

.diversitas 69

Multilingüisme i pràctica educativa

VI Simposi: llengua, educació i immigració

Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (Ed.)



Universitat de Girona
Institut de Ciències de l'Educació
Josep Pallach

Dades CIP recomanades per la Biblioteca de la UdG

CIP 376.I-054.62 SIM

Simposi Llengua, educació i immigració (6è : 2008 : Girona) Multilingüisme i pràctica educativa :VI simposi: llengua, educació i immigració / Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ed.). -- Girona : Universitat de Girona. Servei de Publicacions, [2010]. p. ; cm. -- (Diversitas ; 69)

I. Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach
1. Llengua i ensenyament -- Congressos 2. Multilingüisme -- Congressos
3. Immigrants -- Ensenyament -- Congressos
4. Integració social -- Congressos

CIP 376.I-054.62 SIM

Entitats organitzadores: Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach de la Universitat de Girona, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona

Comitè científic del VI Simposi: Xavier Besalú (UdG), Francesc Carbonell (APES), Meritxell Estebanell (UdG), Joaquim Martí (Departament d'Educació i Universitats), Miquel Martínez (UB), Joan Perera (UB), Miquel Siguan (UB) i M. Rosa Terradellas (UdG)

Comitè organitzador del VI Simposi: Sílvia Aznar (UdG), Xavier Besalú (UdG), Cristina Figuer (UdG), Empar Garrido (UdG) i Joan Perera (UB).

Entitats finançadores: Consell Social de la Universitat de Girona, Fundació Privada: Girona, Universitat i Futur; Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN). Subdirección General de Proyectos de investigación. Núm. de referència: EDU2008-03893-E/EDUC

Correcció i traducció dels textos: Servei de Llengües Modernes de la Universitat de Girona

Col·laboració en l'edició: Sílvia Aznar, Empar Garrido i Cristina Figuer (ICE de la UdG)

© Dels textos: els autors corresponents

© D'aquesta edició: Universitat de Girona

Fotocomposició: Laura Ensesa Moliner

Novembre 2010

ISBN: 978-84-8458-337-0

Dipòsit legal: B-44235-2010

Universitat de Girona: Servei de Publicacions

Ed. Les Àligues – Pl. Sant Domènec, 3, 17071 Girona

Tel. 972 41 82 06 – Fax 972 41 80 31

www.udg.edu/publicacions/

publicacions@udg.edu

Sota les sancions establertes per les lleis, queden rigorosament prohibides, sense l'autorització per escrit dels titulars del copyright, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol mitjà o procediment –incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic– i la distribució d'exemplars d'aquesta edició mitjançant lloguer o préstec públics.

ÍNDIX

Pròleg	5
Conferències	
<i>Llengües de l'escola, llengües dels infants, llengües dels professors.</i> Anna Camps	9
<i>La descoberta del coneixement perdut: l'ús de les llengües familiars dels alumnes a l'aula.</i> Eve Gregory	23
<i>Multilingüisme, immigració i educació: una perspectiva comparada.</i> Marie Mc Andrew	39
<i>La enseñanza de segundas lenguas a jóvenes y adultos inmigrantes.</i> Félix Villalba Martínez	69
Experiències i projectes de centre	
<i>Llengua i comunitat.</i> Carme Carbonell	99
<i>Proyecto de interculturalidad CEPR El Chaparral (La Cala de Mijas).</i> Luis Morales Orozco	109
<i>Experiencia de fusión de modelos lingüísticos en el CEP Orokieta Herri Eskola.</i> Xabier Mujika	121
Comunicacions	
<i>Jocs del Món. Experiència educativa.</i> Carme Andrade i Antònia Farré	145
<i>El club de lectura amb nouvinguts d'ESO. Experiència educativa a l'ESO.</i> Iolanda Bonet	149
<i>Una experiència poètica a les aules de primària.</i> Glòria Bordons i Anna F. Buñuel	155
<i>La dramatització de contes populars catalans i marroquins, una proposta per treballar l'oralitat amb els nouvinguts.</i> Montserrat Cendra	163
<i>Unes flors molt literàries al voltant de Mercè Rodoreda.</i> Carme Andrade i Antònia Farré	167

<i>Estratègies d'ús lingüístic i d'intercanvi cultural a través de jocs d'arreu del món.</i> Marcel Fité	173
<i>Las aulas de enlace madrileñas: ¿espacios para el aprendizaje de la lengua vehicular o burbujas de acogida?</i> José A. García	187
<i>Elaboració d'un reportatge col·laboratiu entre una aula i una Escola d'Adults sobre l'experiència migratòria.</i> Flora Grané, Ramon Barlam i Guillermina Marínez	195
<i>Seqüències de lectura. Clic i Dic.</i> Montse Homs	199
<i>Las ATAL de la provincia de Cádiz: un informe de investigación.</i> Rafael Jiménez (coord.)	203
<i>Hispanoamericanos y magrebíes en el sistema educativo catalán. El multilingüismo y multiculturalismo no siempre valorado.</i> Cecilio Lapresta, Ángel Huguet, Judit Janés, Mònica Querol, Silvia Chireac, José Luis Navarro, Clara Sansó	211
<i>Una tutora de grup i un tutor d'acollida treballen junts dins l'aula ordinària: aprendre llengua treballant medi natural.</i> Anna Llauradó, Rubén Herrera i Marian Alarcón	217
<i>Jo viatjo, tu viatges ... nosaltres viatgem!</i> Isabel Llopis	223
<i>Projecte: Digue'm una paraula.</i> Anna M. Moreno	233
<i>Escoles en Xarxa, una eina per a la integració.</i> Pius Morera	239
<i>Efectes del context sociolingüístic en el coneixement de la llengua de l'escola de l'alumnat d'origen estranger en finalitzar sisè de primària: el cas de Catalunya.</i> Judith Oller	247
<i>Metacognició i relats de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d'una alumna.</i> Juli Palou i Montserrat Fons	255
<i>La construcció de narratives d'identitat en classes de llengua per a immigrants adults als Estats Units.</i> Montserrat Rodà	261
<i>Per una bona tasca.</i> Nuri Roig	267

PRÒLEG

Seguint el ritme biennal de les convocatòries, els dies 20 i 21 de novembre de 2008 es va celebrar a Girona el VI Simposi Llengua, Educació i Immigració, organitzat conjuntament pels Instituts de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona i de la Universitat de Barcelona, amb el patrocini del Consell Social de la Universitat de Girona, de la Fundació Girona Universitat i Futur i el Ministerio de Ciencia e Innovación.

En aquesta edició, es va fixar com a tema central del Simposi el del *Multilingüisme i pràctica educativa*, i l'elecció d'aquesta temàtica era plenament justificada. Com es deia en el text de la convocatòria, «diversos factors conflueixen a situar els aprenentatges lingüístics de tot l'alumnat –i especialment del nouvingut– en el centre de les preocupacions actuals de la comunitat educativa. Entre aquests factors, destaquen els baixos resultats que s'obtenen en les avaluacions de les competències lingüístiques; el debat sobre les diferències entre coneixements i ús de la llengua catalana; la pressió per l'adopció de currículums plurilingües; la necessitat de replantejar la metodologia d'immersió; el paper que cal atorgar a les llengües familiars dels infants nouvinguts, etc.»

Davant aquest panorama, la sisena edició del simposi es va proposar abordar el tractament de la diversitat lingüística des de la pràctica educativa. Les diverses perspectives implicades es van tractar tant des del punt de vista d'experts reconeguts en aquesta temàtica com mitjançant l'anàlisi de pràctiques quotidianes a les aules.

El llibre que teniu a les mans recull bona part de les aportacions que es van presentar al Simposi. En primer lloc, les quatre conferències plenàries. A la primera, «Llengües de l'escola, llengües dels infants, llengües dels professors», la professora Anna Camps, de la Universitat Autònoma de Barcelona, presenta unes reflexions generals, des de la perspectiva catalana, que ens permeten adonar-nos de la multiplicitat d'aspectes implicats en un plantejament educatiu plurilingüe. A la segona, «La descoberta del coneixement perdut: l'ús de les llengües familiars dels alumnes a l'aula», la professora Eve Gregory, del Centre per al Llenguatge, la Cultura i l'Aprenentatge a Goldsmiths, de la Universitat de Londres, ens presenta un exemple reeixit de recuperació dels «coneixements perduts» per part dels fills d'una comunitat originària de Bangla Desh instal·lada en un barri de l'est de Londres, alhora que ens mostra com és possible potenciar el bilingüisme de «suma» a les classes generals, encara que els mateixos docents no dominin la llengua

que aspiren a reforçar. A la tercera, «Multilingüisme, immigració i educació: una perspectiva comparada», a càrrec de Marie McAndrew, del Centre de Recerca sobre Educació i Relacions Ètniques del Canadà, de la Universitat de Mont-real, s'analitzen, comparativament, les pràctiques que han adoptat diverses societats (la Gran Bretanya, el Quebec i Ontàrio, els Estats Units i la Brussel·les flamenca) per reforçar el domini de la llengua d'acollida entre els alumnes d'origen immigrant, amb l'objectiu final d'identificar les condicions que poden afavorir un bon aprenentatge de la llengua d'acollida, sempre des del respecte envers el multilingüisme i la necessitat que hi hagi una bona integració escolar i social. I a la quarta, «La enseñanza de segundas lenguas a jóvenes y adultos inmigrantes», a càrrec de Félix Villalba, especialista en ensenyament de segones llengües i llengües estrangeres, se'ns mostren les especificitats de l'ensenyament de la llengua als joves i adults immigrants, i es posa en evidència que moltes de les pràctiques habituals, que confien sobretot en el contacte directe amb la comunitat de parla com a garantia de l'aprenentatge, són clarament discriminatòries.

A la segona part de llibre, s'inclouen les experiències de tres centres educatius que, a partir de realitats sociolingüístiques molt diverses, han plantejat propostes innovadores molt interessants quant al tractament de les llengües: la del CEIP La Sínia de Vic, a la comarca d'Osona (Carme Carbonell: «Llengua i comunitat»); la del CEPR El Chaparral, de La Cala de Mijas, Màlaga (Luis Morales: «Proyecto de interculturalidad»), i la del CEP Orokieta Herri Eskola, de Zarautz, Guipúscoa (Xabier Mujika: «Experiencia de fusión de modelos lingüísticos»).

A més de les conferències i les experiències ressenyades, al Simposi s'hi van presentar una vintena de comunicacions (procedents principalment de Catalunya, amb algunes propostes d'altres indrets de l'Estat), referides a projectes de centre, estudis i experiències pràctiques realitzats en escoles, instituts, universitats i altres institucions vinculades al món educatiu i del treball social. El text d'aquestes comunicacions es recull a la tercera part del llibre.

Amb la publicació d'aquest volum, el comitè organitzador vol contribuir a difondre, més enllà de l'àmbit estricte del Simposi, unes aportacions de primer ordre en relació amb un tema de tanta transcendència per al futur dels nostres països com és el de les implicacions educatives del multilingüisme.

CONFERÈNCIES

LLENGÜES DE L'ESCOLA, LLENGÜES DELS INFANTS, LLENGÜES DELS PROFESSORS

Anna Camps

Grup GREAL

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

1. Introducció: algunes reflexions prèvies

Abans de centrar-me en el tema que he anunciat en el títol, voldria fer algunes reflexions prèvies, importants per enfocar-lo:

a) Les llengües no són primerament dels individus o dels territoris, sinó de comunitats de parlants

Una de les discussions freqüents sobre la relació de les llengües amb l'individu i amb la societat, sobretot quan es parla del català i del castellà, es planteja com a dilema entre dos enfocaments: d'una banda, el que considera les llengües com a pertanyents als individus i, de l'altra, el que les considera pròpies dels territoris. Cap dels dos enfocaments centra la visió en allò que és intrínsec a la mateixa existència del llenguatge humà: les llengües pertanyen a comunitats de parlants. Les llengües són activitats humanes intrínsecament socials, i els individus les fan seves participant en activitats que es desenvolupen en la interacció. Una persona no té una llengua com una cosa pròpia, individual, sinó com una eina que li permet actuar en el grup en què creix i es desenvolupa.

Les llengües no pertanyen tampoc als territoris, sinó als grups humans que naturalment habiten territoris diversos, però, com he dit, són les relacions socials, les interaccions entre les persones, les activitats humanes allò que en delimita els àmbits d'ús.

El panorama lingüístic en el món actual és complex. Hi ha llengües poderoses, com l'anglès, no només pel nombre de parlants, sinó perquè, per raons econòmiques, polítiques (i potser també militars), ha acabat essent la llengua de les comunicacions internacionals i també de la ciència. Altres llengües amb un nombre important de parlants no són avui dia tan poderoses i no es consideren llengües internacionals (o potser mundials).

Hi ha al món moltes llengües minoritàries que les llengües poderoses, i sobretot els poders que hi ha al darrere, tendeixen a minoritzar (el nàhuatl, per exemple, té més d'un milió i mig de parlants a Mèxic). La globalització, que tendeix a la

unificació cultural, pot accentuar aquest procés. En moltes ocasions aquestes llengües comparteixen territoris.

b) Des del punt de vista que proposem, *les llengües són eines de què l'espècie humana disposa per dur a terme activitats compartides*. Les activitats humanes són múltiples i diverses, i la llengua que usem per dur-les a terme sorgeix d'aquestes situacions i les configura. Hi ha situacions que són recurrents i, per tant, el discurs adopta formes també recurrents: parlem dels *gèneres discursius*. Alguns exemples: tots podem identificar una conferència i fins i tot distingir-la d'una classe a la universitat; en totes les cultures tenim formes discursives per invitar-nos, per narrar fets viscuts o contes de ficció, etc. Per descomptat que al llarg del temps els usos verbals canvien, perquè les activitats evolucionen i canvien; com també són diferents en comunitats que viuen en entorns diversos. Els humans aprenem a parlar formant part d'aquests entorns, participant-hi. L'aprenentatge no va del sistema a la comunicació, sinó de la comunicació al sistema.

c) Aquest punt de vista que veu les llengües com a eines de l'activitat humana ens enfronta amb la realitat de la diversitat. Podríem dir que *la diversitat és la norma*.

Per què dic això així, tan en general, si el que vull fer és parlar de les llengües a l'escola? Per dos motius:

1. Perquè les dificultats dels nens i nenes que parlen altres llengües i que no coneixen el català no vénen només de la llengua, sinó també de les maneres d'usar-la. Els gèneres discursius difereixen perquè estan lligats a les activitats tal com es duen a terme en entorns diferents. En són exemples les formes de comunicació entre persones de diferent rang en cultures diferents, o entre infants i professora en situació escolar, o les formes d'estructurar la narració.

2. Perquè ara que al món occidental, i especialment al nostre país, la diversitat de llengües és tan visible i ens enfronta a situacions socials i escolars complexes, cal tenir en compte que la diversitat és també la norma dins del que es considera la mateixa llengua. La nostra formació ens ha portat a considerar la diversitat geogràfica (els dialectes) i la diversitat social (els registres); però cal que considerem també la diversitat del que s'anomenen *gèneres discursius* com a formes de l'activitat verbal. Per exemple, hi ha diferència entre gèneres quotidians i gèneres escolars, acadèmics, literaris, o entre les formes d'argumentar o de descriure en les diverses àrees curriculars o matèries acadèmiques.

Seria erroni pensar en situacions homogènies per part de l'alumnat no immigrant i creure que l'única heterogeneïtat ve de les diferents llengües. Als anys vuitanta es va desenvolupar recerca abundant sobre el tema de la llengua i de les classes socials. Bernstein parlava de *codi elaborat* i *codi restringit*. Ara no parlem

de codis, sinó d'usos diferenciats. Les noves activitats en què els infants participaran a l'escola i els nous contextos en què aprendran a usar la llengua els hauran de portar a dominar nous *gèneres discursius* propis de les noves situacions. Seguint Bahktin, podríem dir que els alumnes a l'escola s'enfronten a la complexitat dels *gèneres secundaris* que hauran d'aprendre a construir i a comprendre a partir dels *gèneres primaris*.

Karen Phalet, de la Universitat d'Utrecht, en una conferència a l'Institut de la Mediterrània l'any 1999, plantejava el debat obert al seu país entre la incidència dels *factors culturals* i els *factors de classe social*. La seva recerca parteix de dades molt diverses (entrevistes, qüestionaris a pares i mares, mestres, alumnes, etc.), i denota que és difícil destriar els dos tipus de factors, per motius diferents: cultura urbana davant rural, escolarització davant no escolarització prèvia, etc.

És a dir, la llengua de l'escola és diferent de la llengua familiar de molts infants, però també són diferents els gèneres propis dels entorns escolars i de les disciplines o matèries que s'hi imparteixen. Reprendrem aquestes idees en els apartats següents de la meva intervenció.

2. Llengües de l'escola, llengües a l'escola

A Catalunya tenim dues llengües oficials. Si s'acceptés la visió individualista de les llengües, a curt termini es constituïrien dues comunitats de parlants: una que dominaria el català i el castellà, i una altra que només parlaria el castellà; els nouvinguts s'adscriurien a aquesta segona, que és la predominant i aquella en què espontàniament se socialitzen.

La major part dels països tenen lleis sobre les llengües, i sobre les llengües a l'ensenyament. Per mitjà de les lleis aprovades al Parlament de Catalunya, es posa de manifest la voluntat que la llengua no sigui eina de divisió entre comunitats, sinó que tots els ciutadans de Catalunya les coneguin totes dues, a més d'una llengua estrangera. L'escola és un espai cultural que ha de contribuir a garantir-ho. I tots sabem que el català no s'aprèn i no s'aprèn a usar si no s'ensenya. Al carrer, com hem dit, no s'aprèn.

Amb això no dic res de nou, potser només remarco la *idea de comunitat*. Les crítiques que atribueixen només actituds de defensa identitària al fet que la llengua primera de l'escola a Catalunya sigui el català haurien de valorar altres punts de vista que ajudarien a entendre millor les opcions preses.

Però, a més, en el moment actual i a gairebé tots els països occidentals, la població immigrant que busca una situació millor per als seus fills ha fet augmentar

a les escoles el nombre d'infants provinents d'una gran diversitat de països. Les llengües d'aquests infants són moltes, i algunes són molt diverses tipològicament. També són diferents el nivell d'escolarització previ, les llengües que coneixen, el nivell d'alfabetització, els gèneres escolars que dominen, etc. A més, com apuntàvem més amunt, el coneixement de llengües està associat al coneixement dels usos habituals en les seves comunitats d'origen i en les que creen quan arriben al nostre país, és a dir, està associat a gèneres discursius propis d'aquests entorns socials. Un interessant article d'M.T. Vasseur (*Articles*, 38) parla de les representacions que els infants tenen de les llengües a l'escola i dels usos de les llengües que han après relacionats amb els aspectes següents:

- *La diversitat de cultures educatives nacionals*. Per exemple, a l'escola britànica, l'alumne aprèn a implicar-se en l'univers escolar en tots els aspectes de la seva persona, els seus valors, etc.; en canvi, a l'escola francesa, l'alumne s'inicia en un model de ciutadania que només s'implica en l'esfera pública en el qual tots els ciutadans són iguals (una persona que no té ni edat, ni sexe, ni religió, ni color de pell, un ésser universal).
- *La diversitat de cultures escolars* referida al saber i saber fer lligats a la comprensió i la gestió dels rols de mestre i alumne. Per exemple, en algunes cultures, les noies no poden iniciar una conversa, hi ha una concepció diferent de la relació amb les persones grans, etc.
- *La diversitat de cultures lingüístiques* relacionada amb la freqüentació i amb l'ús de les llengües. Per exemple: els parlants de llengües poderoses han tendit a pensar que el monolingüisme era la situació normal (amb el correlat del linguocentrisme dels monolingües, i la tendència al centralisme) i que el que era excepcional era el bilingüisme o el plurilingüisme, quan, de fet, una gran part de la població mundial és, com a mínim, bilingüe.
- *La diversitat de cultures metodològiques*.

Podríem afegir-hi, com hem dit, el coneixement, i les representacions que hi estan associades, dels diferents *gèneres discursius* en relació amb les pràctiques socials diverses en què els infants i adolescents han participat: per exemple, les diferents maneres d'argumentar, de narrar fets viscuts; la inserció en la literatura oral o escrita dels seus entorns; la freqüentació de gèneres periodístics, etc.

3. Les llengües dels infants

Els infants nouvinguts o de famílies que parlen llengües diferents del català aporten a l'escola les seves llengües. La conseqüència és la diversitat de llengües

a moltes aules del nostre país. Hi ha nombrosos treballs del mateix Departament d'Educació que ens ofereixen estats de la qüestió, que, d'altra banda, canvien d'un any a l'altre. Aquestes llengües poden ser molt diferents tipològicament les unes de les altres; a més, moltes (àrab, xinès, rus, etc.) tenen sistemes d'escriptura diferents, alguns de base alfabètica, d'altres no. No cal dir que el més normal és que el mestre no les conegui.

Cal considerar també que, com dèiem, els infants aporten a l'espai de la interacció a l'aula coneixements i representacions diversos relacionats amb les llengües i els seus usos.

Com s'ha d'actuar perquè aquesta diversitat no sigui una barrera per a l'aprenentatge tant per als nousvinguts com per als que han estat escolaritzats a l'escola catalana des de l'inici de la seva escolaritat?

Què s'ha de fer perquè la diversitat, tal com expressa la voluntat de les propostes d'acció, esdevingui una riquesa, que sumi i no que resti possibilitats?

Ja hi ha bastant treball fet sobre l'acollida dels infants i adolescents que arriben nous a l'escola. Tot i el treball que queda per fer, les *aules d'acollida* van dibuixant les seves funcions, i hi ha recerca sobre això que ens en mostra l'eficàcia. Els *plans d'entorn* promouen relacions i actuacions fonamentals per a la inserció d'aquest alumnat i perquè ells i les seves famílies comparteixin amb la resta d'infants i famílies les maneres diferents de viure i de veure per tal de crear espais comuns i oberts de convivència i també d'ús i coneixement de la llengua catalana més enllà de l'escola (V. Guix, 341: "Fòrum de les llengües de Lloret de Mar").

En canvi, potser tenim més interrogants sobre el *procés d'inserció en les aules ordinàries*. Com s'ha d'abordar l'ensenyament a les aules per tal que tots els infants i adolescents assoleixin els nivells d'aprenentatge de coneixements de llengua i de les diferents disciplines perquè tinguin obertes les portes del futur en una societat complexa i altament alfabetitzada? Què s'ha de fer perquè l'escola no sigui un espai que ja els exclougui? Perquè és evident que el coneixement escolar requereix usos complexos de les llengües, que no s'assoleixen en poc temps.

No hi ha una resposta única, i això ho fa encara més difícil. Podem apuntar només algunes idees, acompanyades sempre de preguntes que ens poden ajudar a reflexionar-hi.

La primera és que és impossible pensar en una situació en què els alumnes aprenguin primer la llengua i després s'integrin a les aules. Per diversos motius: un de pràctic, els alumnes no poden estar-se anys en aules segregades; un altre d'ètic, la voluntat és que els nousvinguts s'inserixin en una societat que els acull;

el tercer, teoricopràctic, les llengües s'aprenen participant en entorns on s'usen, aprendre llengües és aprendre a usar-les.

La conseqüència d'això és que a partir d'uns coneixements bàsics de català els alumnes s'integren a l'aula ordinària, on hauran de continuar l'aprenentatge de la llengua, ara en relació amb els continguts escolars propis del nivell en què se'ls adscriu. En aquesta situació, els alumnes han de fer, doncs, dues coses alhora:

- aprendre matemàtiques, història, ciències, etc. i
- aprendre a usar la llengua per accedir als continguts d'aquestes matèries.

Les formes d'ensenyament basades únicament en el discurs del professor que explica les lliçons seran indubtablement un obstacle molt gran per als alumnes que no dominen la llengua de l'escola.

4. La necessitat de canvis metodològics a les aules

Als anys vuitanta, la implementació dels programes d'immersió a les escoles de Catalunya va anar acompanyada d'un *replantejament metodològic* important. Va ser un moment en què l'experiència de renovació pedagògica va estendre's perquè es va considerar més adequada per resoldre els reptes que posava la immersió dels infants en una llengua que no era la familiar. Aquesta renovació va redundar en canvis en tot l'ensenyament, principalment en els nivells d'Infantil i de Primària.

La nova situació lingüística a les nostres escoles hauria de ser també l'ocasió de pensar (de repensar) les maneres d'ensenyar i d'aprendre, en general, i les llengües en particular.

La primera reflexió és, potser, òbvia, però em sembla que cal fer-la. Els alumnes, tots, han de ser considerats i tractats com *agents actius en l'entorn social i cultural que és l'escola* i, per tant, agents actius en els processos d'aprenentatge propis i dels companys i companyes, en l'elaboració de coneixements en l'entramat de situacions d'interacció que s'hi donen. Per tant, no només són a l'aula per escoltar i retenir individualment el que el professor o professora explica, sinó que se'ls demana aportar a la dinàmica d'aprenentatge de tots llurs coneixements, sovint ben diferents els uns dels altres, i llur capacitat de fer i de pensar. Per això cal pensar en formes d'ensenyar i aprendre que afavoreixin la *participació activa* i la *interacció verbal*. Treballar a partir de *projectes*, per exemple, permet articular formes de treballar diverses: en grup, individual, col·lectiva, de manera que la diversitat de coneixements i de "competències" d'uns i altres s'hi puguin posar de manifest, puguin incrementar-se i puguin contribuir al treball conjunt. Els projectes per a tots els nivells de l'ensenyament són abundants. En posaré un parell d'exemples, tots dos ben complexos:

1) Un per als nivells de Primària:

Fer una exposició de poesia (Marta Milian).¹ Els alumnes, a partir del treball de lectura comprensiva de poemes i del treball sobre alguns temes i sobre algunes característiques del llenguatge poètic, sobre els aspectes fònics (ritme i rima), sobre la poesia visual, i a partir de jocs poètics diversos, preparen una exposició de poesia. Hi figuraran poemes d'autors que ells han llegit i recollit, poemes escrits pels alumnes, poemes llegits i que se senten recitar durant l'exposició. També hi figuraran treballs d'anàlisi que han fet durant la seqüència didàctica per aprendre els continguts que s'hi proposaven.

2) Un per a Secundària:

L'heroi medieval, un projecte de literatura europea (Teresa Colomer, Marta Milian, Teresa Ribas, Oriol Guasch i Anna Camps).² La proposta consisteix a escriure en col·laboració una novel·la de cavalleries a partir de la lectura de textos de novel·les de diferents països i del visionat d'alguna pel·lícula sobre el mateix tema. L'estructura del projecte ajuda els alumnes a organitzar la novel·la en diferents episodis situats en els escenaris diferents en què els personatges es movien: Grècia, Bretanya, Provença, Palestina, etc., i a desenvolupar-hi els motius literaris lligats a la figura de l'heroi medieval.

Els alumnes poden ser també "investigadors" de la llengua, de les llengües del seu entorn. Xavier Fontich va dur a terme un projecte de treball gramatical en què els alumnes de Secundària feien un treball de camp sobre l'ús oral del pronom *hi*. Aquest treball parteix de la hipòtesi que el funcionament de la llengua en els nivells sintàctic i morfològic pot constituir un objecte de coneixement que interessi els alumnes si són ells mateixos els que s'hi enfronten per construir coneixement a través de processos actius de recerca: recollida de dades, observació, comparació, anàlisi, argumentació, sistematització i síntesi dels resultats.³

1. MILIAN, M. (2003). "Una exposició de poesia: poemes per llegir i comprendre, per dir, per mirar, per jugar". Dins: CAMPS, A.: *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó, 123-130. (Traducció de l'original en castellà publicat a Aula de Innovación Educativa, 38, 29-33, juny 1995). Aquest article explica l'experiència basada en un projecte de treball proposat al llibre escolar per al cicle superior d'Educació Primària *Ull de bou. Llengua 2*, d'A. Camps, M. Camps, T. Colomer i M. Milian (Barcelona: Barcanova, 1995).

2. Publicat el 1998 a *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 14, 47-59. A.M. MARGALLÓ (2005) ha dut a terme una investigació minuciosa de l'aplicació del projecte a la tesi doctoral *La enseñanza literaria a través de proyectos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, a partir de la qual ha publicat diversos articles.

3. CAMPS, A. i FONTICH, X. (2003). "La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de Secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom *hi* en el català oral". Dins: *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura, Barcelona*, 31, 99-110.

L'article de Thomas i Maybin (2002)⁴ és també exemple d'un treball en què les alumnes fan recerca sobre els diferents usos de la llengua. En aquest cas són un grup de noies que enregistren les produccions verbals que diferents persones els adrecen per analitzar posteriorment les característiques d'un llenguatge sovint sexista i discriminador pel fet que són noies i immigrants.

5. Una reflexió sobre els continguts de l'ensenyament

Una segona reflexió que voldria proposar fa referència als continguts i al debat necessari sobre la seva funció. En aquest cas parlaré d'alguns aspectes dels de llengua i literatura, perquè no en sé prou dels d'altres àrees de coneixement. L'apunto entorn de tres temes: la sintaxi, la literatura i el cinema.

L'evolució dels continguts escolars en relació amb les àrees de llengua ha estat separar per llengües: llengua i literatura catalana, castellana, francesa, anglesa. Aquesta separació ha propiciat, per exemple, que conceptes de sintaxi comuns es repeteixin d'una classe a l'altra, a vegades utilitzant la mateixa terminologia, però d'altres canviant-la, per les diferents tradicions gramaticals o els diferents marcs de referència teòrics. És cert que els models d'ensenyament de llengües basats en conceptes estructuralistes van propiciar la separació entre llengües, a més de considerar erronis els mètodes basats en la traducció i, per tant, la comparació entre llengües. Les llengües es consideraven dominis tancats, independents l'una de l'altra.

Ara les coses es veuen diferent: Cummins va parlar de la transferència de sabers entre llengües. Més enllà de la discussió sobre el concepte de transferència, sembla clar que els parlants de més d'una llengua poden reflexionar sobre la manera com es diu una determinada cosa en una llengua, com es diu en l'altra: poden fer comparacions. Ara algunes teories lingüístiques van en aquest sentit (per exemple, la gramàtica cognitiva). Seria possible, doncs, pensar que comparar produccions, enunciats, textos, etc. en diferents llengües propicia l'activitat metalingüística que és a la base del coneixement sintàctic? Hi ha treballs en aquest sentit i projectes de recerca que analitzen de quina manera la comparació entre llengües propicia l'activitat metalingüística i, per tant, afavoreix la comprensió dels conceptes gramaticals bàsics. Per exemple, Guasch, Gràcia i Carrasco⁵ ex-

4. "Anàlisi de pràctiques amb la llengua en una comunitat londinenca multilingüe". Dins: *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 28, 79-96.

5. GUASCH, O., GRÀCIA, C. i CARRASCO, P. (2004). "L'aspecte verbal en narracions de ficció. Una reflexió interlingüística". Dins: *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33, 57-68.

pliquen una seqüència didàctica d'ensenyament de la gramàtica a l'ESO en què s'estudia l'aspecte verbal a partir de les reflexions sobre el seu funcionament en narracions de ficció en castellà, català i anglès.⁶

La separació ha propiciat també que la literatura objecte d'ensenyament sigui la produïda en cada una de les llengües que s'ensenyen a l'escola. El que abans en dèiem *literatura universal* ha desaparegut dels programes d'estudi. Però, en canvi, la major part de lectors, fins i tot infants i adolescents, llegeix obres literàries originàriament escrites en llengües diferents i traduïdes al català o al castellà (recordem l'èxit de *Harry Potter*), obres que, d'altra banda, en molts casos no estarien al nostre abast perquè no coneixem la llengua en què han estat escrites. Això vol dir que es poden tenir coneixements de literatura anglesa, grega, italiana, portuguesa, russa, etc., sense saber aquestes llengües. De tots els aspectes que una obra literària ofereix, potser la traducció n'amaga alguns, però molts d'altres els posa a l'abast del lector, la qual cosa li permet conèixer altres mons, tenir accés a altres visions del món, plantejar-se problemes que altrament no s'hauria plantejat. Què hauríem fet sense les traduccions de les tragèdies de Sòfocles a la col·lecció "Els Nostres Clàssics": *Filoctetes*, *Antígona*, *Edip rei*, etc., o sense les traduccions que De Sagarra va fer de les tragèdies de Shakespeare?

Quina implicació té aquesta reflexió per a l'ensenyament de la literatura en relació amb l'ensenyament de la llengua? La resposta general és que les traduccions actuen i poden actuar de mediadores entre els parlants d'una llengua i les cultures expressades en llengües que no es coneixen.

Podem, per exemple, treballar alguna obra de Shakespeare i que els alumnes la llegeixin en llengües diferents. Després, el treball en grup, les exposicions, orals o escrites s'hauran de fer en català (o en castellà), d'aquesta manera no deixem els novinguts del tot al marge de la tasca compartida.⁷

O podem fer llegir una obra escrita en àrab, traduïda al català, la qual cosa permet als alumnes entrar en contacte amb gèneres (poètics, narratius...) diferents. Com la poesia de Mahmud Darwix (Birweh, Galilea, 1942):⁸

6. El grup GREAL treballa en un projecte que té com a objectiu analitzar l'activitat metalingüística dels estudiants enfrontats a situacions en què han de comparar l'ús de les formes verbals entre les llengües que estudien a l'escola: català, castellà i anglès, o entre euskera i castellà; i també entre variants de la mateixa llengua, catalana o castellana (SEJ2006-10217: "La actividad metalingüística en situaciones plurilingües").

7. Shakespeare: (factor d'identitat europeu) parla romanès: Castellò (11.11.2006).

8. Entre 1961 i 1967 fou empresonat cinc vegades a causa d'un es de poesies que defensaven la identitat del poble palestí. Ha viscut llargues temporades exiliat al Líban i a Tunísia. És considerat un dels més grans poetes contemporanis en llengua àrab.

CARNET D'IDENTITAT (Versió catalana de Joan Manresa)

Escriu
que som àrab,
i que el meu número de carnet és el cinquanta mil,
que ja tinc vuit fills,
i que el novè arribarà al final de l'estiu.
T'enfadaràs per això?

Escriu
que som àrab,
i amb els meus companys d'infortuni
treball a una cantera.
Per als meus vuit fills arranco de les roques
el bocí de pa, el vestit i els llibres.
No demano almoïna a la teva porta,
ni em rebaixo al peu de les teves escales.
T'enfadaràs per això?

Escriu
que som àrab.
Som nom sense cognom.
Espero, pacient, en un país
en el que tot el que hi ha existeix irritat.
Les meves arrels
s'enfonsaren abans del naixement del temps,
abans del començament de les eres,
del xiprer i de l'olivera,
abans de la primícia de l'herba.

O bé podríem pensar en escriptors catalans traduïts a altres llengües.⁹ Es pot dir que els alumnes que llegissin Carme Riera en romanès no tindrien cap accés a la literatura catalana? O bé l'obra de Mercè Rodoreda, la de Jesús Moncada (traduïda

9. http://cultura.gencat.net/ilc/literaturacatalana800/rcs_gene/traduccionos_de_obras_literarias_catalanas_al_castellano.pdf.

a l'eslovè, el portuguès, l'anglès, l'alemany, el francès, l'hongarès, etc.). O poetes com Riba, amb excel·lents traduccions al castellà com la d'Octavio Barros:

De «Lírica de cambra»:
Palmeras detrás del balcón; al despertar

A la memoria de Guerau de Liost

La noche, con la fuga presurosa
de sus aves encima de tus ramas
hacia un oriente de auroras en llamas
blancas y dulces, no te hizo medrosa

ni menos necesaria aún a mi alma,
palmera, fiel columna, en cuya frente
posa el cielo primero, que en su calma
retorna a mí, al morir súbitamente

aquel Dios de los sueños que me asía,
y hallóme, naufragando, no sé dónde
dentro del tiempo y la melancolía;

Vull parlar també del cinema com a instrument de mediació intercultural. Tenim a l'abast filmografia africana, xinesa, centreeuropea, russa, etc. Curiosament, el cinema, art i tècnica que no es pot considerar ja nova, no ha entrat a l'escola. Imaginem que estem veient una pel·lícula xinesa en versió original subtitulada amb alumnes de tercer o de quart d'ESO. Tots els alumnes la poden seguir, però un alumne xinès estarà molt més a prop de les formes de viure i d'expressar-se que s'hi mostren i, a més, potser entendre la llengua.¹⁰

En resum, vull destacar tres idees sobre els continguts d'ensenyament en una aula multilingüe:

10. Recordem algunes pel·lícules i directors que seria imprescindible conèixer:
Africà: Idrisa Ouedraogo (Burkina Faso); Chech Ouman Cissoko (Mali): *Ser jove a Bamako, L'Àfrica es belluga*.

Xinès (en mandarí o cantonès): Zag Yimou; Wang Xiaoshuai: *La bicicleta de Pequín*.

Japonès: Akira Kurosava: *Dersu Uzala, Els set samurais*; Shoer Imamura: *La balada de Narayama*.

1. Una escola pluricultural i plurilingüe hauria d'obrir els alumnes a altres mons, no només a través dels aspectes més costumistes que aporten els relats dels companys nouvinguts, sinó també a través del coneixement d'altres literatures, d'altres produccions culturals, com el cinema.
2. D'altra banda, l'accés dels alumnes nouvinguts als continguts de la literatura catalana pot passar per la mediació d'altres llengües.
3. Finalment, el coneixement de la literatura "universal" es pot fer a través de traduccions a diferents llengües. La llengua catalana pot vehicular textos pertanyents a gèneres discursius diversos propis d'entorns culturals diversos.

6. Les llengües del professorat

És evident que el professorat s'enfronta ara a situacions lingüístiques de gran complexitat. Però jo voldria destacar, d'acord amb el que he dit fins ara, que la complexitat no ve només de la presència d'alumnes amb llengües diverses (que Déu n'hi do), sinó que ve també dels canvis que la societat ha experimentat i de la consciència que l'escola ha de respondre. El professorat en exercici, davant de les noves situacions, busca respostes en la pràctica i en la formació continuada.

Però ara que s'estan revisant els plans d'estudis de totes les universitats i que el grau de Magisteri tindrà quatre anys, caldria amb urgència que tots prenguéssim consciència de què caldria demanar a la formació inicial, que en el moment actual no dona una resposta adequada a les necessitats de formació que es requereixen.

No faré un repàs dels continguts específics que hauria d'incloure un pla d'estudis. El que faré serà esmentar grans àmbits o tipus de coneixements que un professor hauria de tenir per ensenyar, una formació que hauria de ser exigent i aprofundida. No tot s'ha de deixar per a la formació permanent.

Les representacions comunes entre els que decideixen els plans d'estudis dels que es preparen per ser professors són dues, ambdues parcials o desenfocades:

a) Cal saber llengua, lingüística, literatura, i si se sap això se sap ensenyar. En aquest cas es considera que la didàctica consisteix en una sèrie de tècniques de facilitació dels continguts "savis".

b) Cal aprendre a ensenyar; si es parla la llengua, amb el que s'ha estudiat al batxillerat, els continguts ja són suficients. En aquest cas es considera que la didàctica és un saber tècnic general aplicable a qualsevol tipus de contingut.

Cap dels dos enfocaments sols donen resposta a les necessitats formatives del professorat per a la realitat de les aules. Cal que el professorat tingui una alta preparació en els dos vessants esmentats i, a més, cal una estreta interrelació entre ells.

Acabaré amb una relació dels àmbits de coneixement que haurien de configurar els plans d'estudis de la formació dels mestres en la nostra àrea, ara que s'estan definint els nous currículums de formació.

1. Saber llengua: és a dir, saber parlar i escriure la llengua o les llengües en què s'ensenya. Això significa que la formació lingüística del professorat ha de ser de nivell més alt que per a cap altra professió. El professorat és model d'ús de la llengua, i per a alguns infants de les nostres escoles, el model únic. Parlem també de saber escriure, de tenir pràctica d'escriure i llegir els gèneres que haurà d'ensenyar. Això afectaria tot el professorat de totes les matèries.
2. Conèixer altres llengües: una llengua estrangera, no necessàriament l'anglès. Un parell de comentaris sobre aquest aspecte: *a)* Si el conjunt del professorat d'un centre conegués diverses llengües seria molt més fàcil acostar-se a l'alumnat nouvingut, que en ocasions coneix o ha estat escolaritzat en llengües accessibles al professorat. *b)* L'experiència d'aprendre una nova llengua faria que el professorat experimentés algunes de les dificultats que tenen els alumnes que es veuen obligats a aprendre les de l'escola, que no coneixen.
3. Saber sobre les llengües. El professorat ha de tenir coneixements gramaticals, textuais, discursius sobre les característiques dels gèneres escolars i dels gèneres socials objecte d'ensenyament, etc., no únicament per ensenyar explícitament aquests continguts, que en alguns nivells no cal, sinó per comprendre els processos d'aprenentatge dels infants, les dificultats que experimenten en el procés d'aprenentatge tant de la llengua oral com de l'escripta, els seus progressos, les característiques de les interllengües, etc.
4. Saber com s'aprenen les llengües. Això implica conèixer els processos d'aprenentatge de les llengües dites *primeres* i els de les altres llengües apreses simultàniament o posteriorment, així com les característiques dels coneixements dels plurilingües i de les relacions que s'estableixen entre les llengües que el parlant coneix. Això vol dir també saber la funció de les interllengües, i la funció que tenen en l'aprenentatge.
5. Tenir coneixements de la relació entre llengua i pensament, i tenir eines per reflexionar sobre la funció de la llengua en els processos de coneixement. Aquest punt és especialment rellevant, no únicament per al professorat de llengua, sinó per al de totes les àrees curriculars.
6. Tenir una formació literària àmplia i coneixements de la literatura catalana i universal. També de literatura infantil i juvenil. La possibilitat de posar en relació la literatura en diferents llengües pot ser un instrument d'intercomprensió entre alumnes provinents d'entorns culturals i lingüístics diversos.

7. Tenir coneixements culturals. Per comprendre la diversitat de llengües presents a les nostres aules el professorat hauria de tenir formació sobre les llengües al món, sobre els tipus de llengües, etc.; hauria de tenir també una formació sociolingüística que li permetés comprendre la relació entre llengua i societat, llengua i poder, llengua i ideologia; entendre els usos comunicatius i també els discriminadors de les llengües, etc.
8. Aquest darrer aspecte esmentat es relaciona amb una necessària formació pel que fa a les actituds lingüístiques i el coneixement dels valors associats a les llengües, tant del mateix professorat com de la que necessàriament hauria de promoure en l'alumnat.
9. Esmentem en darrer lloc el punt que unifica i dóna sentit a tots els esmentats fins ara. El professorat ha de tenir una formació específica en didàctica de la llengua i la literatura, és a dir, en el coneixement de com les activitats d'ensenyament dels continguts que es consideren necessaris per a la formació lingüística dels escolars en promouen l'aprenentatge. Per això no n'hi ha prou de dominar aïlladament cadascun dels aspectes esmentats abans, sinó que cal que el professorat adquireixi la capacitat de posar-los en relació per assolir els objectius d'educació lingüística i literària que l'escola té plantejats.

LA DESCOBERTA DEL CONEIXEMENT PERDUT: L'ÚS DE LES LLENGÜES FAMILIARS DELS ALUMNES A L'AULA

Eve Gregory

Universitat de Londres

“Aprendre un idioma és un privilegi, perquè implica aprendre una cultura diferent, i també t’ajuda a integrar-te amb gent diferent. Sincerament, crec que les persones que no parlen cap altre idioma tenen una visió més tancada. És un avantatge, sens dubte”. Així ho veu en Tajul, parlant de bengalí (dialecte sylheti) i anglès de vint-i-quatre anys que va començar l’escola al Regne Unit, amb cinc anys, sense cap noció d’anglès.

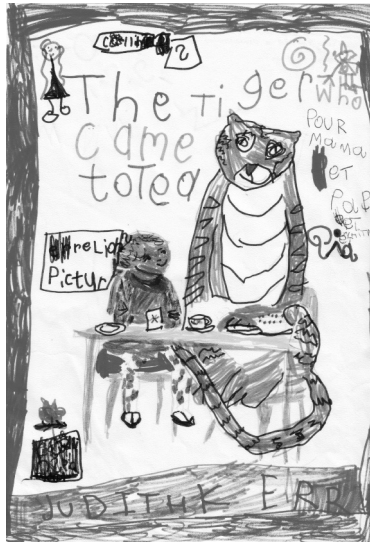
Quines competències i coneixements es poden articular si nodrim i potenciem el bilingüisme incipient d’un nen en una classe general? Aquest document il·lustra breument les competències vinculades a la bialfabetització en llengües europees, unes competències molt ben valorades tant pels docents com per les famílies. El pas següent és qüestionar si realment té sentit deixar de banda el llegat lingüístic i cultural dels nens d’entorns no europeus als centres escolars. L’exemple que il·lustra el cas dels parlants de bengalí (sylheti) de Tower Hamlets gira al voltant de la situació en termes de llegat lingüístic i cultural d’una comunitat originària de Bangladesh però instal·lada a Tower Hamlets, un barri de l’est de Londres. El projecte pretenia desenvolupar i potenciar les competències d’aprenentatge bilingües a les aules generals en anglès.¹

Els estudiosos fa temps que glossen els avantatges del bilingüisme, tant en l’àmbit cognitiu com en el lingüístic. Vygotsky (1962) recorre a les paraules de Goethe, el poeta i dramaturg alemany, que va afirmar que “qui no coneix cap altre idioma no coneix realment el seu”, per tal de demostrar que autors amb unes competències lingüístiques més que notables han reconegut a bastament aquests beneficis. Tot seguit, Vygotsky parla de com el bilingüisme o multilingüisme pot ajudar els nens a considerar el seu idioma com un sistema més i, d’aquesta manera, assumir ben aviat una correspondència igualitària, una major consciència metalingüística i una consciència social més ferma.

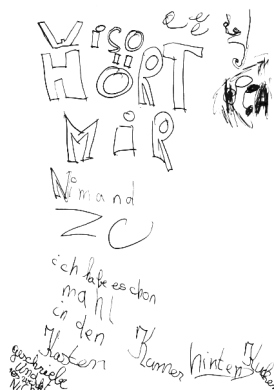
Diversos estudis duts a terme per lingüistes demostren amb precisió com s’articulen aquests avantatges metalingüístics i cognitius, molt sovint a partir de la feina feta amb els fills propis. Per exemple, ens podem fixar en el dibuix següent de la Pia,

1. Estudi finançat per l’Economic and Social Research Council (R000221528), “Bilingual Learning Strategies in East London School” (Kenner, C. i Gregory, E.) (2006-2007).

una nena de cinc anys de mare anglesa i pare alemany i resident a França. Gràcies a la dedicació plena dels seus pares, i al fet d'estudiar en una escola bilingüe, és capaç d'emprar tots tres idiomes amb una naturalitat absoluta i, a més, també és capaç d'escollir de manera conscient en quina situació és més adient fer-ne servir un o un altre:

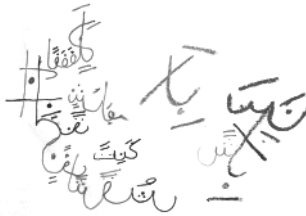


En aquest dibuix veiem com la Pia fa referència al seu llibre en anglès a l'hora de redactar el text, tot i que la dedicatòria als seus pares (“pour maman et papa”) és en francès, un dels idiomes que aprèn a l'escola, malgrat que no el fa servir gaire a casa.



A l'exemple que apareix damunt, podem observar que la Pia fa ús del seu tercer idioma, l'alemany, aplicant una de les pràctiques de l'escola (la bústia de

queixes) al context domèstic. Dit d'una altra manera, escriu als seus pares “Per què ningú no em fa cas? He deixat la meua queixa a la bústia, però no l’heu llegida!” (Bursch, a Gregory, 2008).



Tradicionalment, els docents han reconegut i valorat la flexibilitat lingüística d’alumnes, com la Pia, que fan ús dels seus coneixements multilingües a l’hora de parlar i escriure. En canvi, l’exemple següent d’en Hasanat genera una reacció diferent:

En aquest cas ens trobem davant d’un nen britànic de cinc anys originari de Bangladesh, en Hasanat, que viu a Tower Hamlets i que practica l’escriptura àrab com a preparació per a la lectura de l’Alcorà (Ruby, a Gregory, 2008). Igual com la Pia, també aprofita els coneixements relacionats amb l’escriptura en anglès, tot i que amb la diferència que ell comença a desenvolupar no només un idioma diferent, sinó un alfabet diferent. A més, possiblement farà com alguns dels seus companys i aprendrà també el bengalí com a idioma opcional, cosa que implicaria un tercer idioma i un tercer alfabet. En principi, els professors haurien de valorar, encara més que en el cas de la Pia, les competències lingüístiques i cognitives i la flexibilitat d’en Hasanat, però, dissortadament, la realitat és ben diferent. Una de les conseqüències d’aquest poc reconeixement és que, molt sovint, famílies com la d’en Hasanat decideixen abandonar la llengua pròpia (en aquest cas el bengalí) i apostar únicament per la llengua oficial, l’anglès. Aquest fet es tradueix en última instància en la pèrdua de la llengua heretada i obre la porta a un bilingüisme de “resta” més que no pas de “suma” (ja que el domini d’un segon idioma s’assoleix en detriment d’un altre) i impedeix, per tant, que es manifestin els avantatges lingüístics i cognitius del bilingüisme (Cummins, 2006).

La situació que acabem de descriure és compartida per molts alumnes de centres escolars anglesos. Amb l’augment pronunciat de la immigració a la Gran Bretanya durant la segona meitat del segle xx, les escoles van intensificar els esforços

per consolidar un ensenyament exclusivament en anglès, sense fer esforços, o fent-ne molt pocs, per potenciar el bilingüisme. Més enllà de projectes aïllats, i moltes vegades extraoficials, els usos de les llengües maternes es van limitar al màxim i es van posar al servei d'un aprenentatge ràpid de l'anglès. Tanmateix, molts nens, sobretot els originaris del subcontinent indi, són ja immigrants de tercera generació, és a dir, van néixer a la Gran Bretanya de pares que també hi havien nascut o que hi havien arribat de molt joves. Després de tot aquest temps de contacte amb un sistema escolar exclusivament en anglès, tant pares com fills dominen molt més la llengua anglesa que no pas la seva llengua d'origen. Per tant, se'ls planteja un dilema similar al dels immigrants de països com els EUA o d'altres quan afirmen que: "El bengalí és la nostra llengua materna però ja gairebé no sabem parlar-lo". Així, doncs, les preguntes que ens formulem en aquest document són, justament, quins són els "coneixements perduts" que avancem en el títol i com podem potenciar el bilingüisme de "suma" a les classes generals quan els mateixos docents no dominen la llengua que aspiren a reforçar.

Àmbit de treball

El projecte que presentem s'emmarca en el barri de Tower Hamlets, a l'est de Londres, i va néixer a mitjan de la dècada dels noranta. El barri està situat a només tres quilòmetres de distància de la City londinenca, més a l'oest, però les diferències són abismals, ja que els elevats índexs d'atur i els problemes sanitaris i de marginalitat econòmica de Tower Hamlets contrasten profundament amb l'opulència dels que treballen als bancs, la borsa i la resta d'institucions financeres de la City.



*El "Cogombre eròtic",
símbol de la riquesa de la
City de Londres*



El menjador social per a jueus pobres, inaugurat al segle XIX a Tower Hamlets

Tower Hamlets sempre ha fet la funció de porta d'entrada de refugiats i immigrants, atrets per les perspectives de seguretat o, simplement, d'una vida millor. Durant el segle XVIII, els protagonistes van ser els hugonots, refugiats protestants de França; als segles XIX i XX, va ser el torn dels jueus, que fugien dels pogroms i les persecucions religioses de l'Europa de l'est. Tots els grups van deixar-hi les seves empremtes abans de traslladar-se a zones més benestants de la capital, com ho demostra el fet que el barri tingui carrers amb noms francesos i jueus, elegants tallers tèxtils dels hugonots, fleques jueves, una antiga sinagoga i un menjador social per a jueus pobres (tots dos edificis en desús actualment, però conservats pel seu valor arquitectònic). D'ençà de la dècada dels setanta, s'han instal·lat al barri diferents onades d'immigrants de Sylhet, una regió del nord-est de Bangladesh. Es tracta d'una comunitat íntegrament musulmana que ha conservat moltes tradicions, tot i que moltes famílies joves recorren avui dia als avis (tant si viuen a la Gran Bretanya com a Bangladesh) per ensenyar la llengua i la cultura bengalines als seus fills. A més, també són moltes les famílies que inscriuen els fills a cursos intensius de bengalí, que es fan cada dia al vespre, i que poden durar fins a dues hores. Amb aquesta situació, es produeix una fractura entre els que mantenen uns vincles molt intensos amb la seva llengua i cultura i els que han abandonat el bengalí (la seva "llengua materna", si fem servir les seves paraules) i l'estan perdent ràpidament.



Imatge habitual en un mercat de Tower Hamlets



La mesquita més gran, situada al costat del mercat de la imatge anterior

Des de mitjan anys noranta, he treballat amb un equip de companys en diferents projectes a la zona, col·laborant amb famílies, centres i classes extraescolars; hem descobert les diferents pràctiques d'ensenyament d'idiomes i d'alfabetització a les quals tenen accés aquests nens en el seu dia a dia i hem informat els seus professors sobre les “fonts de coneixement” (Moll *et al.*, 1992) dels seus marcs vitals. Des de la nostra visió d'etnògrafs, vam dedicar moltes hores a observar classes extraescolars, vam enregistrar germans mentre “jugaven a mestres” plegats i vam gravar els avis mentre treballaven i jugaven amb els seus néts, tant en bengalí com en anglès.² L'exemple següent forma part d'un treball de camp que té l'aspiració d'aprofitar el bilingüisme dels nens per reforçar i potenciar la consciència lingüística de tots els alumnes de l'aula.³ En aquest cas, l'àmbit de treball era la classe de 6è (alumnes d'onze anys) d'un centre en què molts alumnes tenien el bengalí (sylheti) com a “llengua materna”. Paradoxalment, la major part considerava que l'anglès era la llengua que dominava més i molts no eren capaços d'escriure ni de llegir l'alfabet bengalí. Les classes van girar al voltant de la *chora* (en aquest cas, una cançó de bressol), tal com veurem tot seguit. Els pares i els avis dels alumnes estaven força familiaritzats amb aquesta mena de cançons, com també els alumnes inscrits en cursos extraescolars de bengalí, ja que les empraven habitualment a classe.

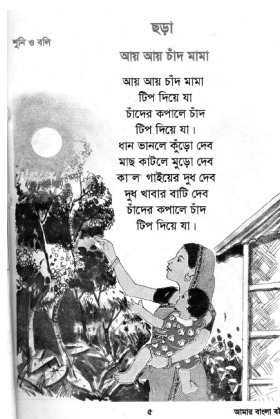
2. Vegeu sobretot els articles de Gregory, E. i Williams, A.

3. Vegeu “Bilingual Learning Strategies”, referenciat a la nota 1.

La *chora*⁴

A Bangladesh hi ha una prestigiosa tradició literària, com ho demostren el seu premi Nobel Rabindranath Tagore i l'obra d'altres poetes importants, com ara Kobi Nazrul. Aquesta *chora* (poema bengalí) és una cançó de bressol titulada *Ai ai chad mama* (“Vine, vine, oncle lluna”), que apareix més avall. La cançó vehicula complexos metàfores que constitueixen un bon recurs per treballar la poesia a classe. La docent de 6è, conscient que la classe valorava especialment la poesia, va plantejar l'opció d'aprofundir en aquest poema i comparar-lo amb una cançó de bressol en anglès, anomenada *Hush Little Baby* (“Tranquil, petitet”).

Figura 1: la cançó bengalina *Ai ai chad mama* (“Vine, vine, oncle lluna”)



Aviat vam descobrir que del nostre grup de quatre nens de 6è (Suraiya, Nazrin, Iqbal i Ziaul), només la Suraiya era capaç de llegir el poema en l'alfabet bengalí. Els nens dediquen molt poques hores la setmana a les classes extraescolars d'aquest idioma i, per tant, molt sovint el seu nivell de comprensió lectora i d'escriptura és molt elemental. Així, doncs, vam optar per transliterar i traduir el poema, per tal de facilitar-ne la comprensió. A més de la versió en bengalí, també els vam oferir la traducció corresponent:

4. Fragment extret de l'article de C. Kenner, M. Ruby, E. Gregory i S. Al-Azami (2008) “Bilingual poetry: expanding the cognitive and cultural dimensions of children’s learning”, publicat a *Literacy*, Vol.42:2:92-100 i també d’Open University, que va enregistrar un vídeo d’aquesta classe.

Aai aai chad mama
Vine, vine, oncle lluna

aai aai chad mama tip die ja
Vine, vine, oncle lluna, i toca el front
chader kopale chad tip die ja
Vine, lluna, i toca el front de la lluna
dhan banle kuro debo
Quan l'arròs estigui fet, te'n donaré la clovella
mach katle muro debo
Quan hagi tallat el peix, te'n donaré el cap
kalo gaer dudh debo
Et donaré la llet de la vaca negra
dudh khabar bati debo
Et donaré el cassó per a la llet
chader kopale chad tip die ja
Vine, lluna, i toca el front de la lluna

La professora de 6è va demanar als nens que reflexionessin plegats sobre el contingut de la *chora* i que redactessin preguntes per traslladar-les als seus pares i, d'aquesta manera, obtenir més informació sobre el poema. Les preguntes les podien escriure en bengalí transliterat, si ho preferien. Tot seguit, els nens van encetar un debat, treballant en grup sense supervisió, mentre anaven preparant als seus quaderns d'exercicis al voltant de dotze preguntes per cap en bengalí transliterat. A la classe següent, els nens van portar les respostes dels seus pares i van emprar el mètode de la *lectura recíproca* (en què cada persona assumeix un paper, com ara respondre preguntes, resumir o aclarir conceptes) per aprofundir en els significats del poema.

L'ús de les metàfores

La cançó bengalina plantejava la possibilitat de gestionar un contingut metafòric bilingüe complex. La mare, amb el nadó en braços, demana a la lluna que vingui i que toqui el front del seu fill, equiparable per bellesa i lluentor a la mateixa lluna. De fet, en bengalí es fa servir habitualment l'expressió "Tan bonic com la lluna". La construcció *tip die ja* fa referència a la pràctica de marcar un punt negre al front dels infants, un costum cultural de Bangladesh (especialment de les zones rurals) pensat per protegir

els nens del mal d'ull. El significat implícit d'aquest gest és que, tocant el front del nadó, la lluna l'ajudarà a adormir-se. I com a agraïment per aquest favor, la mare ofereix regals a la lluna. La “clovella” de l'arròs és una menja molt popular als pobles bengalins, un aperitiu fregit fet a partir de les restes que queden després d'espellofar l'arròs. El cap del peix i la llet de vaca també es consideren petits capricis.

Amb el primer contacte amb el poema, la comprensió que en van transmetre els alumnes de 6è era literal, tot i que també mostraven problemes per entendre les metàfores que vehicula. “Parla sobre la lluna... Jo et dono això si tu fas allò”; “Es tracta de donar alguna cosa a canvi”. Una de les opinions expressades a la professora considerava que “És una mica complicat”. Quan va demanar-los si els seus pares els havien pogut ajudar, tots van respondre, amb una sola veu, que “Sí, i tant!”, fet que posava de manifest la necessitat d'obtenir ajuda de persones de segona o tercera generació amb un coneixement profund del contingut lingüístic i cultural del poema. Un dels primers comentaris va explicar que “hem pogut preguntar el significat d'algunes paraules”, cosa que palesava que, malgrat que disposaven de la traducció dels mots originals, eren conscients que vehiculaven significats menys evidents als quals no tenien accés.

A l'hora de preparar les preguntes per als seus pares, els nens treballaven en un nivell de comprensió més profund en un marc de debat col·laboratiu. Per exemple, un nen va preguntar: “Per què han de donar regals si la lluna fa alguna cosa? I com s'ho farà la lluna per fer-ho?” Un altre alumne es mostrava preocupat pel fet de lliurar el cassó de la llet a la lluna: “I com el recuperaran?” La idea que transmet el vers “Vine, lluna, i toca el front de la lluna” els semblava desconcertant, tal com un dels nens va expressar: “No té sentit... [la traducció] està malament”. Un altre va assenyalar la necessitat de reflexionar-hi més: “Hem de pensar preguntes, en comptes de dir què està malament”. Donant per fet que el nadó hi havia de tenir alguna cosa a veure, van formular una pregunta en bengalí, que, traduïda, demanava: “Com s'ho farà la lluna per tocar el front del nadó?”.

També van plantejar altres preguntes, com ara:

“Com farà la lluna totes les coses que li demanen?”

“Com li dónes el menjar a la lluna?”

“Com s'ho farà la lluna per menjar-s'ho?”

Les preguntes recollien també una reflexió creativa sobre el paper de la lluna:

“Per què la lluna i no el sol?”

“Per què el sol no ho pot fer?”

Al cap d'uns dies els nens van reprendre el debat al voltant de la *chora*, després d'haver interactuat de diferents maneres amb els seus pares. Una alumna va aportar tot un plec de respostes escrites en bengalí transliterat i va explicar que havia plantejat les preguntes als seus pares en bengalí, després havia anotat les respostes en anglès i, tot seguit, les havia traduïdes una altra vegada al bengalí. Aquest procés demostra que la reflexió al voltant dels significats havia estat doble, a través de la mediació entre els dos idiomes. En aquest cas, es tractava d'una alumna especialment brillant a les classes regulars i, de fet, la professora ja havia comentat que "Té tanta fluïdesa a l'hora de parlar anglès que és com si fos la seva llengua materna. No sé quin nivell de bengalí deu tenir". Per tant, la professora va quedar gratament impressionada per la seva capacitat bilingüe, una competència que havia tingut un paper molt destacat en el seu procés d'aprenentatge. A més, la Suraiya va demanar als seus pares que signessin el full de preguntes i respostes, equiparant d'aquesta manera la tasca amb la resta de deures, normalment redactats en anglès i supervisats pels pares.

Una segona alumna, la Nazrin, va plantejar les preguntes a la seva mare en bengalí i va anotar les respostes en anglès. En aquest cas, el procés va implicar també una doble reflexió sobre el significat. Igual com la Suraiya, la Nazrin va aportar respostes desenvolupades que manifestaven una reflexió profunda sobre el poema. L'Iqbal també va escriure algunes respostes en anglès, mentre que en Ziaul no va anotar cap resposta a casa. No obstant això, tant l'Iqbal com en Ziaul van enriquir-se amb el debat en grup, en què els nens van compartir les idees que havien recollit dels seus pares.

Una de les preguntes formulades per la Nazrin ("Per què diu a la lluna que vingui a tocar el front de la lluna?") va provocar l'aprovació en bengalí d'en Ziaul, que hi va afegir "*Oi khene?*" ("Sí, per què?"), i va animar l'Iqbal a abundar-hi també en bengalí, tot preguntant "*Chad kimla kham khorbo?*" ("Com s'ho farà la lluna?"). Mentre el grup mirava d'entendre com era possible que la lluna toqués físicament el nadó, la Suraiya va respondre en bengalí "*Tara hasakhori khono kham khorto nai*" ("En realitat no ho farà pas"), tot plantejant la possible presència d'una metàfora. La Nazrin obre la porta a aquesta possibilitat inquirint: "En aquesta història, la lluna vindrà de veritat?". I a aquest dubte la Suraiya hi va respondre: "No, perquè la lluna no pot caminar". D'aquesta manera, la Nazrin va començar a entendre aparentment la metàfora, una comprensió que es va començar a entrellucar a través de l'intercanvi amb la seva mare, ja que entre les respostes que havia anotat al quadern d'exercicis n'hi havia una que afirmava que "La dona fa servir la imaginació per tranquil·litzar el seu fill".

El debat va continuar i l'Iqbal va preguntar “*Chad kimla tip debo?*” (“Com s’ho farà la lluna per fer-li la marca?”). La Suraiya va respondre que “En realitat no n’hi farà cap”. Entrant de mica en mica en la idea de la metàfora, l'Iqbal va respondre que “ho faria de mentida” i la Suraiya va reforçar la idea dient que “no és de veritat”. En Ziaul continuava sense veure-ho clar, i va barrejar tots dos idiomes per preguntar “Com s’ho fa la *chad* [lluna] per fer-li una *tip* [marca] al front?”. L'Iqbal va demostrar el nou nivell de coneixement assolit responent que “En realitat no ho farà... Ho diu de mentida!” Per consolidar aquesta reflexió, va anotar diferents afirmacions al quadern d’exercicis, com ara que “En realitat no ho farà”, “És de mentida” o “S’ho està imaginant”. En Ziaul també va anotar que “S’ho està imaginant”.

Tant la Nazrin com la Suraiya van comentar amb els seus pares el paper del poema com a cançó de bressol. Entre les respostes anotades per la Nazrin hi havia força referències a la necessitat que el nadó parés de plorar. Pel que fa a la possibilitat que la lluna li fes la marca al front, la seva mare li va respondre que “En realitat no ho fa pas, només és un joc, per al nadó”. Al debat en grup entre els nens, la Nazrin va comentar que “La mare només mira de fer que el nen s’adormi, mira de calmar-lo”, una afirmació que la Suraiya va corroborar tot provant d’explicar l’efecte que busca la mare:

“Només és de broma, volen que el nen pensi «Si m’adormo, aleshores la lluna vindrà i es menjarà els regals i llavors em despertaré i veuré com la lluna se’ls menja», però el nen s’adorm i quan es desperta no veu res de res.”

La conversa que la Nazrin té amb la seva mare l’anima a escriure una mena de “conclusió definitiva” al final de les respostes, tot combinant els efectes poètics i pràctics de la cançó de bressol: “La història està pensada perquè el nen *khantona* (pari de plorar) i perquè les persones que la llegeixin pensin en la lluna”. Amb la paraula bengalina *khantona* i la traducció entre parèntesis, la Nazrin demostra que pot fer ús de tots dos idiomes per reflexionar amb profunditat sobre els conceptes vehiculats per la *chora*.

Comprensió cultural

La classe va mostrar una connexió molt forta amb la *chora* i un desig profund d’analitzar-ne els significats. Tanmateix, no estava familiaritzada amb algunes de les referències culturals implicades, tot i que va descriure les experiències que havien tingut arran de les visites als pobles d’origen de les seves famílies, a Bangladesh, amb un interès i un sentit de pertinença molt marcats. A través de l’estudi

del poema a l'escola, i amb la mediació de les converses amb els pares a casa, van desenvolupar un lligam més fort amb el seu llegat cultural bengalí.

Al debat inicial sobre la cançó de bressol, els nens es van mostrar intrigats per alguns aspectes vinculats al contingut cultural. Així, per exemple, van preguntar per què la lluna rebia la consideració de *mama* (oncle matern) i també van demanar per què se li ofería un cap de peix com a present. Una de les preguntes que van formular als seus pares era "Per què no li dóna el peix sencer en comptes del cap?". Així mateix, es van declarar fascinats per la idea de la *tip*. A partir dels coneixements que ja tenien, van deduir que es tractava d'una "marca negra" al front, tot i que tenien altres dubtes:

"Per què necessita la marca negra el nadó?"

"Per què li fa la *tip* al front en comptes de fer-li a la mà o en una altra banda?"

"Per què li vol fer només una marca en comptes de fer-n'hi més?"

L'intercanvi amb els pares, juntament amb la posada en comú de les respostes, van servir per aclarir aquests aspectes. Pel que fa a l'ús al poema de la paraula *mama* (oncle matern) per descriure la lluna, respon a la voluntat d'expressar afecte i d'establir una vinculació estreta. A Bangladesh, els parents de la línia materna reben una consideració especial, ja que el contacte hi és molt més escadusser, atès que la majoria de famílies viu amb els parents paterns. La complexa xarxa de parentiu s'expressa a través de termes específics per als parents materns i paterns, uns termes que els nens coneixen, fins al punt que canvien de l'anglès al bengalí a l'hora de parlar de membres de la família, per tal de mantenir aquesta especificitat. Després de parlar amb la seva mare sobre el poema, l'Iqbal va escriure al seu quadern d'exercicis que "els oncles són més propers". En Ziaul va ampliar aquesta reflexió en el debat, afirmant que "*mama shob amrar thake amrar*" ("oncle matern, tots tenim un oncle matern"). L'Iqbal va fer èmfasi en la qualitat de "propers" i en Ziaul va insistir en els sentiments especials en una família bengalina, mitjançant l'ús del mot *daro*. La Suraiya, en adonar-se que la professora desconeixia els termes que empraven per designar el parentiu, va aclarir al final de la classe que "la lluna es diu oncle lluna, perquè en anglès els oncles són qualsevol oncle, però en bengalí *mama* és el germà de la mare i és més proper".

Pel que fa a l'ús del cap del peix com a present, la Suraiya ho explica al grup: "Als bengalins els agrada més el cap del peix que no pas el peix sencer". El fet que la Suraiya parli en tercera persona del plural indica que, en el seu cas, observa la cultura bengalina des de la distància, en contrast amb l'explicació del terme *mama* que hem exposat anteriorment, feta des de dins. En resposta a la sorpresa

de l'Iqbal, la Suraiya continua: "La millor part del peix és el cap, i no pas el cos, perquè el cos és el peix normal, però el cap és cruixent i a dins hi ha el cervell". Aleshores, l'Iqbal s'exclama i assenteix i en Ziaul escriu al seu quadern que "El cap és la part més bona del cos".

Les preguntes sobre la *tip* (marca negra) van donar peu a diferents respostes per part dels pares i a un cert debat entre els nens. L'Iqbal havia escrit en un primer moment que "la marca et fa més intel·ligent", però la Suraiya ho va negar dient que "no, perquè és per fer més bonic". De fet, aquesta era una de les respostes aportades pels pares: "La *tip* és per fer bonic". Pel que fa al nombre de marques, la Suraiya va explicar que "normalment només et fan una *tip* i si te'n fessin més, aleshores semblarien com pigues". A més, després de traduir i anotar una altra de les respostes dels seus pares ("La *tip* és necessària perquè ningú no et pugui llançar el mal d'ull") va entendre que la marca negra es feia per protegir el nadó i en va posar un exemple a la professora: "És com quan algú et diu alguna cosa lletja perquè et tornis lleig o així, per fer que no passi".

Les idees dels nens sobre els aspectes culturals de la *chora* es van posar de manifest a través de la comparació amb una altra cançó de bressol proposada per la professora com a estudi paral·lel. En aquest cas, es tractava de la cançó nord-americana *Hush Little Baby*, que comença així:

Hush, little baby, don't say a word,
 Papa's gonna buy you a mockingbird.
 And if that mockingbird don't sing,
 Papa's gonna buy you a diamond ring.
Tranquil, petitet, no diguis res
El papa et comprarà un rossinyol
I si el rossinyol no canta
El papa et comprarà un anell de diamants

Els nens van reconèixer de seguida el text, per dos motius. Primer de tot, perquè ja l'havien treballat a l'escola quan tenien cinc anys i, en segon lloc, perquè no feia gaire que el popular cantant de rap Eminem n'havia enregistrat una nova versió. I ben aviat van començar a trobar-hi semblances amb la *chora*, tot destacant que "va sobre nens" i que transmetia una certa forma de persuasió, ja que "per no fer alguna cosa (no plorar), aleshores has de donar alguna cosa". A l'hora de parlar de les diferències, van apuntar que "no parla sobre la lluna" i que en aquest cas "els regals són per al nen".

La professora va demanar al grup que fes servir un diagrama de Venn, format per dos cercles superposats, per comparar les cançons, i que anotessin les semblances entre els poemes a la zona comuna del centre i les diferències als dos costats, amb els aspectes que només pertanyessin a *Ai ai chad mama* en un costat i els de *Hush Little Baby* a l'altre. El grup, que va treballar sense supervisió, va trobar un bon grapat de diferències i semblances d'allò més interessants. Un dels punts que va generar més polèmica van ser les característiques dels presents oferts.

En un primer moment, quan el professor els va demanar si els presents oferts a la *chora* eren bons, els nens van respondre que “no gaire”. La Suraiya va comentar que “es faran malbé”. En canvi, en comparar els aliments oferts com a present a la *chora* amb l'anell de diamants i el mirall de *Hush Little Baby* van començar a veure els avantatges dels regals de la cançó bengalina: “Aquest és útil, això es pot trencar”. Tanmateix, van observar que els béns materials també eren més permanents, en comparació amb la naturalesa efimera del menjar: “Els regals són per sempre” o “Els regals són menjar i es faran malbé”. També hi van haver referències al preu: “Aquests [el menjar] són més barats”.

Aquest debat va situar en primer terme el valor que cada cultura atribueix a diferents elements. La Nazrin va anotar, al costat del diagrama de Venn reservat exclusivament a la *chora*, que “aquests regals són importants, perquè són menjar”, mentre que “els regals de *Hush Little Baby* no són útils”. Quan la professora va reprendre el fil de la classe, després del debat en grup, va tornar a preguntar si trobaven que els regals de la cançó bengalina eren bons, i alguns nens van respondre que “no” (potser influïts per l'associació de “bo” i “car” pròpia de la cultura britànica), tot i que l'Iqbal va respondre que “si fossis pobre, llavors sí que serien bons”.

Els nens van emprendre amb entusiasme la tasca de comparar les cançons, “perquè una és bengalina i l'altra és anglesa, i per això són diferents. En canvi, si tens *Hush Little Baby* i un altre poema anglès, aleshores no hi veus diferències”. Les diferències culturals del contingut van estimular el procés d'aprenentatge dels alumnes i van contribuir a generar idees que no haurien pogut aparèixer estudiant només poesia en anglès.

Com a conclusió de l'activitat, els nens van escriure poemes ells mateixos en bengalí transliterat, amb l'ajuda d'un professor de suport bilingüe. Entre els poemes que van crear n'hi havia un sobre les fruites de Bangladesh i un altre sobre les estacions, ja que en aquell país n'hi ha sis, en comptes de les quatre de la Gran Bretanya. El professor de suport bilingüe hi va tenir un paper molt important, ja que els nens tenien dubtes sobre les estacions i també sobre algunes paraules de fruites, flors i colors en bengalí. Tot seguit, presentem un exemple d'un dels poemes:

Fruites

grisho milee kaatol aam

a l'estiu mengem mangos i kathals

shada jam, kalo jam

móres i fruits del bosc

kalo angoor, shobuj angoor

raïm negre i raïm blanc

holood ronger pakna kola

plàtans madurs i grocs

shobuj ronger kasa kola

plàtans verds i tendres

tenga boroy, mita boroy

cireres amargues i cireres dolces

kaite lage bala

de gust molt melós

Amb aquest exercici, els nens van escriure per primera vegada un poema en bengalí, un poema amb equilibri, ritme i rima. Igual com amb la feina relacionada amb la *chora*, les tasques d'escriptura van comptar amb el suport d'un adult bilingüe, un recurs que va reforçar els vincles dels alumnes amb un llegat cultural que coneixien parcialment però que, alhora, també els era força desconegut.

Conclusió

El nostre projecte de treball de camp i etnogràfic va aconseguir mobilitzar el coneixement "invisible" dels nens en contextos de classe, uns coneixements que els nens ni tan sols eren conscients que tenien, i ho va fer a través de la participació de les famílies. A la Gran Bretanya, sembla evident que els nens i les famílies perden, cada dia més de pressa, els coneixements lingüístics i culturals dels seus països d'origen. Ara mateix, la generació dels avis i les classes extraescolars són les eines més eficaces per transmetre aquest coneixement. Tanmateix, el nostre treball ha demostrat els avantatges que un projecte bilingüe pot tenir per a tots els alumnes, i especialment per als nens monolingües. Les classes que hi van prendre part van desenvolupar una consciència lingüística, cognitiva i cultural que va ajudar a tots els nens, i no només quant a l'aspecte acadèmic, sinó també a l'hora de reforçar les interaccions socials. I aquestes interaccions, que Bruner (1986) bateja com a "creació cultural conjunta", constitueixen, al capdavall, l'eix vertebrador de l'educació reglada.

Bibliografia

BURSCHE, J. a GREGORY, E. (2008) *Learning to read in a new language. Making sense of words and worlds*. Londres: Sage.

CUMMINS, J. (2006) Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy. In O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas, M. Torres-Guzmán (eds.) *Imagined Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*. Clevedon: Multilingual Matters, pp 51-68.

GREGORY, E. (2008) *Learning to read in a new language. Making sense of words and worlds*. Londres: Sage.

GREGORY, E. i WILLIAMS, A. (2000) *City Literacies. Learning to read across generations and cultures*. Londres: Routledge.

KENNER, C., RUBY, M., GREGORY, E. i AL-AZAMI, S. (2008) Bilingual poetry: expanding the cognitive and cultural dimensions of children's learning. *Literacy*, 42, 2:92-100.

MOLL, L.C., AMANTI, C., NEFF, D. i GONZALEZ, N. (1992) Funds of Knowledge for Teaching. Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132-141.

RUBY, M. a GREGORY, E. (2006) *Learning to read in a new language. Making sense of words and worlds*. Londres: Sage.

VYGOTSKY, L. (1962) *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.

MULTILINGÜISME, IMMIGRACIÓ I EDUCACIÓ: UNA PERSPECTIVA COMPARADA

Marie Mc Andrew
Universitat de Mont-real

1. Introducció

A la majoria de societats d'acollida, la majoria de la població i les minories immigrades coincideixen en general a valorar el sistema escolar com una eina per adquirir el domini, o si més no el nivell de competències necessari, per poder continuar els estudis en la llengua o les llengües d'acollida.¹ I és que la llengua d'acollida² representa tant un mitjà fonamental per garantir la mobilitat social i educativa dels alumnes d'origen immigrant com una eina indispensable per a les relacions entre grups i per a la mateixa condició de ciutadà. Per tant, el debat polític al voltant d'aquest tema s'ha centrat més en la manera d'assolir aquesta fita que no pas a plantejar-se si es tracta d'un objectiu pertinent. Durant els darrers vint anys, hem assajat diverses fórmules, la validesa de les quals hem analitzat a bastament:

1. Immersió, de tipus *sink or swim*, en la llengua d'acollida, un procés en el qual l'alumne immigrant no rep cap ajuda especial, o en rep poca.
2. Ensenyament en una aula convencional, combinat amb una oferta formativa complementària en la llengua d'acollida, dins o fora de l'aula.
3. Ensenyament en aules diferenciades, durant un període que pot anar des d'uns quants mesos fins a dos anys, en el qual els alumnes reben una formació intensiva en la llengua d'acollida.

En aquest sentit, una de les preguntes més importants que es plantegen els investigadors, els responsables polítics i fins i tot els pares d'origen immigrant té relació amb l'eficàcia relativa de cadascuna d'aquestes fórmules de cara a l'apre-

1. En aquest cas fem referència a la llengua més emprada en el terreny públic i en el sistema escolar. Preferim el terme *llengua d'acollida* als dos altres termes proposats, és a dir, *llengua oficial* i *llengua dominant*, per dos motius. En primer lloc, i tal com veurem en el cas dels Estats Units, no tots els països tenen una sola o diverses llengües oficials i, en segon lloc, en determinats contextos, com ara Brussel·les o Mont-real, la mateixa llengua pot ser alhora dominant o no dominant, segons si parlem de l'àmbit de l'empresa o del món de l'educació.

2. A partir d'aquest punt, per tal d'alleugerir el text, només farem servir la forma singular, tot i que el lector ha de tenir present que en el cas de determinats països fem referència a dues llengües.

mentatge de la llengua d'acollida i amb l'impacte que poden tenir en la integració social de l'alumne. Pel que fa a aquest darrer aspecte, la resposta depèn normalment de quin pes s'atribueix al component ètnic o, expressat en termes una mica més polèmics, de si té un caràcter segregador.

Tanmateix, a dia d'avui, els debats més encesos són els que fan referència al possible paper que l'aprenentatge de la llengua de l'immigrant, o la llengua d'origen, ha de desenvolupar³ per garantir un bon coneixement de la llengua d'acollida.

Si ens fixem en els dos elements de l'equació podrem copsar millor la intensitat de la polèmica que envolta aquesta qüestió. En un primer moment, que aniria fins a mitjan segle xx, els partidaris de l'ensenyament de les llengües d'origen, un enfocament aplicat als Estats Units, el Canadà i alguns països europeus d'ençà del segle xix, el defensaven gairebé exclusivament des d'una visió que podríem considerar *de manteniment*. Els pares immigrants i les associacions culturals impartien determinats programes o, força menys sovint, convencien les administracions públiques perquè se n'encarreguessin, normalment amb la idea de mantenir viva la llengua d'origen i de garantir els vincles intergeneracionals, en contextos familiars o de tipus ètnic (Anderson i Boyer, 1970). Així, l'aprenentatge de la llengua d'origen es percebia com una activitat totalment diferenciada de l'ensenyament impartit a la xarxa pública i, per tant, el fet que en fos absent no concitava gaire polèmica. Tanmateix, a partir dels anys seixanta, la situació va començar a canviar radicalment amb l'aparició de l'enfocament sociolingüístic o del "bilingüisme additiu" (Cummins, 1989). Aquesta teoria planteja, d'una banda, que les competències metalingüístiques i metacognitives desenvolupades en la primera llengua es transfereixen a la segona i que, d'altra banda, si els conceptes i les competències de base no es reforcen en la llengua materna, serà del tot impossible dominar completament altres llengües, entre elles la llengua d'acollida (semilingüisme). Partint d'aquesta base, es va començar a propugnar l'ensenyament de les llengües d'origen i la necessitat d'integrar-les a les aules de les escoles públiques pel seu impacte en l'aprenentatge de la llengua d'acollida, circumstància que, evidentment, n'ha augmentat la visibilitat. Això no obstant, aquest consens entre psicolingüistes i docents de llengües no ha estat suficient per convèncer tots els

3. Emprem el concepte de "llengua d'origen" en el cas de nens nascuts en un nou país, o fins i tot d'immigrants, en societats que tenen un projecte multicultural, per tal de transmetre la idea que les altres llengües formen part d'un patrimoni cultural comú. Per aquest motiu, i per evitar el missatge d'exclusió que implica l'expressió "llengua immigrant", hem optat per aquest terme en el text.

responsables educatius, els docents tradicionals i fins i tot els pares immigrants, per no parlar dels “ciutadans del carrer”, tal com podem comprovar en els estudis de casos que exposem més endavant. Les reticències en aquesta matèria es poden explicar, en part, per la mala planificació de l’educació bilingüe, tal com exemplifica clarament l’experiència d’Estats Units (Greene, 1998).

A més, hi ha altres factors socials més amplis que també hi han tingut un paper important. I és que a la major part de països aquest canvi de paradigma s’ha articulat de manera paral·lela a la transformació del tipus d’immigració i del marc normatiu vigent que definia els models d’integració. L’arribada de persones d’origens molt diversos, molt diferents de la comunitat d’acollida, a causa del seu continent de procedència (no occidentals), de la seva religió o del seu aspecte físic⁴ s’ha produït en un moment en què la tradicional aposta per l’assimilació, amb les seves jerarquies lingüístiques i culturals, ha anat quedant desacreditada a causa dels embats de la descolonització i la globalització (Kymlicka, 1995). El debat sobre la legitimitat d’assignar un paper important a l’ensenyament de les llengües d’origen a l’escola pública, doncs, sovint es barreja amb la por que una cultura pugui ser amenaçada o enterrada per les cultures minoritàries, una por sobre la qual es fa difícil discutir de manera racional, sobretot si no s’expressa.⁵

En aquest article deixarem de banda els aspectes més apassionats d’aquestes polèmiques i ens centrarem en les pràctiques que han adoptat diverses societats per reforçar el domini de la llengua d’acollida entre els alumnes d’origen immigrant. Tenint en compte els aspectes plantejats més amunt, farem un èmfasi especial, d’una banda, en quin grau d’immersió adopten aquestes iniciatives o bé si ofereixen una fórmula amb objectius específics i, d’altra banda, en el protagonisme que hi tenen les llengües d’origen. Per poder comparar, hem escollit expressament cinc grans societats d’acollida, amb postures molt diferenciades sobre el tema estudiat:

4. Allò que habitualment anomenàvem “raça”, abans que el terme no quedés connotat negativament tant des d’un punt de vista científic com social.

5. Per exemple, fa uns quants anys, quan uns pares libanesos cristians van mirar de garantir classes d’àrab en una important escola pública de la regió de Mont-real, un diari populista va publicar el titular “Els àrabs imposen l’ensenyament de la llengua de Mahoma”. A la mateixa època, un diari local de Scarborough, a la perifèria de Toronto, pronosticava que el barri acabaria totalment envaït per establiments i habitatges de xinesos si el consell escolar local acceptava impartir classes de llengua xinesa (Mc Andrew i Cicéri, 1998). Aquest tractament tendencios de la informació no és exclusiu del Canadà, tal com exemplifica la histèria que envolta la polèmica sobre l’ensenyament bilingüe als Estats Units o altres debats sobre l’educació de les minories a Europa.

- Gran Bretanya, que sempre ha rebutjat l’opció dels serveis especials i, fins fa molt poc, fins i tot el suport significatiu a l’ensenyament de les llengües d’origen;
- Dues províncies canadenques (Quebec i Ontario), que comparteixen un cert compromís amb l’ensenyament de les llengües d’origen, tot i que no amb l’ensenyament bilingüe, i que compten amb models diferents per a l’ensenyament del francès i l’anglès (a l’aula convencional i en classes especials);
- L’ensenyament bilingüe pont als Estats Units, específic de determinats grups ètnics i que representa un gran suport per a l’ensenyament de les llengües d’origen, tot i que a curt termini;
- La Brussel·les flamenca, que ha adoptat un programa totalment bilingüe (o trilingüe, en realitat) molt innovador, adreçat tant als nousvinguts com als alumnes flamencs.

A fi i efecte d’extreure conclusions exportables sobre els millors models i les millors pràctiques per mitjà de comparacions internacionals, també analitzarem els estudis que han valorat els punts forts i febles de cadascuna de les fórmules. Tanmateix, farem més èmfasi en els resultats lingüístics a curt i mitjà termini, tenint en compte la manca de dades sobre l’impacte educatiu i social a llarg termini, en la majoria de casos. A tall de conclusió, destacarem els elements comuns d’aquests estudis de cas, per tal d’identificar les condicions que poden afavorir un bon aprenentatge de la llengua d’acollida per part dels alumnes d’origen immigrant, sempre des del respecte envers el multilingüisme i la necessitat d’una bona integració escolar i social. Ara bé, tant per la voluntat de respectar les exigències de la metodologia comparativa (Farrell, 1979) com a causa dels límits de la recerca d’àmbit nacional, ens regirem per un nivell mínim de consens sobre aquest tema. Després, les propostes presentades es podran enriquir, des d’una perspectiva de treball pràctic vinculat a la realitat catalana, mitjançant el diàleg amb el públic.

2. Estudi de cas

2.1. *Gran Bretanya*

A la Gran Bretanya, la qüestió lingüística representava, fins fa ben poc, un problema relativament menor en el debat sobre l’escolarització dels alumnes d’origen immigrant (Mason, 1995). Aquesta immigració, que prové en gran mesura dels països de la Commonwealth, mostra normalment una motivació vers l’aprenentatge de l’anglès, i fins i tot un coneixement previ de la llengua. Les dificultats

lingüístiques que experimenten els alumnes nouvinguts se situen més aviat en l'àmbit del domini de la llengua escolar que no pas en l'aprenentatge. Així, la situació dels parlants de l'anglès *as a second dialect* (eufemisme que designa els antillans anglòfons) sovint és més problemàtica que la dels parlants de l'anglès *as a second language*, sobretot els procedents del subcontinent indi. Aquesta realitat va empènyer el Department for Education and Employment britànic a redefinir, a finals dels anys noranta, el pressupost destinat a l'ensenyament de l'anglès als nouvinguts (*Section 11*) i plantejar una mesura més ambiciosa, l'anomenada *Ethnic Minority Achievement Grant*, adreçada als alumnes en situació "de risc", tant si ja parlen anglès com si no (Office for Standards in Education - OFSTED, 1999). Sumada a la preeminència de la qüestió *racial* en el marc de la societat i de l'educació antiracista als centres escolars (Gillborn, 1995), aquesta vinculació estreta de les actuacions pensades per reforçar l'aprenentatge de la llengua d'acollida i lluitar contra el fracàs escolar planteja de vegades problemes per distingir-les, tant en l'àmbit pràctic com pel que fa a l'avaluació.

Tanmateix, durant els darrers anys, s'ha començat a estendre una certa consciència al voltant de les necessitats dels alumnes classificats com a "anglès com a llengua complementària" (*English as an Additional Language [EAL] students*), tal com se'ls anomena a la Gran Bretanya. Tot i que encara forma part de l'*Ethnic Minority Achievement Grant*, el suport que reben aquests alumnes s'emmarca en un programa complementari diferenciat. El Department for Education and Skills (*DFES*) i l'OFSTED, l'organisme independent responsable de les avaluacions escolars, han publicat diversos articles i eines pràctiques pensats per millorar els objectius educatius (*DFES*, 2002, 2003, 2005; *OFSTED*, 2003, 2005). En aquest sentit, i tenint en compte que els centres i els docents sovint confonen les nocions de domini de la llengua vehicular i alfabetització, ens fixarem especialment en la situació dels alumnes avançats quant a l'aprenentatge de l'anglès.

Pel que fa a la fórmula preferida per a l'ensenyament de la llengua d'acollida, arran de l'informe *Education for All* de 1985 (Swann, 1985), el model d'aula tancada, que durant molt temps va conviure amb altres fórmules que conferien un paper més important a la classe regular, va quedar molt desacreditat. Més endavant, durant els anys noranta, la Commission for Racial Equality (CRE, 1986) fins i tot va sentenciar que qualsevol oferta de serveis paral·lels de caire més o menys permanent que tingués com a finalitat, ni que fos indirecta, aïllar els alumnes en funció d'una base *racial* podia implicar un risc de discriminació. Tanmateix, es van tenir en compte diverses excepcions pensant en els alumnes amb més dèficits d'escolarització, tot i que en aquests casos caldria demostrar que aquesta situa-

ció es produeix realment. La malfiança arriba fins i tot als models d'integració a l'aula convencional que combinen períodes en què s'aparta els alumnes per tal que puguin rebre un suport lingüístic personalitzat, pel temor que l'alumne pugui quedar endarrerit en les matèries escolars com a conseqüència de les hores que passa fora de l'aula convencional o que aquesta separació pugui traduir-se en una estigmatització. Així, doncs, a l'hora d'oferir els serveis i també d'impartir la formació inicial i continuada dels professionals s'aposta clarament per un model basat en la integració d'un especialista en EAL (*English as an Alternative Language*) a l'aula convencional, fent equip amb el docent (Loewelberg i Wass, 1997; Blair i Bourne, 1998). En alguns centres, fins i tot hi ha més d'un adult de suport a la classe convencional, quan se sumen al docent tant l'especialista en *Ethnic Minority Achievement* (EMA) com un assistent bilingüe, si més no durant uns determinats períodes, cosa que genera en ocasions un context pedagògic ben complex (DFES, 2002; OFSTED, 2005).

Fins fa ben poc, les llengües d'origen eren gairebé inexistentes en aquest model, no només com a llengua d'ensenyament, sinó fins i tot com a matèria del pla d'estudis. L'estat britànic, criticat sovint per l'incompliment de les directives de la CEE de 1977, només ha donat suport a alguns dels projectes impulsats per diverses comunitats en aquesta matèria, sense establir vincles amb el sistema escolar convencional ni consolidar pràctiques pensades per millorar el domini de l'anglès entre els nouvinguts. I no només això, sinó que l'enfocament britànic sempre ha privilegiat l'assimilació lingüística, presentant-la habitualment sota el signe de la *integració escolar*, cosa que constitueix un reflex d'una societat en què les preocupacions antiracistes s'imposen a les inquietuds multiculturals. Tanmateix, durant els darrers cinc anys, malgrat que no ha pas augmentat el suport vers l'ensenyament bilingüe ni l'ensenyament de les llengües d'origen, s'ha pogut constatar un interès més gran pels avantatges del multilingüisme i el reconeixement de les llengües parlades pels alumnes EAL a les aules convencionals. Per tant, les pràctiques han començat a fer un lent viratge en aquesta direcció (DFES, 2002; OFSTED, 2005).

En termes generals, el model d'integració directa a les classes convencionals compta amb el suport dels pares d'origen immigrant, que en altres entorns sovint es mostren preocupats per la possibilitat que els alumnes perdin un any o més d'estudis, tal com passa amb les fórmules etnoespecífiques. Tanmateix, també n'hi ha que es declaren poc satisfets per l'absència de llur llengua d'origen (Gabb, 1989). En el terreny dels principis, tant especialistes com sindicats de docents n'acostumen a ser els defensors més aferrissats, tot i que no s'han pas estat de

denunciar sovint la manca de mitjans per tal d'aspirar a una veritable integració a l'aula. Aquesta situació es va allargar durant tota l'era Thatcher, marcada per unes retallades pressupostàries que van afectar sobretot els especialistes en ESL i les pràctiques d'ensenyament en equip amb els docents, reduïdes a un nombre molt més baix d'hores per setmana (Bourne i McPake, 1991; Troyna i Siraj-Blatchford, 1993). A més, diverses avaluacions van demostrar que la integració d'un especialista en ESL a l'aula convencional representa una fórmula molt exigent, ja que reclama, d'una banda, una gran coordinació entre l'equip i el centre i, de l'altra, la màxima professionalitat per part dels docents implicats (Blair i Bourne, 1998).

Sens dubte, atès que només compten amb un model per a l'ensenyament de la llengua d'acollida, els estudis britànics no ens informen gaire sobre les opcions que cal potenciar en aquest aspecte, tot i que, molt especialment els darrers anys, diversos estudis han identificat les "condicions òptimes" que poden contribuir positivament a l'èxit dels estudiants EAL. Tanmateix, i com ja hem indicat abans, aquests estudis no sempre se circumscriuen a aquest subgrup dins de les minories ètniques (Blair i Bourne, 1998; National Foundation for Educational Research – NFER, 2005; OFSTED, 2005). Aquestes condicions fan referència sobretot a la importància d'un clima que valori la diversitat lingüística i cultural i en què el professorat i la direcció del centre mostrin un compromís i un convenciment clars en les possibilitats d'èxit de tots i cadascun dels alumnes. A més, els estudis fan esment de la importància d'una estratègia escolar comuna, amb la implicació de tots els professionals afectats, així com dels vincles estrets amb els pares i la societat i d'un programa estructurat fonamentat en una anàlisi rigorosa dels punts forts i els punts febles dels alumnes EAL, especialment en tot el que fa referència a la llengua "escolar" escrita. Es tracta d'un seguit de condicions que se situa en la mateixa línia que les conclusions extretes de diferents estudis americans que presentarem més endavant i que aposten per enfocaments genèrics, nascuts "del sentit comú", que possibilitin l'èxit dels alumnes que no són parlants de la llengua d'acollida.

2.2. Ontario (Canadà)

A diferència de la situació britànica, l'aspecte lingüístic representa un repte cabdal en el debat al voltant de la integració escolar dels alumnes d'origen immigrant al Canadà anglòfon. En aquesta zona del país, sobretot a Ontario, els nivells d'immigració en relació amb la població total que s'hi registren no tenen precedents a la resta del món. L'entorn escolar, a través de les seves associacions professionals i sindicals, es mostra sovint preocupat per les competències lingü-

ístiques dels alumnes nouvinguts, que a grans ciutats com Toronto o Vancouver representen moltes vegades la fracció majoritària de l'alumnat (Messier, 1997). Tanmateix, igual com a la Gran Bretanya, el problema que es planteja de manera més recurrent és el del domini de la llengua escolar per part dels al·lòfons, i fins i tot dels anglòfons amb dèficits d'escolarització, més que no pas el desconeixement de la llengua anglesa.

Pel que fa a l'oferta de serveis adreçada a l'aprenentatge de la llengua d'acollida entre els alumnes immigrants que no tenen l'anglès com a primera llengua, agrupats a la categoria *ESL (English as a second language)*, Ontario és la província de Canadà que compta amb una varietat de fórmules més marcada. Tota aquesta oferta es pot classificar segons les característiques de l'alumne nouvingut, segons el seu nivell escolar i segons la densitat del context. Així, l'avaluació de les competències de l'alumne acabat d'arribar, que normalment es produeix en un nivell centralitzat, es fa amb molta cura, ja que d'això en depèn l'elecció d'una fórmula o una altra (Toronto Board of Education – TBE, 1990; North York Board of Education – NYBE, 1996). El model més estès és el de la inserció de l'alumne a l'aula convencional amb un suport lingüístic, que normalment implica una separació (d'unes hores per setmana) per tal de rebre una formació intensiva en llengua anglesa. A més, cada vegada és més habitual el model d'ensenyament en equip, que integra l'alumne ESL a l'aula convencional, on rep el suport pedagògic. Tanmateix, la fórmula de classe tancada també representa una opció, a secundària, per als alumnes amb més dèficits d'escolarització, i normalment com a mesura de curta durada, tot i que pot arribar a allargar-se (com a màxim un any). En tots els casos, es busca sempre una integració, si més no parcial, a l'aula convencional, en matèries amb menys risc, com ara l'educació física o l'artística (Messier, 1997). En el cas dels dos primers models, la funció del docent ESL té uns límits força amplis, ja que desenvolupa el paper de conseller pedagògic dels docents convencionals, per tal d'ajudar-los a adaptar les eines pedagògiques a les necessitats dels alumnes que no parlen la llengua anglesa. A més, també té una funció de cara a la direcció, a l'hora de prendre decisions relacionades amb la classificació d'un alumne i del moment en què es pot incorporar a l'aula convencional.

El paper de les llengües d'origen també és important, tant a l'aula convencional com a l'hora d'oferir serveis específics. Aquesta presència de les llengües d'origen com a instrument de suport per a l'aprenentatge de l'anglès adopta diferents formes, com ara la formació de parelles amb alumnes més grans de la mateixa llengua, la presència de monitors bilingües voluntaris de la comunitat o el disseny de materials pedagògics multilingües pensats per garantir la continuïtat de l'aprenentatge escolar

mentre l'alumne aprèn la nova llengua (TBE, 1994; NYBE, 1995). No obstant això, a diferència del que passa als Estats Units, a Ontario no s'aposta per un ensenyament bilingüe de transició per als nouvinguts.⁶ La proposta de manteniment de les llengües d'origen es basa fonamentalment en un model tradicional d'ensenyament *de* la llengua, i no pas d'ensenyament *en* la llengua.

Els orígens del programa d'ensenyament de llengües d'origen d'Ontario, el *Heritage Language Program (HLP)*, es remunten a 1977, quan el govern de la província es va decidir a donar resposta a unes reivindicacions, històriques i urgents, formulades per diferents comunitats nacionals, especialment de segones i terceres generacions, que reclamaven un millor reconeixement de les seves llengües d'origen en el sistema escolar públic (Mc Andrew i Cicéri, 1998). El govern, reticent, finalment va cedir, després d'una llarga lluita, tot i que el programa que es va comprometre a desplegar tenia un perfil relativament baix, ja que era de caire extracurricular, no depenia del ministeri d'educació, sinó d'un ministeri de formació continuada (*Continuing Education*) i no havia comportat el desenvolupament d'objectius ni de programes pedagògics. Els únics criteris que el govern va establir tenien relació amb la durada del programa (com a mínim dues hores i mitja a la setmana) i amb la prohibició de fer servir les classes per ensenyar religió o cultura, en un sentit folklòric. Amb el pas dels anys, el *HLP* va anar guanyant consideració. En un primer moment, les comissions escolars amb més alumnat d'origen immigrant van començar a integrar-lo cada vegada més als seus horaris, amb unes jornades escolars ampliades, a petició dels pares (TBE, 1982). La Llei d'educació de 1988 (*Education Act*) integrava un article que definia l'obligatorietat d'impartir un programa de llengua d'origen si hi havia 25 pares de la llengua en qüestió que ho demanaven. A més, des de 1990 és possible reconèixer com a crèdits vàlids per a l'obtenció del certificat de secundària cursos impartits en les 60 llengües que admet el *HLP*, tant si s'han impartit en una escola pública com en associacions de tipus comunitari (OME, 1996).

No són gaire abundants els estudis duts a terme per comprovar en quina mesura els alumnes dominen correctament la seva llengua d'origen o per confirmar la teoria que, d'aquesta manera, poden adquirir millors coneixements de la llengua anglesa.

6. Al Canadà, només s'ofereixen programes bilingües en algunes províncies de l'oest i, llevat d'algunes excepcions, no estan pensats per als nouvinguts sinó més aviat per als alumnes de segona o tercera generació que ja parlen anglès i que, per desig dels pares, volen mantenir la llengua d'origen. La major part de programes segueixen un model educatiu bilingüe constant i equilibrat per garantir la preservació de la cultura.

En canvi, molts estudis de curt abast han demostrat si més no que els resultats en llengua anglesa dels alumnes que aprenen la seva llengua d'origen són tan bons com els dels alumnes que no l'aprenen (Laurier *et al.*, 1999). Tanmateix, tenint en compte el fet que hi ha molt poca vinculació formal entre els programes ESL i els programes d'ensenyament de llengües d'origen i que la qualitat pedagògica d'aquests programes és molt variable, seria molt difícil fer una valoració rigorosa de la relació entre aquestes dues pràctiques. I fins i tot si ens cenyíssim a les fórmules dissenyades per potenciar el domini de la llengua d'acollida per part dels alumnes al·lòfons, amb prou feines existeixen estudis que se centrin en els punts forts i els punts febles d'aquestes fórmules. En canvi, i molt especialment en relació amb la regió de l'àrea metropolitana de Toronto (Anisef *et al.*, 2004), sí que hi ha estudis que presenten els resultats d'alumnes d'origen immigrant en exàmens de final de secundària⁷, tot i que és impossible fer-los servir per demostrar o refutar l'encert de cadascun dels models.

En qualsevol cas, el model dominant d'integració de l'alumne nouvingut a la classe convencional, amb classes de suport lingüístic per separat, representa en general l'opció prioritària (Messier, 1997). I és que hi ha el convenciment general que es tracta d'una mesura més fàcil d'aplicar que la fórmula d'ensenyament en equip, molt exigent des d'un punt de vista pedagògic i professional, i també més eficaç quant a l'aprenentatge pràctic de la llengua i la integració social que no pas el model tancat. Així, aquest darrer model rep la consideració general de solució d'emergència, només per als alumnes més *difficils* i amb dèficits d'aprenentatge importants o que han acumulat un endarreriment escolar més pronunciat al seu país d'origen. Tanmateix, el plantejament més estès defensa que no hi ha cap fórmula màgica per donar resposta a totes les necessitats.

Així mateix, igual com a la Gran Bretanya, els especialistes i els sindicats de docents coincideixen a criticar els dos models d'integració directa a la classe convencional, tot destacant la insuficiència de mitjans de què disposen (Curtis i Taborek, 1994). Aquesta situació fins i tot fa que algunes persones reclamin l'extensió del model de classe tancada a més estudiants, possiblement per la influència del model aplicat al Quebec, una província socialdemòcrata generalment percebuda com a més generosa que la neoconservadora Ontario.⁸

7. Demostren clarament que els resultats no tenen massa vinculació directa amb la distància lingüística que separa l'anglès de les diferents llengües. Igual com passa a la Gran Bretanya, la situació dels parlants de l'anglès com a segon dialecte és més preocupant que no pas la dels altres grups lingüístics, entre els quals els parlants de xinès tenen uns resultats particularment bons.

8. Si més no fins a les darreres eleccions, en què la situació d'alguna manera es va capgirar.

2.3. Quebec (Canadà)

En contrast amb el model dominant d'ensenyament de l'anglès com a segona llengua al Canadà, dins i fora de les classes convencionals, al Quebec la decisió d'impartir cursos intensius de francès en classes especials es justifica per la situació lingüística particular d'aquesta província. En aquest context, similar en certa mesura a la situació de la Brussel·les flamenca, tal com veurem més endavant, l'aprenentatge del francès per part dels nouvinguts, i no només el domini d'una llengua clarament dominant, centra el debat al voltant d'aquesta qüestió, si més no en el moment d'adoptar el model, que es remunta a 1969, abans fins i tot de l'aprovació de la Llei 101, que va certificar l'obligatorietat entre els alumnes francòfons i els alumnes d'origen immigrant d'estudiar en escoles franceses (Mc Andrew, 2004). Aleshores, hi havia la percepció que, per les característiques de la societat quebequesa, els alumnes havien d'estar en contacte amb la llengua francesa d'una manera sistemàtica, estructurada i amb un horitzó a llarg termini.

Ara bé, aquest model, que situa els alumnes nouvinguts en classes especials amb una ràtio professor-alumnes més aviat baixa, i que es va adoptar també a França i a Catalunya, també articula un cert valor pedagògic i lingüístic (Mc Andrew, 2001). I és que en aquests models, la classe actua com una mena de “cambra de descompressió” entre la realitat familiar de la cultura i la llengua d'origen i la realitat, sovint difícil, de l'adaptació a un nou entorn en classes molt nombroses, on les coses se succeeixen molt de pressa. Tanmateix, igual com en el cas dels Estats Units, el punt clau del debat rau en el caràcter transitori o permanent d'aquestes iniciatives.

Quan el nombre d'alumnes ho justifica⁹, es creen *aules d'acollida*, encapçalades normalment per un especialista en ensenyament de francès com a segona llengua (FLS) i formades per una quinzena d'alumnes, que es poden incorporar a la classe en qualsevol moment, en funció del moment que arribin, i que en principi hi haurien de passar aproximadament deu mesos. En aquest cas, l'aprenentatge del francès per part dels nouvinguts es planteja com un procés estructurat i sistemàtic, orientat al desenvolupament de competències comunicatives i al domini de la llengua escolar, però també com una iniciació a les realitats i els codis culturals

9. De la mateixa manera que la *Loi sur l'instruction publique du Québec* garanteix l'accés a classes de francès com a segona llengua a tots els alumnes nouvinguts, a les regions exteriors, que reben menys immigració, també s'aplica la immersió directa a les classes convencionals, amb un reforç lingüístic fora de la classe.

de la societat d'acollida. En aquest punt, les llengües d'origen no hi tenen presència, ja que l'enfocament comunicatiu rebutja de ple tota possible traducció de conceptes per part del docent, un risc poc probable si tenim en compte que en la xarxa escolar quebequesa s'hi parlen més de 50 llengües.

No obstant això, el Quebec compta amb un important programa d'ensenyament de llengües d'origen, anomenat *PELO*, que, tot i que és més modest que el programa d'Ontario, es va aprovar l'any 1977 amb la intenció de fer de contrapès de les mesures dinàmiques aplicades fins llavors per fomentar el francès. I és que, en aquell moment, es va valorar la necessitat d'enviar a les comunitats immigrants un missatge sobre la importància del multilingüisme, tot i que el francès encara maldevia per recuperar la condició de llengua comuna en pugna amb l'anglès, tradicionalment dominant. A diferència de la situació d'Ontario, el programa d'ensenyament de les llengües d'origen va comptar de bell antuvi amb una gran legitimitat, ja que ben aviat va assolir la condició de programa escolar regular, impartit per docents remunerats amb la mateixa escala salarial que els docents convencionals i regit pels programes pedagògics dissenyats pel ministeri d'educació, per tal de recollir els enfocaments més moderns quant a l'ensenyament d'idiomes (Mc Andrew i Cicéri, 1998). A més, per tal de remarcar l'aposta del Quebec per la multiculturalitat, es va fer un èmfasi especial en les experiències i les cultures dels alumnes immigrants i al·lòfons al seu lloc de residència, i no pas als seus països d'origen (MEQ, 1978).

Tanmateix, el *PELO*, que ha atès més de 7.000 alumnes en 14 llengües, ha hagut d'afrontar un seguit de problemes (Mc Andrew i Cicéri, 1998; Mc Andrew, 2001). En primer lloc, podem parlar de l'existència d'escoles privades o *ètniques*, subvencionades en part per fons públics. Els pares més preocupats per la preservació i el desenvolupament de la seva llengua i cultura prefereixen inscriure els seus fills en aquestes escoles privades, més que no pas en classes exclusivament de la llengua d'origen en el marc d'escoles públiques. D'altra banda, els actors del sector escolar han mostrat sovint moltes reticències a l'hora d'integrar el programa en l'horari escolar regular, sobretot en les escoles franceses amb concentracions baixes d'un mateix grup lingüístic. Per això, ha augmentat la tendència a oferir el programa com a activitat extracurricular, abans o després de l'escola. A més, també s'ha produït un cert descentrament, a causa de la ràpida evolució dels objectius i de la feblesa dels vincles entre aquests objectius i les característiques del programa. I és que, tot i que el programa es justificava com a mesura de reforç a la integració dels alumnes immigrants i l'aprenentatge de la llengua d'acollida, mai no ha establert vincles significatius amb les *classes d'acollida*, ja que els seus alumnes no tenien l'opció d'inscriure-s'hi. D'altra banda, per diversos motius, el

programa es va impartir de manera gairebé exclusiva en escoles de primària, en què normalment els alumnes tenien menys dificultats per adquirir un bon coneixement de la llengua d'acollida. Als centres de secundària, els cursos de llengües d'origen eren molt escadussers, com també els programes bilingües, malgrat la gran utilitat que poden tenir a l'hora d'ajudar els alumnes amb problemes per aprendre francès i evitar que quedin endarrerits en les altres matèries.

És precisament als centres d'educació secundària on la tendència a allargar la durada de les classes d'acollida s'ha posat més de manifest, malgrat que aquesta pràctica vagi justament en sentit contrari als objectius definits en el programa. Actualment, es calcula que la proporció d'alumnes de secundària que passen dos anys o més a les aules d'acollida s'apropa al 50% (MEQ, 1998). Per bé que sense rebutjar del tot el model de classe tancada, que podem potenciar amb la integració a l'aula convencional, plantejem la necessitat d'estudiar un conjunt de projectes alternatius i innovadors, com ara la immersió directa amb suport lingüístic a dins o a fora de la classe o els projectes d'ensenyament en equip, que combinen els docents de les aules d'acollida i especialistes en ensenyament de llengües d'origen (MEQ, 2003). Encara que aquestes iniciatives comptin amb un bon suport, sempre han d'afrontar les reticències per part dels grans sindicats de docents de la regió de Mont-real, que aposten no només pel manteniment de les aules d'acollida, sinó també per concentrar-les en determinades escoles, cosa que es traduiria en una homogeneïtat més gran dels alumnes i que facilitaria als docents l'accés als recursos pedagògics (Mc Andrew, 2001). Aquest clam a favor del manteniment d'un model únic d'aula d'acollida, tot i que neix principalment d'interessos corporatistes, es podria qüestionar si ens regim pels resultats d'alguns estudis. Tanmateix, i tal com podríem esperar venint de segons quins grups de pressió, els sindicats de docents només exposen les dades dels estudis que confirmen els seus postulats.

El conjunt d'estudis transversals duts a terme amb diferents grups d'acollida (Maisonneuve, 1987; MEQ, 1996) demostra, justament, que l'evolució en el marc del sistema escolar és més positiva en els casos en què els alumnes s'integren en el sistema escolar quebequès des del nivell de preescolar o primària. Més del 40% dels alumnes va obtenir el diploma d'estudis secundaris en el termini previst, un fet destacable pel fet que implica que aquests alumnes han tingut un rendiment prou bo que els ha permès compensar l'estada a l'aula d'acollida. I fins i tot en el cas dels alumnes que només acumulen un any d'endarreriment (cosa que reflecteix el cost de l'aprenentatge d'una segona llengua), la situació es pot considerar relativament

satisfactòria, ja que els resultats als exàmens del ministeri i els seus índexs d'obtenció del diploma són, a grans trets, els mateixos que els dels alumnes francòfons.

No obstant això, alguns estudis també demostren que el balanç de l'adopció de la fórmula de les "classes especials" no sempre és tan brillant. Primer de tot, sembla evident que els alumnes que formen el sistema escolar de secundària experimenten importants dificultats, especialment si no han rebut una escolarització adequada als seus països d'origen. La major part d'aquests alumnes acumulen més de dos anys d'endarreriment i gairebé el 40% surten de l'educació secundària sense obtenir el diploma corresponent. A més, alguns estudis basats en les percepcions dels docents, més que no pas en els resultats dels exàmens del ministeri (MEQ, 1998), tant de primària com de secundària, també reflecteixen una marcada preocupació pel nivell de domini i coneixement de la llengua francesa que els alumnes poden assolir a les aules d'acollida i, especialment, més endavant, a les classes convencionals. La manca de models lingüístics, que normalment es limiten als docents de les aules d'acollida, segurament és un dels motius que justifica aquesta preocupació, especialment en el cas d'alumnes joves que no presenten problemes especials i que podrien aprendre molt més ràpidament a través d'una immersió lingüística i de la interacció amb altres alumnes francòfons.

2.4. *Estats Units*

La qüestió lingüística sempre ha tingut un especial protagonisme en el debat d'aquest país al voltant de l'escolarització dels alumnes d'origen immigrant (Hakuta, 1986; Crawford, 1999). Aquesta preeminència sens dubte ens podria sorprendre, sobretot des d'un punt de vista internacional, si tenim present el clar domini de l'anglès als Estats Units i arreu del món. Tanmateix, segurament entendrem millor la dinàmica nord-americana si ens fixem en les característiques i la concentració de la seva població immigrant. Com que l'admissió de candidats avui dia està molt restringida, els fluxos migratoris es concentren principalment en refugiats i immigrants clandestins, majoritàriament hispanoparlants originaris de Mèxic i l'Amèrica Central i del Sud (76,9% el 2001-2002) (Zehler *et al.*, 2003). A més, els immigrants es concentren en determinats estats, amb una comunitat hispanoparlant més nombrosa i arrelada, que compta amb un fort suport institucional, com ara Califòrnia i Florida. Així, doncs, la integració lingüística dels nouvinguts no és, ni de bon tros, immediata. A això cal sumar-hi també, en el terreny escolar, les dificultats que suposa la seva condició de població desafavorida (Waldinger, 1997; Passell, 1998).

Deixant de banda la dificultat que suposa parlar d'una societat tan complexa, amb 50 estats i, per tant, 50 sistemes educatius, el model dominant des de 1968 fins a finals dels anys noranta ha estat el de l'educació bilingüe de transició (Fishman, 1976; Crawford, 1999). Aquest model proposa l'escolarització dels nuinguts en les llengües d'origen, amb un aprenentatge de l'anglès que augmenta gradualment a mesura que avança el procés d'escolarització, fins que acaba per esdevenir l'única llengua vehicular, tot i que la llengua d'origen no deixa pas d'ensenyar-se. Aquest programa es va convertir en obligatori en virtut de la Llei d'educació bilingüe (*Bilingual Education Act*) de 1968, que ja ha estat derogada. La idea no era tant vetllar per la conservació de les llengües i les cultures d'origen, com en el cas dels programes del Canadà anglòfon o del Quebec, sinó més aviat reforçar l'aprenentatge dels alumnes immigrants. La implantació de l'educació bilingüe, essencialment, formava part de l'onada de mesures aplicades per lluitar contra la pobresa i a favor de la igualtat d'oportunitats educatives que el president Johnson va sintetitzar a través del lema electoral de la *Great Society*.

D'ençà de la instauració del programa, mai no s'han pogut evitar les tensions, d'una banda entre una administració i una comunitat majoritària, partidaris de limitar l'ensenyament de les llengües d'origen com a eines d'integració, i de l'altra entre les comunitats minoritàries, que volen aspirar a un estatus més o menys permanent (Kjolseth, 1975; Galindo, 1997). I és així com, l'any 1973, una important sentència del Tribunal Suprem nord-americà va corroborar el caràcter compensatori i transitori de l'ensenyament bilingüe. Tot i que recollia les reclamacions dels estudiants d'origen xinès i els seus pares, que volien que la comissió escolar de San Francisco oferís serveis de suport a les minories lingüístiques, matisava clarament que l'elecció de programes bilingües o classes complementàries d'anglès com a segona llengua s'havia de fonamentar en l'avaluació de la seva capacitat de fomentar la igualtat educativa, i no pas en virtut d'un suposat dret de les comunitats minoritàries a un suport estatal de les seves llengües i cultures.

Malgrat tot, s'ha pogut constatar en diferents contextos que els grups minoritaris aprofiten les ambigüitats de la legislació, així com el seu pes polític, per garantir la prolongació de les classes bilingües durant tot l'ensenyament elemental i fins i tot a secundària. La descentralització del sistema escolar nord-americà ha afavorit, doncs, alguns d'aquests grups minoritaris, ja que alguns estats han ultrapassat els límits de la Llei d'educació bilingüe amb l'aprovació de legislacions no només permissives, sinó especialment exigents en aquest sentit (Garcia i Morgan, 1997).

D'altra banda, com a conseqüència de les pressions que va rebre a mitjan anys vuitanta, el govern federal va obrir la porta a la creació de programes experi-

mentals força menys transitoris o compensatoris, batejats com a *Developmental Bilingual Education* (Crawford, 1997b). Aquests programes plantegen un desenvolupament a llarg termini de les competències en L_1 i fomenten, sempre que sigui possible, la presència de parlants de llengües que no siguin la d'origen. En aquests casos, s'anomenen *Two-Way Bilingual Education*. Es tracta d'una mesura pensada sobretot per compatibilitzar aquests programes, de caire més o menys permanent, amb la Llei antidiscriminació (*Antidiscrimination Act*), que prohibeix la segregació, llevat de si és de tipus temporal, per motius etnolingüístics o racials als Estats Units (US Department of Education – USDE, 1995; Crawford, 1997b). Tanmateix, aquests programes s'han popularitzat molt en els darrers temps entre pares que no formen part de minories (Lindholm-Leary, 2000).

La popularitat de l'educació bilingüe compensatòria va arribar al punt àlgid al final dels anys vuitanta, quan, segons les estimacions, més de mig milió d'alumnes, parlants sobretot de castellà, estaven inscrits en aquests programes en més de 40 estats (Ovando i Collier, 1998). En canvi, a partir dels anys noranta, l'educació bilingüe va ser víctima dels atacs més virulents. Els seus detractors (McQuillan i Tse, 1996; Crawford, 1997a; English for the Children, 1997a, b) li retreien, entre d'altres aspectes, l'abús que se'n feia, sobretot entre la comunitat llatinoamericana, com si es tractés d'un programa de conservació de la llengua i la cultura, i també el fet que representava un enfocament pedagògic molt costós i poc eficaç des del punt de vista de l'aprenentatge de la llengua anglesa. A més, no afavoria un aprenentatge adequat de la llengua d'acollida entre els alumnes immigrants, ja que es traduïa sovint en un model d'escolarització segregada i de segon ordre, especialment entre els alumnes de secundària amb més dèficits d'escolarització. Aquests pressions, que van coincidir en el temps amb el retorn de la dreta i amb una preocupació renovada per la condició de l'anglès com a llengua comuna als Estats Units, van abocar diferents estats a prohibir o a limitar considerablement l'ús de les llengües d'origen en l'oferta docent a l'abast dels alumnes amb pocs coneixements de llengua anglesa (*LEP students*), que als Estats Units reben també la denominació, en sentit positiu, d'*English Language Learners (ELL)* (The Stanford Working Group, 1995; California State Board of Education, 1998; Ovando i Collier, 1998). Aquesta situació es va produir, per exemple, a Califòrnia, on els detractors de l'ensenyament bilingüe van aconseguir-ne la prohibició després d'una votació per referèndum (amb més d'un 70% de suports) de la proposició 227, *English Language Education for Immigrant Children*.

Després, hem assistit a la multiplicació de contrapropostes en què s'ha donat prioritat a l'aprenentatge de l'anglès, amb una presència escassa o nul·la de les

llengües d'origen (per exemple, *Sheltered Instruction, Structured Immersion, ELS Pull Out*, etc.). Per tant, tal com indica un informe relativament recent (Zehler *et al.*, 2003), tot i que entre 1992 i 2002 el nombre de fórmules dins dels estats i entre els estats va augmentar de manera considerable, actualment el 57% dels alumnes LEP reben una oferta únicament en anglès (en comparació amb el 30% de fa deu anys). A l'altre extrem d'aquesta banda, la proporció d'alumnes que es beneficien de programes d'ensenyament bilingües d'un cert pes ha passat del 37% al 17%.¹⁰

No obstant això, l'educació bilingüe encara està molt lluny de desaparèixer. I és que el curs 1999-2000 més del 80% dels estats americans encara oferien programes bilingües (US Department of Education, 2002). En resposta als atacs que ha rebut l'educació bilingüe, els seus partidaris addueixen que l'excessiva preocupació per la condició de la llengua anglesa és absurda i constitueix una mostra del racisme dels *nativistes* americans (Krashen, 1996; Crawford, 1999). A més, presenten els resultats d'estudis que demostren que els programes bilingües són més eficaços, o si més no igual d'eficaços que els altres enfocaments d'aprenentatge de la llengua anglesa.

Tanmateix, els estudis sobre aquesta matèria són força menys concloents del que totes dues parts ens voldrien fer creure. D'una banda, els estudis de psicolingüística duts a terme amb alumnes concrets, i també la bibliografia disponible sobre els "programes d'immersió", que normalment fa referència a grups lingüístics dominants, defensa la hipòtesi del "bilingüisme additiu" (Artigal, 1991; Cummins, 1989). En canvi, els resultats dels estudis centrats en l'avaluació de programes bilingües "reals" adreçats a alumnes d'origen immigrant són força menys clars, cosa que en part es pot atribuir a la complexitat metodològica que envolta la validació de la hipòtesi segons la qual "en igualtat de condicions", és preferible que l'alumne d'origen immigrant aprofundeixi el coneixement de la seva llengua d'origen mentre aprèn la llengua d'acollida¹¹ (Greene, 1998; Dolson i Meyer, 1992). En una època més recent, marcada per la diversificació de les fórmules, s'han impulsat nous estudis al voltant dels punts forts i els punts febles dels programes bilingües pel que fa a l'aprenentatge de l'anglès, a curt termini,

10. Aquest estudi també ha palesat una tendència encara més inquietant, que indica que el percentatge d'alumnes LEP que només reben classes convencionals, sense mesures de suport lingüístic, ha passat del 3,5% a l'11,7%.

11. Per exemple, comparem grups d'alumnes equivalents quan fem la comparació de les fórmules? Quines pràctiques educatives s'amaguen darrere de l'etiqueta "educació bilingüe"? Els "programes bilingües" són tots semblants? És realista pensar que es poden solucionar tots els problemes acadèmics dels alumnes immigrants a través d'una fórmula lingüística, sobretot si provenen de grups socioeconòmics desafavorits?

i pel que fa a l'èxit escolar, a llarg termini (Thomas i Collier, 2002; Center for Applied Linguistic – CAL, 2005a, b). Fins ara, tot i que la majoria encara han de presentar els resultats complets, les conclusions sembla que apunten a favor de les fórmules que confereixen un protagonisme més clar a les llengües d'origen, tot i que es tracta d'un debat que tot just acaba de néixer i malgrat que, amb tota probabilitat, els defensors de les ofertes *exclusivament en anglès* o *principalment en anglès* trobaran resultats que apuntaran cap a la direcció contrària. Així, doncs, mentre els especialistes i els *creadors d'opinió* continuen discutint als fòrums públics, a les escoles, les autoritats escolars de la majoria d'estats adopten decisions basades en una barreja d'hipòtesis personals, de pressions de la societat i també de reflexions en termes de cost-benefici a curt termini.

Possiblement les reflexions més interessants, pensant en un públic internacional disposat a transferir les conclusions americanes a la seva situació particular, les trobem a l'informe elaborat pel US Department of Education per encàrrec del National Research Council (1997). A partir d'una metaanàlisi de trenta anys d'estudis de les pràctiques més eficaces en matèria d'aprenentatge de L₂, els autors de l'informe arriben a la conclusió que el que compta no és pas el model, sinó el que hi passa: cal identificar les diferents pràctiques pedagògiques que poden amagar-se sota etiquetes similars. Les pràctiques pedagògiques més encertades normalment impliquen un programa estructurat orientat a un aprenentatge sistemàtic de la llengua, una obertura a la diversitat lingüística i una utilització mínima de la llengua d'origen, si més no al principi del programa, així com una màxima integració dels alumnes LEP amb la resta de l'escola i els seus companys de llengua anglesa. A més, l'informe determina també que la mateixa escola pot tenir un efecte més marcat que el model, independentment del programa. Així, els centres en què els alumnes procedents de minories lingüístiques obtenen bons resultats acostumen a ser escoles que, normalment, registren un rendiment per sobre de la mitjana. Tal com han demostrat els estudis de la Gran Bretanya, el sacrifici dels docents i la seva convicció en les possibilitats d'èxit dels alumnes, una direcció capaç d'assumir un bon lideratge per a l'escola i uns vincles estrets amb els pares són algunes de les condicions necessàries per obtenir resultats (Sammons *et al.*, 1995; Johnson i Acera, 1999).

2.5. Bèlgica

A Bèlgica, en conjunt, el marge de maniobra lingüística en el terreny escolar és més aviat escàs, ja que l'ensenyament s'ha d'impartir en neerlandès a Flandes i en francès a Valònia. En canvi, la zona de Brussel·les-capital és un territori amb lliber-

tat lingüística, en què els pares poden escollir la llengua d'escolarització dels seus fills. A més, amb un 40% de població d'origen estranger, també és la principal zona d'acollida d'una immigració molt polaritzada en l'aspecte socioeconòmic. La presència de funcionaris europeus hi és molt marcada, com també de refugiats recents i els immigrants més arrelats procedents de països en vies de desenvolupament. La població immigrant, en conjunt, suscita una certa polèmica entre els sectors escolars. Per motius evidents, les escoles neerlandòfones són clarament menys populars que les escoles de llengua francesa (Boussetta, 2000; Janssens i Mc Andrew, 2004).

Segurament aquest fet explica que hagi estat el sector neerlandòfon l'impulsor de l'experiència més interessant per al nostre debat: l'ensenyament trilingüe de Foyer, nascut l'any 1981. En el seu punt àlgid, es va estendre a més de la meitat de les escoles de preescolar i primària de la xarxa a Brussel·les (Byram i Leman, 1990; Leman, 1993). A partir de mitjan anys noranta, l'experiència va viure un cert estancament, a causa de les reticències de les autoritats escolars (Top i de Smedt, 2005). A dia d'avui, les administracions públiques, tot i que toleren l'experiència, no arriben a impulsar-la de manera real. Aquest canvi d'actitud possiblement està lligat a l'augment del nombre d'alumnes d'origen immigrant a les escoles neerlandòfones, una realitat que, d'una banda, fa menys necessàries aquestes mesures d'atracció i, de l'altra, genera fortes resistències envers la diversitat entre els docents i els professionals de les escoles (Roosens, 2007).

A diferència de l'experiència dels Estats Units, on l'aposta per un ensenyament bilingüe bilateral va tenir un èxit molt limitat, tal com hem vist fa una estona, l'experiència de Foyer pretén potenciar el trilingüisme integral dels alumnes flamencs i estrangers en acabar l'escola primària, tot desenvolupant les competències interculturals necessàries per *viure plegats*. El model de Foyer implica uns períodes de formació separats per grups lingüístics, que se situen al voltant del 50% a preescolar i durant els dos primers anys de primària, però que van disminuint gradualment a partir del segon cicle de primària, fase en què ambdós grups s'integren durant el 90% de l'ensenyament. A més de les matèries habituals impartides en neerlandès, els alumnes comparteixen també una sèrie de continguts en francès i en la llengua d'origen (sobretot l'italià, tot i que també el castellà i el turc).

L'experiència de Foyer va ser objecte de moltes anàlisis a finals dels anys vuitanta (Byram, 1990a, b; Jaspaert i Lemmens, 1990; Smeekens, 1990). Una de les conclusions va ser que els alumnes estrangers que rebien un ensenyament trilingüe no manifestaven més problemes a l'hora de dominar el neerlandès que els alumnes escolaritzats només en aquesta llengua. Tanmateix, el grup de control tenia unes dimensions més aviat reduïdes, tenint en compte l'escàs nombre d'alumnes estran-

gers que es va decantar pel sistema flamenc no trilingüe. Per aquest motiu, no va ser possible corroborar els plantejaments dels partidaris de l'ensenyament bilingüe, en el sentit que les competències en la llengua d'acollida dels alumnes inscrits en un model d'aquestes característiques eren millors que les dels alumnes que no aprenien la llengua d'origen. Els resultats també van demostrar que, tal com s'esperava, el rendiment del grup estranger estudiat era més baix que el dels alumnes neerlandòfons i que l'ús que feien del neerlandès, així com la relació afectiva que hi mantenien, era clarament més limitat. Els investigadors expliquen aquesta tendència no pas pel manteniment de llurs llengües d'origen, sinó més aviat per la situació sociolingüística concreta de la llengua flamenca a Brussel·les.

Tot i que aquest model s'ha traduït aparentment en resultats molt positius per a tots dos grups d'alumnes, els docents flamencs són els que han d'afrontar un repte més important, pel fet de ser originaris de l'exterior de Brussel·les i, per tant, de no estar tan acostumats a la multiculturalitat, cosa que explica la incomoditat que els causava la presència d'altres llengües en el context escolar, i especialment el francès, que alguns grups d'immigrants escullen com a segona llengua. En tot cas, el vincle establert entre els docents convencionals, normalment neerlandòfons, i els docents d'origen estranger ha estat un dels resultats més positius d'aquesta experiència, en contrast amb les crítiques negatives que habitualment rep l'ensenyament no integrat de les llengües d'origen en aquest aspecte.

A la resta de Flandes, l'ensenyament de les llengües d'origen es fa de manera tradicional, amb un model no integrat i gestionat per la comunitat, sense massa interès a experimentar i aprofundir els reptes plantejats en aquest article (Roosens, 2007). En canvi, a la comunitat valona l'ensenyament de les llengües d'origen, que partia de les mateixes línies mestres, va experimentar una transformació interessant quan es va conferir una posició més important a les llengües d'origen (Sensi, 1995; Communauté Française de Belgique, 1997), atès que es van integrar a l'horari escolar regular i es van començar a impartir als alumnes que no n'eren parlants. La innovació més interessant rau precisament en l'experimentació d'un model en què el docent de les llengües d'origen treballa en equip, integrat a l'aula convencional, amb el docent convencional. Aquesta fórmula comparteix alguns trets comuns, tot i que també algunes diferències, amb el model d'integració directa a les aules convencionals, com els implantats a Ontàrio i la Gran Bretanya (on les llengües d'origen gaudeixen d'una millor posició) i també amb els models d'educació bilingüe plantejats als Estats Units (tot i que sense imitar-ne el caràcter permanent i potencialment "segregador"). La *Charte du Partenariat*, signada per les autoritats valones amb els diferents països d'origen, mostra una clara voluntat

d'impulsar, a través de l'ensenyament de les llengües d'origen, tant la lluita contra el fracàs escolar com la conservació de la identitat multicultural dels joves. Ara mateix és difícil d'escatir si aquests objectius es podran assolir o no, sobretot si tenim en compte que no disposem d'eines per avaluar l'eficàcia d'aquesta nova iniciativa. Tanmateix, si ens regim per les entrevistes informals que ha fet l'autora, podem apuntar que la conciliació d'aquests dos objectius segurament serà difícil i que, sovint, potser s'assolirà en detriment del manteniment de les llengües d'origen. Tal com lamenten molts docents d'origen estranger, moltes vegades el seu paper pot quedar reduït al d'un assistent del docent convencional, que prioritza obertament l'aprenentatge de la llengua francesa, per comptes d'assumir íntegrament el compromís de garantir l'ensenyament de la llengua d'origen.

Conclusió

Un cop fet aquest breu repàs de cinc societats d'acollida i de com han afrontat el problema del coneixement de la llengua d'acollida entre els alumnes nous, val la pena que ens plantejem quines lliçons en podem extreure quant a les polítiques implantades. Tot i que els estudis centrats en l'avaluació de diferents programes no són gaire abundants, especialment pel que fa a les repercussions a llarg termini, sí que podem dibuixar algunes conclusions en termes de punts forts i punts febles de les diferents fórmules, com també de les condicions òptimes per tal de posar-los en marxa. De tota manera, cal tenir present que aquestes condicions han de ser per força generals, per tal d'evitar la transferència directa de polítiques i pràctiques entre contextos molt diferents pel que fa a les característiques de la immigració, els problemes relacionats amb la diversitat i els sistemes escolars.

La primera conclusió clara que es desprèn de la nostra anàlisi comparativa, i que els responsables polítics, sovint forçats a adoptar models estrangers, poden interpretar com a bona o mala notícia és que cap de les fórmules estudiades no es pot considerar un remei màgic, tant si ens centrem en la disjuntiva entre immersió o oferta adaptada com si fem referència a la posició que cal atribuir a les llengües d'origen.

En el primer cas, podem detectar limitacions en els models dominants de totes i cadascuna de les societats estudiades. En tots els casos hem d'afrontar tensions difícils entre, d'una banda, la necessitat de disposar d'un tractament específic per garantir l'aprenentatge de la llengua d'acollida entre els nous (bo i reconeixent el fracàs clar dels mètodes d'immersió directa, o *sink or swim*) i, d'altra banda, el perill que aquestes mesures puguin fracassar (tant per les reticències dels docents com pel desig de la comunitat de mantenir la seva cultura d'origen). En cada context, i en

funció de l'edat de l'alumne i de les seves característiques lingüístiques o escolars, cal que ens plantejem quin és el millor moment en què l'aula convencional ha de prendre les regnes de la situació. A més, i tal com sembla evident, independentment de la fórmula sempre tindrem més possibilitats d'èxit amb els alumnes arribats en edats més inicials i amb un perfil socioeducatiu favorable que no pas amb els grups *difícils*, és a dir, amb alumnes arribats en l'adolescència i amb dèficits d'escolarització als seus països d'origen. En aquest darrer cas, s'han experimentat diferents enfocaments alternatius, però encara no n'hi ha cap que es pugui considerar definitiu. Així mateix, podem constatar l'existència d'una distància important entre els models teòrics i la seva aplicació pràctica sobre el terreny. Així, a les societats més partidàries de la integració immediata (com Gran Bretanya o Ontario), els recursos promesos un cop suprimits els serveis especials no sempre s'han materialitzat. I, a l'inrevés, a les societats que aposten pels serveis especials (com Quebec o els Estats Units), el discurs sobre el seu teòric caràcter temporal i la integració màxima en les estructures comunes no sempre s'ha imposat sobre el terreny, on sembla que apareixen fenòmens de marginació permanent.

Pel que fa al lloc que han d'ocupar les llengües d'origen, els estudis indiquen que "en igualtat de condicions", és a dir, quan es donen totes les altres condicions necessàries per oferir un servei de qualitat, un ensenyament que potenciï el multilingüisme dels alumnes hauria de representar un estímul afegit per a l'aprenentatge de la llengua d'acollida, sense tenir en compte necessàriament l'interès cultural, lingüístic i econòmic d'una mesura d'aquesta mena, tant per a les minories mateixes com per al país d'acollida. Tanmateix, l'aplicació d'aquest principi és una tasca molt més complexa, fins i tot impossible. I és que, d'una banda, si optem per l'ensenyament bilingüe, contribuïm clarament a la segregació de l'alumne immigrant, tot i que, en teoria, només durant un període de temps breu. Aquest punt ens remet, per tant, a la postura adoptada al primer debat: aquest efecte pervers es podria contrarestar a través de programes integrats per un nombre equivalent de parlants d'una altra llengua. Ara bé, cal que siguem conscients que aquesta mena de projectes estan molt sovint condemnats al fracàs, especialment en el cas de llengües d'origen que no són dominants, llevat d'algunes excepcions poc freqüents, com en el cas de Brussel·les i el seu petit mercat escolar.¹² A més, per tal d'organitzar programes bilingües veritablement eficaços,

12. No podem deixar de banda que la gran majoria de programes bilingües equilibrats impartits arreu del món, és a dir, integrats a parts iguals per alumnes parlants de dues comunitats, impliquen la presència de llengües oficials o de llengües minoritàries nacionals (Fishman, 1976; Crawford, 1999).

cal que les poblacions immigrants estiguin formades per un nombre limitat de grups lingüístics, concentrats en algunes regions, una situació poc habitual a les societats d'acollida d'avui dia, amb l'excepció possiblement dels Estats Units.

D'altra banda, si l'aposta és una simple implantació de programes d'ensenyament de llengües d'origen, desapareixen gairebé tots els problemes vinculats a l'educació bilingüe però, en canvi, es fa molt més difícil apreciar les repercussions pedagògiques d'aquestes iniciatives en l'adquisició de competències en la llengua d'acollida, sobretot per la manca de vincles entre aquests dos objectius. Tanmateix, alguns programes alternatius impartits a Ontario, Quebec i la Bèlgica francòfona, en què l'ensenyament i els docents de llengües d'origen mantenen una relació estreta amb la docència del francès o l'anglès i els docents convencionals, s'apunten com a noves vies especialment prometedores.

Malgrat aquesta ambigüitat i complexitat, a tall de conclusió podríem destacar tres apunts sobre les condicions d'implantació que poden ajudar a l'elaboració de polítiques en matèria d'ensenyament de la llengua d'acollida en un context multilingüe.

Primer de tot, la varietat i la flexibilitat de les fórmules semblarien preferibles al model únic, possiblement perquè els grups receptors també són diversos, tant pel que fa a característiques com a expectatives. En aquest sentit, la primera distinció evident confronta els nivells de primària i de secundària. Així, les societats més partidàries de la *integració immediata*, com la Gran Bretanya o el Canadà anglòfon, acostumen a fer excepcions amb els alumnes arribats en edats més avançades. En canvi, les societats que aposten pels serveis específics com a mètode més eficaç per aprendre la llengua d'acollida, com el Quebec o els Estats Units, normalment adopten enfocaments més *lleugers* amb els alumnes més joves. L'edat, i sobretot les condicions socioeconòmiques i les experiències escolars prèvies, també haurien de tenir un paper decisiu a l'hora de decidir la importància de la llengua d'origen, independentment de la llengua que es prioritzi. I és que els grups potencialment més difícils haurien de tenir accés a un programa totalment bilingüe, que els permetés dominar la llengua d'acollida sense quedar marginats ni acumular un endarreriment acadèmic que en minvi la mobilitat escolar. En canvi, per a la majoria d'alumnes, especialment els més joves, n'hi hauria prou de reconèixer-ne la llengua materna en un cert nivell simbòlic a fi i efecte de generar-los la sensació de seguretat que necessiten per aprendre una nova llengua de manera eficaç, tal com ha confirmat una metaanàlisi nord-americana (National Research Council, 1997) i tal com ha demostrat la popularitat que han assolit recentment a Europa els *Language Awareness Programs*.

En segon lloc, independentment del model adoptat, una de les condicions prèvies fonamentals per garantir l'èxit de la implantació és el reconeixement del

fet que la integració lingüística dels nouvinguts és responsabilitat del conjunt de l'escola i que, per tant, reclama la consolidació de vincles estrets entre els serveis especials, si n'hi ha, i les classes convencionals. Sens dubte, els models que aposten per una integració ràpida a la classe convencional són més positius en aquest aspecte, tot i que no podem pensar que la simple presència d'una fórmula d'aquesta mena garanteix necessàriament un compromís generalitzat amb els alumnes immigrants. Per tant, a l'hora d'afrontar la planificació dels programes d'ensenyament de llengües, caldria plantejar la necessitat de formació dels docents convencionals, abans de la prestació dels serveis i durant el mateix procés, quant als reptes que suposen l'acollida i la integració d'alumnes que no són parlants de la llengua d'acollida, encara que rebin serveis especials.

Finalment, la major part d'estudis ens recorda la necessitat de fer èmfasi en l'escola i l'aula en aquests debats, i especialment en les pràctiques pedagògiques i les estratègies docents, més que no pas obsessionar-nos excessivament amb els models i les fórmules. A través d'aquest canvi de paradigma, hauríem de poder ampliar el camp del debat sobre l'aprenentatge de les llengües d'acollida. En aquest sentit, caldria tenir en compte tot el que ja sabem sobre l'èxit escolar en general i en el marc de les comunitats culturals, per tal de dissenyar enfocaments més útils de cara als nouvinguts. Per bé que moltes de les conclusions extretes d'estudis sobre les escoles "eficaces" puguin semblar clarament evidents, posar-les en pràctica en un nivell més local representa sovint un repte de grans proporcions. Per tant, l'aposta per un *ethos* que permeti l'èxit de tothom i la igualtat en el sistema escolar possiblement obligarà a adoptar enfocaments més genèrics per tal de millorar les actituds envers la diversitat, tant entre el personal escolar com entre el gran públic.

I és que tot i que es tracta d'un debat sobre la llengua, no podem oblidar que els tres components de qualsevol política d'integració dels alumnes immigrants, és a dir, l'aprenentatge de la llengua d'acollida i el respecte del multilingüisme, la valorització de la diversitat i l'educació intercultural, i la igualtat d'oportunitats i la lluita contra l'exclusió, són indissociables.

Bibliografia

ANDERSON, T. i BOYER, M. (1970). *Bilingual Schooling in the United States*. Austin, SW: Educational Development Laboratory.

ANISEF, P. et al. (2004). *Academic Performance and Educational Mobility of Youth of Immigrant Origin in Canada: What Can We Learn from Provincial Data Banks?* Rapport de recherche. Immigration et métropoles/CIC.

ARTIGAL, J.P. (1991). *The Catalan Immersion Program. A European Point of View*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

BLAIR, M. i BOURNE, J. (1998). *Making the Difference: Teaching and Learning Strategies in Successful Multiethnic Schools*. The Open University, Department for Education and Employment. Research Report, 59.

BOURNE, J. i MCPAKE, J. (1991). *Partnership Teaching: Cooperative Teaching Strategies for Language Support in Multilingual Classrooms*. Londres: HMSO.

BOUSSETTA, H. (2000). Intégration des immigrés et division communautaire: l'exemple de la Belgique". A M. Mc Andrew i F. Gagnon (eds.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p. 59-85). Mont-real/ París: L'Harmattan.

BYRAM, M. (1990a). Return to the home country: The "necessary dream" in ethnic identity. A M. Byram i J. Leman (eds.), *Bicultural and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels* (p. 77-94). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

BYRAM, M. (1990b). Teachers and pupils: The significance of cultural identity". In M. Byram i J. Leman (eds.), *Bicultural and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels* (p. 126-135). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

BYRAM, M. i LEMAN, J. (1990). *Bilingual and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

California State Board of Education (1998). *California State Board of Education: Title 5*. California Code of Regulation, Division 1, Chapter 11, Sub-Chapter 4 – English Language Learner Education.

Center for Applied Linguistic (CAL) (2005a). *The Effect of Sheltered Instruction on the Achievement of Limited English Proficient Students*. Project Description. Funded by Office of Educational Research on Improvement. US Department of Education. www.cal.org/crede.

Center for Applied Linguistic (CAL) (2005b). *Two-Way Immersion Education*. Project Description. Funders: Center for Research on Education Diversity and Excellence, National Institute for Education of At-Risk Students, Office of Educational Research on Improvement. US Department of Education. www.cal.org/crede/twoway.

Commission for Racial Equality (CRE) (1986). *Teaching English as a Second Language*. Report of a formal investigation. Calderdale Local Education Authority: Londres.

Communauté Française de Belgique (1997). *Programme LCO*. Charte du partenariat 1997-2000. Scolarisation en milieu multiculturel.

CRAWFORD, J. (1997a). The campaign against proposition 227: A post-mortem. *Bilingual Research Journal*, 21(1).

CRAWFORD, J. (1997b). *Best Evidence Research Foundation of the Bilingual Education Act*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

CRAWFORD, J. (1999). *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. Los Angeles: Bilingual Education Services.

CUMMINS, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.

CURTIS, L. i TABOREK, E. (1994). Presentation by TESL Ontario to the Royal Commission on Learning. *Contact*, 19(3), 23-26.

Department for Education and Skills (2002). *The National Literacy Strategy: Supporting Pupils Learning English as an Additional Language* (revised September 2002). Londres: DFES.

Department for Education and Skills (2003). *Aiming High: Raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils*. March. Londres: DEFS.

Department for Education and Skills (2005). *Aiming High: Guidance on the Assessment Evaluation of Pupils Learning English as an Additional Language*. Abril. Londres: DEFS.

DOLSON, D.T. i MEYER, J. (1992). Longitudinal study of three program models for language minority students: A critical examination of reported findings. *Bilingual Research Journal*, 16(1-2), 105-157.

English for the Children (1997a). *The 1997-1998 California English for the Children Initiative*. <http://www.onenation.org/index>.

English for the Children (1997b). *Proposition 227. The 1997-1998 California English for the Children Initiative*. <http://www.onenation.org/fcats>.

FARRELL, J.P. (1979). The Necessity of Comparisons in the Study of Education: The Salience of Science and the Problem of Comparability, *Comparative Education Review*, 23(1), 3-16.

FISHMAN, J. (1976). *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Rowley: Newbury House Publication.

GABB, M. (1989). An ESL perspective for community languages in the curriculum. In J. Geach i J. Broadbent (eds), *Coherence in Diversity: Britain's Multilingual Classroom* (p. 43-51). Londres: CILT.

GALINDO, R. (1997). Language wars: The ideological dimensions of the debates on bilingual education. *Bilingual Research Journal*, 21(2-3). Summer.

GARCIA, A. i MORGAN, C. (1997). *A 50 State Survey of Requirements for the Education of Language Minority Children*. Washington, DC: Center for Equal Opportunity.

GILLBORN, D. (1995). *Racism and Antiracism in Real Schools: Theory, Policy, Practices*. Buckingham: Open University Press.

GREENE, J. (1998). *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*. Claremont/ California, CA: Thòmas Rivera Policy Center.

HAKUTA, K. (1986). *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.

JANSENS, R. i MC ANDREW, M. (2004). The role of schooling and the maintenance and transformation of ethnic boundaries between linguistic communities: Contrasting Quebec and Belgium. *Canadian Ethnic Studies*, special number, 36(3), 61-83. G. Bourgeault, M.-H. Chastenay i M. Verlot (eds.), *Ethnic Relations and Education in Divided Societies: Comparing Belgium and Canada*.

JASPAERT, K. i LEMMENS, G. (1990). Linguistic evaluation of Dutch as a third language. In M. Byram i J. Leman (eds.), *Bicultural and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels* (p. 30-56). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

JOHNSON, J. i ACERA, R. (1999). *Hope for Urban Education: A Study of Nine High Performing, High Poverty Urban Elementary Schools*. Report of method to the US Department of Education. Planning and Evaluation Services. The Charles A. Donna Center, The University of Texas at Houston.

KJOLSETH, R. (1975). Bilingual education in the US: For assimilation or pluralism. In B. Spolsky, *Language Education of Minority Children*. Newbury House Publ.

KRASHEEN, S. (1996). *Under Attack: The Case against Bilingual Education*. Callvercity, CA: Language Education Associates.

KYMLICKA, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Clarendon Press.

Laurier M.D., BOSQUET, M. i CAMPBELL, J. (1999). *L'enseignement des langues d'origine: un état de la situation dans différents contextes*. Rapport remis au ministère de l'Éducation, Direction des services aux communautés culturelles, avril. Centre de langues patrimoniales/ CEETUM, Universitat de Mont-real.

LEMAN, J. (1993). Les politiques d'éducation interculturelle dans les communautés française et flamande de Belgique. *Recherches en éducation : théorie et pratique*, 15, 33-40.

LINDHOLM-LEARY, K. (2000). *Bi-Literacy for a Global Society: An IED Book on Dual Language Education*. National Clearing House for Bilingual Education. George Washington University.

LOEWELBERG, N. i WASS, B. (1997). Provision for the development of the linguistic proficiency of young immigrants in England and France: A comparative study. *Comparative Education*, 33(3), 395-409.

MAISONNEUVE, D. (1987). *Le cheminement scolaire des élèves ayant séjourné en classe d'accueil*. Québec: MEQ, Direction générale de la recherche et du développement.

MASON, D. (1995). *Race and Ethnicity in Modern Britain*. Oxford: Oxford University Press.

MC ANDREW, M. (2004). "Immigration, pluralism and education". In A. Gagnon (ed.), *Quebec: State and Society* (p. 307-328). 2nd edition. Peterborough: Broadview Press.

MC ANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Versió en anglès. Mont-real: Les Presses de l'Université de Montréal.

MC ANDREW, M. i CÍCÉRI, C. (1998). Immigration, diversity and multilingual education: The Canadian example. *Zeitschrift für internationale erziehung- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 15(2), 295-322.

MCQUILLAN, J. i TSÉ, L. (1996). Does research matter: An analysis of media opinion on bilingual education 1894-1994. *Bilingual Research Journal*, 20(1), 1-27.

MESSIER, M. (1997). *Les modèles de services réservés aux élèves nouveaux arrivants: une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Mont-real: Immigration et métropoles.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1978). *Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. Cadre général du projet. Quebec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Montréal: Direction des services aux communautés culturelles.

Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Quebec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Écoles en action. Intégration, scolarisation et valorisation du français*. Vidéocassette, 24 min. Direction des services aux communautés culturelles. Quebec.

National Foundation for Educational Research (NFER) (2005). *Raising the Achievement of Bilingual Learners in Primary Schools*. Interim Report. Abril.

National Research Council (1997). *Improving Schooling for Language Minority Children: A Research Agenda*. Commission on Behavioral and Social Scien-

ces and Education, Committee on Developing a Research Agenda on the Education of Limited English Proficiency and Bilingual Students.

North York Board of Education (NYBE) (1995). *Language for Learning. Policy in North York Schools*. North York.

North York Board of Education (1996). *ESL/ESD, Reception, Orientation, Program Delivery, Monitoring*. Document de travail pour les écoles. North York: Development Committee.

Office for Standards in Education (OFSTED) (1999). *Raising the Attainment of Minority Ethnic Pupils, Schools and LIA Responses*. Londres.

Office for Standards in Education (2003). *More Advanced Learners of English as an Additional Language in Secondary Schools and Colleges*. March. Londres: HMSO.

Office for Standards in Education (2005). *Could They Do even Better: The writing of advanced bilingual learners of English at Key Stage 2: HMI survey of good practice*. Londres: HMSO.

Ontario Ministry of Education and Training (1995). *International Languages Program 1994-1995 Report*. Toronto.

Ontario Ministry of Education and Training (1996). *Board Report*. Toronto. Setembre.

OVANDO, C. i COLLIER, V.P. (1998). *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts*. Boston: McGraw-Hill.

PASSELL, J.S. (1998). Undocumented immigration to the United States: Numbers, trends and characteristics. Paper presented at the Conference *Managing Migration in the 21st Century: On the Politics and Economic of Illegal Immigration*. Hamburg, Alemanya. Juny, 21-22.

ROOSENS, E. (2007) First Language and Culture Learning in Light of Globalization: The case of Muslims in Flanders and in the Brussels Area Belgium. In M. Suarez-Orozco (ed.), *Global Understandings: Learning and Education in Troubled Times*. Berkeley/London/New York: University of California Press/Ross Institute.

SAMMONS, P., HILLMAN, J. i MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Londres: University of London Institute of Education.

SENSI, D. (1995). *Enquête sur les pratiques de partenariat avec les enseignants de langue et de culture d'origine*. Audit sur le programme. Lieja: Université de Liège, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

SMEEKENS, L. (1990). Structural change: From monocultural to bicultural schools. In M. Byram i J. Leman (eds.), *Bicultural and Trilingual Education: The*

Foyer Model in Brussels (p. 136-146). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

SWANN, L. (1985). *Education for All*. Final Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority. CMND 9453. Londres: HMSO.

The Stanford Working Group (1995). *Federal Education Program for Limited English Proficiency Students: A Blue-Print for the Second Generation*. Stanford University School of Education: The Stanford Working Group.

THOMAS, W. i COLLIER, V. (2002). *National Study of School Effectiveness for Language Minority Students Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz, CA/ Washington, DC: Center for Research on Education Diversity and Excellence.

TOP, L. i de Smedt, H. (2005). *Zin voor Talen: taalsensibilisering en de taalportfolio in een meer talig onderwijs*. Garant: Antwerpen/Apeldoorn.

Toronto Board of Education (TBE) (1982). *Towards a Comprehensive Language Policy. Final Report of the Work Group on Third Language Instruction*. Març. Toronto.

Toronto Board of Education (1990). *ESL/ESD, Handbook of Procedures for School and Reception Welcoming Centre Staff*. Toronto.

Toronto Board of Education (1994). *Supporting Language Learners in the Mainstream Classroom*. Toronto: ESL/ESD Department.

TROYNA, D. i SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1993). Providing support or denying access? The experiences of students designated as ESL and "SN" in a multiethnic secondary school. *Education Review*, 45(1), 3-11.

US Department of Education (USDE) (1995). *Model Strategies in Bilingual Education: Professional Development*. US Department of Education Report. Washington, DC.

US Department of Education (2002). *Survey of the States Limited English Proficiency Students and Available Educational Programs and Services*. 2000-2001 Summary Report.

WALDINGER, C. (1997). *Which way LA? Immigration and Ethnic Changes in Southern California*. California Policy Seminar Immigration Panel. <http://migration.ucda.edu/tc>.

ZEHLER *et al.* (2003). *Descriptive Study of Services to LEP students and LEP students with disability*. Policy Report: Summary of findings. Report submitted to the US Department of Education. Office of English Language Acquisitions. The George Washington University: Center for Equity and Excellence in Education.

LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS A JÓVENES Y ADULTOS INMIGRANTES

Félix Villalba Martínez

www.segundaslenguaseinmigracion.es

maiteifelix@yahoo.es

La enseñanza de segundas lenguas a jóvenes y adultos inmigrantes es una actividad educativa compleja y específica que se enmarca en el campo de la didáctica de idiomas. El contacto directo con la comunidad de habla no garantiza por sí mismo el aprendizaje de una nueva lengua (L2). Los programas de instrucción contribuyen a agilizar el proceso de aprendizaje al tiempo que aportan un uso más eficaz de la L2. Frente a las prácticas discriminatorias respecto al aprendizaje de lenguas por parte de la población inmigrante, proponemos un tratamiento serio y convencional similar al que reciben los aprendices nativos que aprenden idiomas. La condición socioeconómica de los estudiantes o las supuestas diferencias culturales no justifican la existencia de programas y prácticas educativas diferentes para un mismo tipo de aprendizajes.

En las siguientes páginas plantearé alguno de los aspectos más destacados de la enseñanza de la L2 a adultos y jóvenes inmigrantes. Concluiré analizando dos de las áreas que aún quedan por desarrollar en este campo y que tienen que ver con el contexto en el que jóvenes y adultos necesitarán utilizar la nueva lengua: el laboral y el educativo.

Introducción

Una de las características más destacadas del aprendizaje de lenguas por parte de población migrante es la posibilidad de entrar en contacto con la comunidad de habla en situaciones muy variadas de la vida cotidiana. Sin embargo, pese a esta situación *favorable*, más del 60% de los inmigrantes adultos manifiesta encontrar serias dificultades para llevar a cabo el aprendizaje de la nueva lengua. Al mismo tiempo, y en la mayoría de los casos, los niveles de competencia lingüística que se llegan a alcanzar apenas superan los estadios iniciales (A1, A2) de dominio de la L2. En esta situación influyen decisivamente tanto las características generales del adulto como aprendiz de lenguas, como la situación sociolaboral en la que vive el inmigrante. Así, es común que el adulto posea una lengua *simplificada*

fruto de una limitada exposición a la L2 en su ámbito de trabajo y por falta de estímulos positivos hacia el aprendizaje (Meisel, 1977).

En el caso de niños y jóvenes la situación no es mucho mejor, pues pese a que, por lo general, alcanzan niveles comunicativos aceptables en la L2, dichos conocimientos no son suficientes para seguir con normalidad su proceso formativo. Los datos nos sitúan en la verdadera dimensión del problema. Entre los 16 y 18 años sólo el 32% de los jóvenes inmigrantes está escolarizado, frente al 83% de los españoles de ese mismo grupo de edad. Esto, unido a que cerca del 30% de los alumnos inmigrantes no consigue la titulación básica de ESO, hace que hablemos de un grupo social que se enfrenta a la vida adulta con evidentes desventajas sociales de partida.

Cuesta admitir que el fracaso escolar no sólo se produce cuando se posee una competencia limitada en la L2, sino también cuando dicha competencia, aunque más desarrollada, es sólo de carácter general, relacionada con situaciones variadas de la vida cotidiana. La distinción propuesta por Cummins entre una competencia comunicativa general y otra académica, se ignora al sobrevalorar la importancia de la situación de inmersión lingüística en el aprendizaje de la lengua y no tener en cuenta las exigencias comunicativas que se producen en el contexto escolar.

El desarrollo de la enseñanza de la L2 como una actividad educativa reconocida y autónoma contribuiría a paliar gran parte de los problemas lingüísticos con los que se encuentra la población inmigrante. Pese a ello, los errores y estereotipos sobre el aprendizaje de lenguas (McLaughlin, 1992), así como sobre las auténticas necesidades de los adultos, condicionan la evolución de la enseñanza de las L2. A modo de ejemplo, se puede citar la creencia de que a los adultos les basta con un conocimiento lingüístico simplificado para realizar las actividades de su vida diaria, o la idea de que para enseñar lengua a inmigrantes basta con ser nativo, pues lo que hay que transmitir son conocimientos léxicos relacionados con acciones cotidianas.

1. Un mundo de estereotipos

Hablar de inmigración supone hacerlo de un mundo de estereotipos y lugares comunes en el que confluyen ideas muy diversas sobre diferentes aspectos de la realidad: economía, política, cultura, demografía, servicios sociales, etc. Pero hablar de inmigración también plantea unas implicaciones que trascienden los límites meramente educativos en estos momentos.

Cuando la inmigración lleva aparejada la necesidad del aprendizaje de una nueva lengua, las decisiones que se adoptan para desarrollar dicho proceso reper-

cuten en el conjunto del entramado social, en la medida que condicionan el uso de deberes y derechos ciudadanos a amplios grupos de población.

Sin embargo, y pese a la necesidad colectiva de formación de nuevos ciudadanos, los programas destinados al aprendizaje de lenguas por parte de inmigrantes suelen mantenerse al margen de las propuestas convencionales de idiomas. En ello influyen tanto ideas generales que se comparten sobre las posibilidades de aprendizaje de lenguas en la edad adulta (McLaughlin, 1992)¹ como otras específicas sobre cómo llevar a la práctica dicho proceso con inmigrantes. Para Waxman y Tellez (2002: 7) muchos de estos problemas se deben al desconocimiento que tiene el profesor sobre los estudiantes,² lo que se traduce en inadecuadas expectativas y en prácticas educativas simples que refuerzan la pasividad de los aprendices:

“[los inmigrantes]... *and other minority students have often been denied the opportunity to learn higher level thinking skills because of the belief that they must demonstrate the ability to learn basic knowledge before they can be taught higher skills.*”

1.1. Ideas sobre la inmigración y los inmigrantes

Difícilmente se puede entender la situación actual de la enseñanza de las L2 a adultos inmigrantes en el Estado sin analizar previamente las concepciones sociales que hay sobre la inmigración y sus protagonistas. Ideas que, por otra parte, suelen compartirse con la mayor parte de los países que reciben población migrante.

La relación directa que se produce entre inmigración y pobreza marca, desde el primer momento, la forma de entender las diferentes actuaciones que se realizan con este grupo de población. Por lo general, al inmigrante se le suele caracterizar en términos de carencias. Los inmigrantes son sujetos *incompletos* a los que se define por lo que no son, no tienen o no saben (Pallaud, 1992). Es la misma tendencia que se da entre otros grupos sociales *desfavorecidos* y que consiste en atribuir al grupo los aspectos más *negativos* de algunos de sus integrantes. Para Ogbu (1978) el inmigrante llega a constituir una “casta minoritaria”: un grupo de individuos que

1. La superioridad del niño para el aprendizaje, la mayor rapidez para el aprendizaje cuanto más pequeño es el niño y mayor es la exposición a la L2, se aprende una L2 cuando se puede hablar y, por último, todos los niños aprenden igual.

2. Desconocimiento que es mucho mayor entre responsables educativos e, incluso, formadores de profesores, lo que plantea también unas consecuencias diferentes para el ámbito de actuación de cada uno.

puede o no haber nacido en el país, pero al que el grupo dominante ve siempre como inferior.³ Es esta visión negativa y apriorística la que explica la orientación de las políticas sociales y educativas que se siguen con estos ciudadanos.

En el primero de estos planos predomina un tratamiento asistencial orientado a paliar el desconocimiento de destrezas sociales, los problemas de adaptación y de desarrollo personal, y los de preparación profesional. Otros aspectos que contribuyen también a consolidar ese carácter asistencial son las ideas sobre los recursos económicos, las condiciones de vivienda o las condiciones de trabajo.

El plano educativo está marcado por el carácter compensatorio de las actuaciones como resultado de considerar que la población inmigrante tiene una formación general muy baja (predominan los analfabetos) o con estudios primarios incompletos.

No es pues de extrañar que, con estos planteamientos de partida, la enseñanza de segundas lenguas resulte una actividad poco valorada y, en cierta medida, anecdótica (Villalba y Hernández, 2005a).

1.2. Ideas sobre la enseñanza de lenguas a inmigrantes

Íntimamente relacionado con las concepciones sobre el inmigrante están las ideas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la nueva lengua. Analizando lo que han sido las prácticas educativas en esta área en los últimos veinte años, podemos identificar una serie de opiniones muy generalizadas sobre dichos procesos.

En primer lugar, la necesidad del aprendizaje de la lengua se entiende como una más de las múltiples carencias formativas que acompañan al inmigrante, pero no la única ni la principal. Por tanto, no ocupa el lugar destacado que le correspondería, lo que se traduce, entre otras medidas, en la formación y selección del profesorado, en las bajas exigencias de los programas, en los materiales y en los medios técnicos que se utilizan (Lembert, 1990).

En segundo lugar, existe la creencia de que la enseñanza de lenguas a inmigrantes apenas guarda relación con la enseñanza general de idiomas, ya que se trata de algo distinto, opinión que se ha ido extendiendo y fijando ampliamente entre profesores y educadores, y que ha sido alentada, en parte, por los propios responsables educativos. Se considera que la metodología de idiomas no sirve porque la temática

3. El concepto de bilingüismo apenas aparece asociado a los inmigrantes. Incluso, en un material específico para adultos inmigrantes, se llega a afirmar: “[el inmigrante] Tiene una capacidad cognitiva poco desarrollada por la no escolarización en su niñez”. J. Díaz (2001). “Marco General”, en Fernández *et al.* *En contacto con...* Madrid, ASTI, Fundación Santa María, pág. 6.

de los materiales que hay no responde a las necesidades *reales* de los aprendices. Por lo general, el profesor no formado no reconoce la secuencia didáctica que plantean dichos materiales, lo que le lleva a no sentirse cómodo con ellos y a desecharlos.⁴

Junto a lo anterior hay que valorar mucho más los componentes socioculturales que los lingüísticos en el aprendizaje de la lengua. Hay una clara desproporción entre el número de investigaciones dirigidas a estudiar aspectos socioeconómicos y culturales de los inmigrantes, y las que se interesan por la adquisición-aprendizaje de lenguas. Este hecho contribuye a que se tenga una visión parcial del estudiante inmigrante y de su proceso de aprendizaje (González, 2001) y supone un primer nivel de discriminación que se establece en función del origen, nacionalidad y grupo cultural de los estudiantes inmigrantes (Hakuta y Feldman, 1996). De este modo, se va conformando un cierto sentimiento de fatalismo ante la posibilidad de aprovechamiento educativo de estos estudiantes. Del inmigrante, en general, y de determinadas nacionalidades, en particular, apenas se esperan grandes resultados ni progresos,⁵ aunque no se disponga de datos precisos sobre su evolución y nivel de dominio de la L2 (Hakuta y Valdés, 1994; De Bot, Driessen y Jungbluth, 1991⁶). Una consecuencia directa de estos prejuicios educativos respecto a los estudiantes inmigrantes es la involución que se está produciendo en el mundo educativo. Pese a no existir evaluaciones serias sobre los resultados de los programas diseñados en esta área, muchas administraciones educativas están optando por suprimirlos. Se vuelve así al mismo punto de partida que hace veinte años, el de la inmersión total, retomando la idea de que es suficiente la exposición a la lengua para que se produzca el aprendizaje.⁷ De este modo se asiste, con impotencia, al triunfo de prácticas discriminatorias que tienden a fijar la diferencia pese a que defiendan modelos

4. Desde entonces, la demanda de una metodología específica ha sido una constante en la didáctica de las L2. En algunas ocasiones parece que se reivindica una metodología en función de las características socioeconómicas de los estudiantes. En otras, lo que se buscaba eran procedimientos didácticos distintos a los que se emplean en la enseñanza de idiomas. Como resultado, se ha ido imponiendo la creencia de que ésta es un área en la que *todo vale*.

5. Éste es el caso de estudiantes marroquíes, senegaleses, cameruneses, etc., con los que las expectativas parecen limitarse al mínimo como consecuencia de un resignado fatalismo del conjunto del sistema educativo (*efecto Pigmalión*, Rosenthal y Jacobson, 1968).

6. En estos dos estudios se presentan dos aspectos diferentes de la evaluación de estudiantes inmigrantes. El primero analiza los problemas que plantea la exclusión de estos estudiantes de las pruebas generales de evaluación académica (National Assessment of Educational Progress –NAEP– en EE.UU.). El segundo plantea la dificultad que conlleva la evaluación de los programas de estudiantes inmigrantes para la continuidad de los mismos.

7. Lo que Mohan (1986) denomina el *laissez faire*.

supuestamente integradores. Esto es así porque lo que sirve para unos aprendices no sirve para otros. Si los estudiantes nativos aprenden lenguas con currículos, materiales, metodologías y profesionales específicos y rigurosos, cuando se trata de inmigrantes todo vale. En general, se imponen las prácticas experienciales y de mera improvisación que ejemplifican perfectamente la *pedagogía de la pobreza* de la que habla Haberman (1991), que tiende a excluir a los estudiantes de los modelos pedagógicos convencionales, que fomenta la pasividad, que reproduce estilos de aprendizaje simples y que plantea secuencias didácticas directivas.

Por último, el carácter de provisionalidad que se concede a esta actividad se manifiesta, entre otros aspectos, en la falta de currículos normativos serios sobre enseñanza de L2 y en la continuidad del profesorado que atiende a estos grupos de estudiantes.

Una manifestación curiosa de esta concepción es la idea de lo novedoso del fenómeno migratorio. Esta idea ha estado presente en todos los trabajos y debates sobre el tema a lo largo de los últimos veinte años. Pero curiosamente, también es una idea que permanece invariable pese al tiempo transcurrido. Es como si al hablar de inmigración el tiempo se detuviese y no pudiésemos salir de ese *primer momento* al que, como Sísifo, volvemos constantemente. El discurso de la novedad se ha convertido frecuentemente en una justificación para la inacción unas veces y para la improvisación otras (Villalba y Hernández, 2008a). Desde este planteamiento se entiende que todo es nuevo y todo está por hacer porque todavía no hay respuestas serias y fiables. Como resultado, se justifican y respaldan prácticas que suponen un claro retroceso pedagógico en el campo de la didáctica de idiomas e, incluso, de la pedagogía en general (Brunn, 1999; Helot y Young, 2002; Villalba y Hernández, 2005a).

Si analizamos los materiales que se elaboran específicamente para estudiantes inmigrantes podemos entender mucho mejor lo que suponen las afirmaciones anteriores. Los materiales y recursos didácticos disponibles en la actualidad son muy similares a los que se elaboraron hace 10 o 15 años. En ellos subyacen ideas comunes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas (importancia del léxico, de la repetición y simplificación de formas, etc.) y sobre las necesidades del mismo estudiante. En los materiales se pueden identificar las siguientes orientaciones:

1. Importancia excesiva del componente léxico.

Suelen ser recopilaciones de entradas léxicas agrupadas según diferentes criterios temáticos. Están ilustradas con dibujos e imágenes de diferente calidad y en algún caso se incluye la traducción a los idiomas de los estudiantes.

2. Unidades temáticas diseñadas para los primeros cursos de educación primaria.

Con independencia de la edad de los aprendices, las propuestas presentan

secuencias y referentes simples según modelos de la primera etapa de educación primaria.

3. Ausencia casi total de explicaciones gramaticales, pragmáticas, discursivas... Se considera que estos componentes lingüísticos sólo se pueden tratar en cursos más avanzados cuando los estudiantes poseen un nivel mayor de dominio de la L2, idea que se ve reforzada también cuando se trabaja con alumnos con desigual escolarización. En los casos en los que se decide incluir la gramática, apenas se pasa de secuencias simples, como el género y número, la flexión en presente y sólo en algunos verbos...
4. Ausencia de un trabajo sistemático de las diferentes destrezas lingüísticas.
5. Falta de una programación organizada según criterios lingüísticos.

Al carecer de una secuencia lingüística no se puede prever la progresión de los estudiantes, por lo que es difícil evaluarlos de manera adecuada. Los materiales así elaborados se reducen a una serie de unidades didácticas sueltas, sin relación entre sí o con una relación solamente temática.

2. Didáctica de segundas lenguas

Para entender lo que tiene de específico esta actividad educativa propongo partir de una revisión conceptual que deje de lado los términos *inmigración* e *inmigrantes*, pues, como vimos anteriormente, están asociados a estereotipos que distorsionan nuestra visión del tema (Van Dijk, 2000; Collantes, 2006). Del mismo modo, tendríamos que rehuir explicaciones centradas exclusivamente en los componentes socioeconómicos, pues, a parte de no ser los únicos que intervienen en los procesos migratorios, apenas tienen relevancia en la literatura científica sobre adquisición de L2 (Larsen-Freeman y Long, 1991). Por último, tampoco tendría sentido buscar los elementos distintivos atendiendo exclusivamente al modo en el que se desarrollan algunas prácticas educativas con adultos inmigrantes.⁸

Desde una perspectiva diferente se puede entender que el centro de la reflexión lo ocupe el contexto sociolingüístico en el que se produce el uso y el aprendizaje de la lengua (Hymes, 1972).⁹ De este modo, el inmigrante *económico* entra a

8. Para Lambert (1990) la diferencia entre estos programas y los de lenguas extranjeras radica en la preparación y selección de los profesores, la preparación previa de los estudiantes, y las exigencias y expectativas de los responsables educativos

9. “La clave para la comprensión de la lengua en su contexto radica en comenzar no por la lengua sino por el contexto... Solamente si se considera la relación en cuestión (lengua-contexto) desde los contextos, es posible captar una parte esencial de lo que sucede cuando se enseña y se usa la lengua.” (1972: xix)

formar parte de un grupo más amplio en el que se encuentran también ejecutivos, empresarios, estudiantes y jubilados extranjeros que residen en nuestro país y comparten una situación lingüística similar.¹⁰ En consecuencia, una de las principales características de la didáctica de las L2 es la de incluir las exigencias lingüísticas que plantea el contacto directo con la comunidad de habla. Surgen así contextos diferentes a los de las lenguas extranjeras que tienen que ver con situaciones variadas de la vida cotidiana del individuo y que, dependiendo de la edad, se plasmarán en situaciones sociales, laborales y educativas diferentes. El extranjero que viva en una comunidad de habla distinta a la suya necesitará aprender la lengua para establecer y mantener relaciones sociales, para adquirir productos, para ejercer derechos y cumplir obligaciones, para acceder al mundo laboral y progresar profesionalmente, para adquirir una formación general y específica... Todas estas dimensiones exigen, al mismo tiempo, un uso de la lengua diferente al que se esperaría de hablantes ocasionales, como es el caso de los turistas.¹¹

Proponemos utilizar el término de *segundas lenguas* para dar cuenta de lo particular de esta situación. Pese a la confusión terminológica que aún rodea al concepto de segundas lenguas (Villalba y Hernández, 2008b) creemos necesario utilizarlo e ir extendiendo su uso asociándolo directamente a las situaciones que aquí se tratan.

“Se habla de lengua extranjera (LE) cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente [...] Por el contrario, cuando [...] se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos ante una situación de segunda lengua propiamente hablando” (Pastor, 2004: 66).

10. Es cierto que dicho contacto se llevará a cabo en distintos niveles de intensidad, dependiendo de variables diversas: personalidad, ocupación, interés, etc. También es cierto que entre trabajadores inmigrantes adultos, el contacto con la L2 se limita frecuentemente a interacciones muy simplificadas en el entorno laboral. Sin embargo, podemos admitir que en una situación de “inmersión lingüística” se tendrán más oportunidades para recibir un *input* variado y significativo de las que se disponen en el caso de la LE (lengua extranjera).

11. Si pensamos en niños y jóvenes inmigrantes escolarizados en el sistema educativo español, vemos con claridad que el aprendizaje de lengua es independiente de la extracción socioeconómica, la procedencia de los padres, la cultura materna... Un análisis somero de la realidad evidencia que las situaciones son muy heterogéneas; hay hijos de empresarios europeos, hijos de profesores universitarios, niños no acompañados, niños bilingües, niños que proceden de zonas urbanas, etc. En todos los casos, lo que comparten, aparte de la edad, es el contexto en el que se va a entrar en contacto con la L2 y en el que se va a necesitar usarla, en este caso, el educativo. Es así como, al analizar el contexto, se puede advertir que se da un uso específico de la lengua, se crean unos textos concretos y se exige un alto nivel de dominio para todos los participantes.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de lenguas por parte de adultos inmigrantes requiere analizar el papel que desempeña el contexto en dicho proceso. El contexto lo podemos entender como el conjunto de elementos *ambientales* (sociales, culturales, educativos, laborales, relacionales...) que determinan el modo en el que el sujeto entra en contacto con la nueva lengua, la utiliza y la modifica. No obstante, en el caso de jóvenes y adultos inmigrantes habrá que determinar también el papel que desempeñan algunas variables individuales en dichos procesos.

2.1. *El contexto social en el aprendizaje de L2*

El aprendizaje de lenguas por parte de adultos inmigrantes presenta una serie de características comunes al que desarrollan otros tipos de aprendices en cuanto a los mecanismos cognitivos que se activan y los procesos lingüísticos que se siguen.¹² Es decir, no por el hecho de ser inmigrante se va a aprender lenguas de manera diferente.

Una de las diferencias más marcadas entre ambos tipos de aprendizaje tiene que ver con el contacto con la L2. Se entiende que en una situación de aprendizaje natural el sujeto dispondrá de muchas más posibilidades de entrar en contacto con el *input*, que, además, será más variado y significativo del que se presenta en las clases de lengua extranjera. Pese a que, en lo básico, podamos estar de acuerdo con este presupuesto, hay que aclarar algunos aspectos sobre lo que supone el aprendizaje en un entorno natural.

1. La limitación del *input* en la L2

Sería equívoco pensar que la situación de inmigración proporciona por sí misma niveles homogéneos de exposición a la L2 a los diferentes sujetos. Por lo general, el contacto que los adultos tienen con la nueva lengua suele ser más limitado de lo que en principio podría esperarse de esta situación. En este hecho influyen no sólo las características propias de la comunicación cotidiana¹³ sino también las derivadas de las diferentes situaciones comunicativas en las que participa el sujeto y que, para el adulto, tienen una clara relación con el entorno sociolaboral. Las limitaciones lingüísticas que experimenta el adulto respecto a la L2 tienen que ver con:

12. *Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. Texto y adhesiones en: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>

13. Johnston (1985) plantea que gran parte de la comunicación cotidiana puede estar formada por expresiones y fórmulas comunicativas convencionales.

- Los temas.
- Las secuencias comunicativas.
- Las oportunidades de uso de la lengua.
- Los interlocutores.

Este tipo de limitaciones son aún más determinantes entre determinados grupos sociales fuertemente cohesionados y *encerrados* en enclaves lingüístico-culturales (Chiswick y Miller 1996; Bauer, Epstein y Gang, 2005).

2. La complejidad del análisis automático de la L2

La exposición directa a la lengua implica tener que aprovechar las oportunidades comunicativas que se presentan para analizar porciones de material lingüístico. Las condiciones en las que se desarrolla la comunicación (inmediatez, atención al significado, distractores ambientales, etc.) dificultan que podamos aislar, para analizar y retener, los elementos discretos y significativos del sistema. Cuando hablamos lo hacemos produciendo un continuo sonoro en el que unas palabras se engarzan con otras en enunciados amplios. Una consecuencia directa de estos procesos *incompletos* de análisis lingüísticos puede ser la fosilización de gran número de elementos gramaticales, léxicos, pragmáticos, etc. La falta de estímulos negativos (la corrección de las formas) contribuirá, entre otras causas, a que la lengua de muchos inmigrantes permanezca estancada en estadios iniciales y sin evolucionar.¹⁴

3. La actuación de variables individuales

El estudio de las causas de la lengua simplificada de muchos inmigrantes, próxima a las lenguas *pidgin*, nos permite analizar el modo en el que influyen las variables individuales en el aprendizaje de lenguas por parte de adultos. De los diferentes componentes que suelen considerarse (memoria, actitudes lingüísticas, conocimiento de otras lenguas,¹⁵ etc.) nos interesan especialmente los que tienen que ver con la actitud hacia el aprendizaje: motivación, confianza en uno mismo, ansiedad... (Krashen, 1982).

Para ilustrar la importancia de estos componentes, atenderemos únicamente algunas de las situaciones relacionadas con la ansiedad y con la motivación. El deseo de aprender la nueva lengua no siempre responde a la voluntad del sujeto por progresar individualmente y adquirir conocimientos que faciliten

14. Pese al intento de participación del hablante nativo mediante simplificaciones cuando habla con no nativos (Meisel, 1977)

15. La variabilidad individual puede deberse, en parte, a la activación de capacidades cognitivas generales (memoria verbal, percepción auditiva, reconocimiento de modelos...) antes que a capacidades específicas para el aprendizaje de lenguas.

su vida. El aprendizaje en situaciones de inmigración refleja las tensiones (sociales, laborales, económicas, familiares, etc.) que experimenta el sujeto en su vida cotidiana. La ansiedad porque el aprendizaje sea rápido, profundo y eficaz esconde otros problemas que acompañan a muchos inmigrantes y que se refleja en altos niveles de estrés en diferentes ámbitos (Adkins, Dirman y Sample, 1999):

- Estrés migratorio:¹⁶ la inmigración (viaje, movimiento) a un nuevo país puede activar un número de situaciones de estrés acumuladas (vividas a lo largo de la vida).
- Estrés cultural (*acculturative stress*): llegada a una nueva cultura.
- Estrés traumático: resultado de desastres, guerras...

En cuanto a la motivación hacia el aprendizaje, a parte de elementos como la autoestima, las experiencias previas de aprendizaje, etc., creemos que puede resultar especialmente interesante estudiar la disposición personal del propio sujeto y del grupo de referencia hacia la nueva lengua y la nueva cultura. Schumman (1976) intenta estudiar el modo en el que ambas dimensiones influyen en la lengua simplificada (falta de morfología flexiva, tendencia a evitar redundancias...) que puede observarse entre muchos inmigrantes en ambientes de adquisición natural. Para ello ofrece una explicación de carácter psicosocial sobre el proceso de aculturación de estos aprendices. Recurre a los conceptos de la distancia psicológica y la distancia social. Sentimientos de ridículo, consideración de la nueva lengua y la nueva sociedad como superior o inferior respecto a la propia, actitud de los nativos, importancia de las opiniones del grupo, expectativas de futuro, etc. sirven para explicar el modo en el que, en ocasiones, se desarrolla el aprendizaje de la L2. Las *barreras* se disipan cuando la nueva lengua se considera más prestigiosa que la materna (LM). Por el contrario, las barreras aumentan si la LM es la lengua de prestigio y el grupo social de referencia está cohesionado y es numéricamente importante.

Pese a las críticas que ha recibido este modelo, a nosotros nos interesa para dar cuenta de lo que ocurre frecuentemente en los programas de L2.¹⁷ También sirve para traer a primer plano la responsabilidad o implicación del propio sujeto en el

16. Un caso extremo de este comportamiento es el denominado por Achotegui (2002) “síndrome de Ulises”, vinculado a factores como la soledad, el sentimiento de fracaso, la situación laboral y la inseguridad.

17. Este comportamiento es especialmente observable entre grupos de estudiantes europeos en centros educativos del litoral mediterráneo, que, pese a estar en unas condiciones *idóneas* para el aprendizaje, apenas llegan a hacer un uso simplificado de la L2 en situaciones relacionadas con el ámbito escolar y social.

proceso de aprendizaje. Ambos componentes deben tenerse en cuenta en el diseño de programas de L2 dirigidos a jóvenes y adultos inmigrantes.

2.2. *El contexto educativo en el aprendizaje de la L2*

El contexto por sí mismo no garantiza el aprendizaje de la L2 (Wong Fillmore, 1991) por lo que se da una cierta coincidencia en admitir que los programas de instrucción formal contribuyen decisivamente al dominio de la L2. Para Hakuta, Bialystok y Wiley (2003), la participación de los aprendices en este tipo de programas es uno de los componentes que más influyen en el desarrollo de los procesos de bilingüismo.¹⁸

No obstante, el contexto educativo también puede plantear restricciones que limiten el aprendizaje de la lengua. Hakuta y McLaughlin (1996) indican que los diferentes niveles de bilingüismo entre grupos sociales pueden deberse a una distinta exposición a la lengua por parte de los sujetos. Situación que tiene un claro reflejo en los programas de enseñanza de idiomas, de forma que al comparar los que existen para nativos con los destinados a inmigrantes se constata que estos últimos presentan las siguientes carencias:

- La exposición a la L2 es inadecuada. O se da una exposición total a la L2 en los programas de inmersión plena o la exposición es escasa en los de inmersión estructurada.
- La enseñanza de la L2 es desestructurada. No existen programas unificados de enseñanza de segundas lenguas con currículos comunes, materiales, niveles y procedimientos de evaluación...
- La adaptación del *input* lingüístico es desigual. Salvo en los casos de programas específicos de L2, la inclusión de los estudiantes inmigrantes en grupos ordinarios dificulta la adaptación de la lengua a los conocimientos específicos de los alumnos.

Pero las restricciones o barreras al aprendizaje que se pueden producir en este tipo de programas se relacionan también con las propias prácticas didácticas. Los estereotipos sobre los estudiantes y el desconocimiento de la didáctica de idiomas se combinan para que el inmigrante realice un aprendizaje más efectivo y rápido de la L2.

18. Estos tres investigadores llevan a cabo uno de los estudios más ambiciosos en este campo, en el que participan más de 2.000.000 de hablantes latinos y unos 300.000 hablantes chinos. Entre las variables que incluyen en el estudio están la edad y la educación. El nivel educativo de los aprendices puede anular el *efecto edad*, lo que se explicaría por la mayor facilidad para seguir procesos de instrucción formal en la L2.

A modo de ejemplo podemos analizar lo que ocurre con dos de los componentes que más directamente se destacan al hablar de este tipo de prácticas: el dominio de la lectura y de la escritura, y los conocimientos generales de los estudiantes.

En ambos casos, pese a que se trata de variables individuales comunes en el aprendizaje de lenguas, apenas si se consideran desde la didáctica de idiomas. Esto es así porque la mayor parte de las propuestas didácticas que existen en la actualidad se dirigen a un estudiante tipo (joven, universitario y occidental) que, lógicamente, no es el único que necesita aprender idiomas ni el único que puede acceder a los cursos.

Centrándonos en el dominio de la lectura y de la escritura hay que tener en cuenta que, como habilidades aprendidas, suelen adquirirse en la propia LM. En este sentido, el mejor indicador del desarrollo de la lectura en la L2 es el desarrollo que se posee en la LM (Cummins, 1979; García-Vázquez *et al.*, 1997¹⁹). Pero también, como habilidades aprendidas, el dominio y grado de desarrollo de las mismas varía notablemente entre los diferentes sujetos. Por lo general, un adulto medio de cualquier sociedad desarrollada posee unas necesidades lectoras muy limitadas. Necesidades que, además, suelen estar relacionadas con su vida cotidiana y reducidas al ámbito de la llamada *literatura gris* (documentos administrativos e informativos). En el caso de la escritura son mucho menores las necesidades de escribir y, además, en este tipo de documentos se suelen realizar en un determinado tipo de letra que suele ser en mayúsculas.

En el caso de los niños y jóvenes inmigrantes, la lectoescritura, además, es una habilidad que se está aprendiendo y que, por consiguiente, aún no se tiene del todo desarrollada. Pese a ello, se trata de unas destrezas que condicionan el desarrollo de la propia L2 y que, en el caso de la lectura, condicionan aspectos como el léxico, la habilidad para contar historias o para definir palabras, que están estrechamente relacionados con el desarrollo de la lectura (Genesse *et al.*, 2005), por lo tanto entenderemos la necesidad de identificar adecuadamente este componente en las pruebas de evaluación.

Un contexto ideal para observar todas estas situaciones respecto al dominio de la lectoescritura es el de los centros de educación de adultos. En este sentido, a los programas de enseñanza de segundas lenguas asistirán estudiantes (jóvenes y adultos) con los siguientes niveles de lectura:

- Con desconocimiento casi *total*: analfabetos en su LM o con un conocimiento muy rudimentario de la lectura. Este último caso se correspondería con lo

19. Para una aproximación más detenida de las teorías sobre desarrollo lector en una L2 (hipótesis de la interdependencia lingüística e hipótesis del umbral lingüístico) puede consultarse Codina y Usó (2000).

que hace años se denominaba neolectores. Es decir, aprendices que poseen un dominio muy escaso de las destrezas lectoras que apenas les permite interactuar activamente con el texto escrito.

- Con un dominio básico: se corresponde con estudiantes que, o bien interrumpieron su proceso formativo, o apenas han usado la lectura a lo largo de su vida.
- Con un dominio muy desarrollado: son estudiantes que, con diferentes niveles de estudios, han practicado la lectura de forma continuada a lo largo de su vida.

La enseñanza de lenguas en general y la de L2 en particular, ha de asumir esta heterogeneidad y dar respuestas didácticas adecuadas según el grado de dominio de la lectura que posea el estudiante. Partiendo del hecho de que las necesidades lectoras se incrementan en una sociedad y en una lengua diferente a la propia (Sookyung, 2006), el desarrollo de dicha habilidad en una L2 resulta especialmente prioritario.

Asumir esta necesidad implica revisar los procedimientos y recursos didácticos que se aplican en las clases de L2, y que tienen que ver, entre otros, con aspectos como los siguientes:

- El sentido y la finalidad de la lectura.
- Los textos.
- La evaluación.

La lectura en una L2 no puede tener un carácter único ni general, siempre dependerá del usuario y de la situación comunicativa. No es lo mismo leer un texto sobre el itinerario de un transporte público que un prospecto médico o un folleto informativo. En este tipo de lecturas el éxito de la tarea dependerá, en gran medida, del uso de estrategias adecuadas a cada texto y de la activación de los conocimientos específicos necesarios para acceder a las informaciones.²⁰

20. Las estrategias lectoras pueden variar también de acuerdo con diferencias culturales transmitidas por los distintos sistemas de escolarización (Davis y Bistodeau, 1993).

d) Lee y comprueba.

El lugar más seco del mundo está en el norte de Chile: en el desierto de Atacama.

La Paz, capital de Bolivia, es la capital más alta del mundo; está a 3 661 metros sobre el nivel del mar.

La catedral más grande del mundo tiene 116 metros de largo por 76 metros de ancho. Es la de Sevilla (España).

Se calcula que el 60 % de los habitantes de Bolivia y Guatemala son indios, y ese porcentaje es el mayor de Hispanoamérica.

La Constitución de Costa Rica es la única del mundo que prohíbe que el país tenga un ejército nacional.

La mayor pirámide del mundo no está en Egipto, sino en Cholula (México). Es la de Quetzacóatl. Su base ocupa una superficie de 18,2 hectáreas y tiene una altura de 54 metros.

La cordillera de Los Andes es la más larga del mundo, con 7 200 Km. Su pico más elevado se encuentra en Argentina y tiene una altura de 6 960 metros.

Latinoamérica produce las dos terceras partes del café que se consume en todo el planeta. Brasil es, con el 30 %, el primer país productor; el segundo es Colombia.

México, con sus más de 95 millones de habitantes, es el país hispanoamericano más poblado.

El salto de Ángel está en Venezuela y es la catarata más alta del mundo (979 metros).

El río Amazonas, el más caudaloso del planeta y el segundo más largo, atraviesa varios países latinoamericanos: Perú, Colombia y Brasil. Sus afluentes pasan por esos países y por Bolivia, Ecuador, Venezuela y Guyana.

El Titicaca es el lago navegable más alto de mundo (3 800 metros sobre el nivel del mar). Está en la frontera de Bolivia con Perú, en territorio de los dos países.

e) ¿Qué informaciones te han sorprendido más? Díselas a tus compañeros.

10 a) Lee de nuevo las preguntas de 9a). Fíjate en cómo se han utilizado los interrogativos *qué*, *cuál* y *cuáles*: ¿alguno de ellos no va seguido nunca de un sustantivo?

b) Observa los recuadros de la actividad 8 y escribe varias preguntas sobre ellos incluyendo esos interrogativos.

¿Cuál de estos países es el más poblado de América: Brasil o Estados Unidos?

c) Cierra el libro y formúlaselas a tu compañero para comprobar si tiene buena memoria.

¿Sabes cuál de estos países es el más poblado de América: Brasil o Estados Unidos?

Figura 1.

1. ¿Quién ha hecho estas cosas?
Trabajad en pequeños grupos. Uno de vosotros es el secretario, tiene que hacer las preguntas y escribir las respuestas en su lugar correspondiente. ¿Qué grupo termina el primero?

Arantxa S. Vicario	José Carreras
Adolfo Suárez	Gloria Estefan
Violeta Chamorro	Octavio Paz
Fernando Trueba	Antonio Banderas
Miguel Induráin	Javier Pérez de Cuéllar

• ¿Quién ha estado muy enfermo?
 1. José Carreras.
 • ¿Estás seguro/a? Yo creo que es Octavio Paz.
 2. No, no. Es José Carreras. Estoy seguro/a.

DATOS	NOMBRE
Ha ganado el trofeo de Roland Garros.	
Ha jugado en los cinco continentes.	
Ha ganado el Óscar a la mejor película en lengua no inglesa.	
Es mexicano.	
Ha vendido muchos discos en Miami.	
Ha ganado muchas veces el Tour de Francia.	
Es de origen cubano.	
Ha sido presidenta de Nicaragua.	
Ha estado muy enfermo.	
Se ha casado con una actriz americana.	
Ha cantado con Pavarotti y Plácido Domingo.	
Ha sido secretario general de la ONU.	
Ha obtenido el Premio Nobel de Literatura.	
Ha trabajado con Pedro Almodóvar.	
Ha sido presidente de Gobierno en España.	
Es peruano.	

2. Hablamos del pasado
En la actividad 1 hemos usado los verbos en Pretérito Perfecto. Subráyalos y escribe el Infinitivo.

3. Cuatro ciudades donde se habla español
¿A qué ciudades crees que corresponden estas informaciones? Hay algunas que pueden referirse a varias ciudades. Márcalo en el cuadro.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	ñ	o	p
Las Palmas																	
Bogotá																	
Sevilla																	
Buenos Aires																	

a. Tiene unos tres millones de habitantes pero su área metropolitana tiene casi once millones.
 b. Es una ciudad con muchas fiestas populares: la Feria de Abril, la Semana Santa...
 c. Está en una isla.
 d. Es una ciudad con mucha vida nocturna.
 e. Tiene unos seis millones y medio de habitantes.
 f. Tiene muy buen clima. La temperatura es de unos 20 grados, tanto en invierno como en verano.
 g. En verano, hace muchísimo calor.
 h. Es una ciudad muy turística.
 i. Es la capital de Colombia.
 j. Muchos de sus habitantes son de origen español, italiano, inglés, alemán...
 k. Está a 2.264 metros sobre el nivel del mar.
 l. Su centro es la Plaza de Mayo, donde están la catedral y la Casa Rosada, sede del Gobierno.
 m. Es un puerto importante.
 n. Hay mucha industria pesquera y tabacalera.
 ñ. Su primer recurso económico es el turismo.
 o. Es el centro administrativo, cultural y económico de Andalucía.
 p. Está en la costa.

Compara tus respuestas con las de tus compañeros.

• A ver qué has puesto tú...
 • Las Palmas G. G...
 • ¡O! No, en Las Palmas no hace mucho calor.

Figura 3.

En segundo lugar, leer es, en cierta medida, un proceso de anticipar informaciones. Cuando se parte de esquemas de conocimiento similares a los que se activan en el texto, las informaciones pueden preverse, con lo que se facilita el propio proceso de lectura. No obstante, del mismo modo, cuando las informaciones son extrañas y no se está familiarizado con los esquemas de conocimiento, la lectura en la nueva lengua resulta menos efectiva.²²

Por último, la habilidad lectora no tiene por qué asociarse a un tipo de textos ni a unos procedimientos de evaluación en concreto. Sería erróneo asociar la lectura en una L2 con los textos que se utilizan en los manuales de idiomas.

22. León (1989) comprueba la efectividad de la instrucción en procedimientos macroestructurales (elaborar el título de un texto, identificar relaciones en su contenido, resumir, etc.) para la comprensión y el recuerdo de texto escritos. Podríamos pensar que se podrían adoptar medidas similares con estudiantes extranjeros como forma de mejorar su competencia lectora.

A modo de ejemplo de estas últimas afirmaciones, basten estas dos actividades en las que la habilidad lectora no puede utilizarse si no se poseen determinados conocimientos previos.

En los manuales de idiomas, el texto escrito ocupa un lugar desproporcionado respecto al papel que desempeña la habilidad lectora en la vida cotidiana. La dificultad para acceder a los contenidos lingüísticos transmitidos de este modo y participar en las actividades didácticas, no está tanto en el propio alumno como en la dinámica que impone el autor y en su forma de entender el proceso educativo.

En este sentido, y volviendo a la consideración que hacíamos al principio de este epígrafe, habría que reconsiderar los problemas que se asocian a los estudiantes inmigrantes. Frecuentemente, medimos con técnicas y procedimientos inadecuados el dominio de las diferentes habilidades en una L2, lo que se traduce en juicios, también inexactos, sobre los verdaderos conocimientos de los estudiantes (Villalba y Hernández, 2008c²³).

El segundo de los componentes a los que nos referíamos anteriormente tiene que ver con el dominio de conocimientos previos, conocimientos que, si bien se relacionan con campos muy variados (Bialystok, 1978), normalmente se identifican con la dificultad que tienen los aprendices inmigrantes para acceder a los contenidos gramaticales.

Como hemos señalado anteriormente, la heterogeneidad de los grupos de aprendices se manifiesta también en las diferentes trayectorias académicas previas y en los diferentes niveles de formación. No obstante, el problema no reside tanto en identificar dichos niveles formativos de partida, sino en reflexionar acerca de la importancia o no del trabajo gramatical en el aprendizaje de una L2.

Aprender lengua en un contexto natural suele proporcionar un conocimiento muy simplificado del nuevo código, especialmente entre los adultos. Esto es así, entre otras razones, por las dificultades que rodean al procesamiento inmediato de la L2 en interacciones directas con los hablantes nativos. Las circunstancias precisas en las que se lleva a cabo la comunicación cotidiana (atención al significado, distractores ambientales y componentes contextuales, etc.) hacen que no siempre se pueda prestar atención a la forma de los enunciados. Uno de los ejemplos más fácilmente observables de esta particularidad comunicativa se produce en el caso del léxico oral en una L2. Identificar el principio y el final de las palabras en una

23. Mostramos algunas limitaciones que se plantean con el test DIALANG respecto a los niveles de lectura que exige para su aplicación (<http://www.dialang.org/spanish/index.htm>).

nueva lengua es una de las tareas más complejas cuando se entra en contacto con la lengua oral en situaciones reales de comunicación. Cuando hablamos producimos un *continuo sonoro* en el que unas palabras se encadenan con otras, de modo que resulta difícil la secuenciación en elementos discretos:

- a) *Son noestudiantes... no sabes.*
- b) *Aquí se de rica.*
- c)
 - *¿A qué quieres que juguemos?*
 - *A losconquite.*
 - *¿A los...?*
 - *conquite. A losconquite*²⁴.

En a) la confusión afecta a la percepción de la palabra que se confunde con el final de la precedente (*noestudiantes* por *estudiantes*). En b) la confusión se produce a nivel fonético y afecta a todos los elementos de la frase (*aquí se de rica* por *¿A qué se dedica?*). Por último, en c) el problema afecta a todo el sintagma (*losconquite* por el escondite).

Estas dificultades se suman a las que se derivan del propio análisis del *input* que, en este tipo de aprendizajes, suele dar lugar a periodos interlingüísticos más largos. Así, si en un primer momento de contacto con la L2 se suele simplificar la lengua eliminando los componentes que se consideran menos necesarios para la comunicación:

- *Ibrahim, ¿Cuántos hermanos tienes?*
- **Tienes, tres.**

- *Indra, pregúntale la dirección a Lasina.*
- *Lasina, ¿dónde viveØ?*

- *¿Dónde saltas?*
- *En [el] patio*

- *¿Qué es esto?*
- *Esto [es una] tarta.*

24. Datos procedentes de Aguirre *et al.* (1998).

Para muchos adultos este primer estadio suele prolongarse en el tiempo, hasta el punto que conforma un sistema lingüístico inestable y poco evolucionado,²⁵ sistema que, por otra parte, tenderá a fosilizarse por la falta de estímulos hacia el aprendizaje y por la falta de la corrección formal.

Para paliar estas *deficiencias* del aprendizaje natural y poder hacerlo más rápido y eficaz, resulta necesario disponer de un programa didáctico que facilite el análisis del *input* y que actúe sobre el propio *output* ayudando a *advertir* las formas que de otro modo pasarían inadvertidas (Carroll y Swain, 1993; M.H. Long, 1996).

Sobre el trabajo gramatical, las últimas propuestas sobre atención a la forma²⁶ pueden ser de gran utilidad para aplicarlas en el aula con estudiantes inmigrantes. Con estas propuestas se facilita el paso a la atención consciente no sólo en la producción sino en el procesamiento del *input*. En contextos de adquisición natural el *input* comprensible no significa que se pueda analizar en todos sus componentes.²⁷ Y si esto es así en general (véase la nota 26), lo es mucho más cuando las expresiones lingüísticas poseen un alto contenido pragmático, es decir, cuando se trata de analizar el uso que los hablantes nativos hacen de la L2. Cuando entramos en contacto con una lengua o una cultura distinta, lo que advertimos es meramente lo externo, lo evidente y siempre por oposición a lo propio. Sin embargo, lo que subyace a la comunicación o a los comportamientos, lo implícito, apenas podemos percibirlo.

25. – *¿Y es fácil o difícil el español?*

– *No sabes.*

– *¿Qué hacen estos niños?*

– *No sabes. Juegan, no... no sabes.*

– *¿Pero qué ocurre? ¿Sabes lo que es este dibujo?*

– *No lo sé significa. Sí sabes... no lo sé significa.*

En la producción de esta estudiante la forma errónea (*sabes*) se extendió a lo largo de cinco meses. En los dos primeros parece utilizarse como *expresión formulaica*, es decir, sin analizar. El análisis de la forma se desencadena en el tercer mes, cuando aparecen producciones que alternan la primera con la segunda persona.

26. En español se puede consultar el trabajo de Alejandro Castañeda y Genaro Ortega (2001), *Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE*. Alicante, Universidad de Alicante.

27. Pese a que no existe unanimidad respecto al papel que desempeñan las expresiones formulaicas en el aprendizaje de una L2, es indiscutible su uso en la comunicación cotidiana (para Johnston, 1985, gran parte del comportamiento comunicativo del hablante nativo podría ser tan formulaico como el del extranjero).

Pensemos en el siguiente ejemplo propuesto por Portolés (1998):

Es simpático pero es feo
Es feo pero es simpático

simpático ➡ pero ◀ feo

Es simpático

pero

Es feo

simpático

¿Cómo interpretamos estas afirmaciones? ¿De qué depende la interpretación? En cada caso la interpretación que ofrecemos es diferente según el componente que sigue al término **pero**. Es decir, en el primer caso el novio será feo (*hija mía no te cases*) en el segundo, lo importantes es que es simpático (*no se puede pedir todo*).

Otros ejemplos:

- Está bueno pero un poco salado.
- Es inmigrante pero un buen chico.
- Está lejos pero hay transporte.
- Comemos juntos pero apenas hablamos.

La gramática así entendida es una potente herramienta de acceso a la lengua y de construcción de un sistema lingüístico propio sólido y estable. Es también una aspiración legítima de cualquier aprendiz para poseer un dominio más evolucionado de la L2, porque sería erróneo pensar que a los inmigrantes les es suficiente con adquirir la función denotativa de la lengua.²⁸ Una lengua de este tipo apenas sirve para nada en las interacciones cotidianas marcadas, en el caso de los adultos, por los convencionalismos socioculturales.

28. Para Smith (1972), en el caso de los inmigrantes, el lenguaje cumple también con una función integradora y expresiva. La primera tiene que ver con el dominio de aspectos lingüísticos más allá de los meramente referenciales que permiten al aprendiz parecer un miembro más del grupo social mayoritario. La función expresiva supone un paso más en el conocimiento de la nueva lengua y busca no sólo parecerse a los hablantes de la misma sino, también, pasar a ser un individuo lingüísticamente valorado. Esta función expresiva no la dominan todos los individuos de una comunidad lingüística por lo que, en principio, no es tan necesario su trabajo en las clases de español a las que aquí nos estamos refiriendo.

La suposición de que la gramática sólo se puede trabajar con estudiantes con un determinado nivel de formación previa es errónea e estereotipada. La gramática, como análisis del sistema lingüístico servirá igual a todos los estudiantes, independientemente del nivel de instrucción de partida. Si, por ejemplo, el español es una lengua en la que los morfemas verbales sirven para diferenciar personas, todos los aprendices deben poseer dicho conocimiento. Los alfabetizados ayudándose del código escrito y los no alfabetizados percibiendo dichos morfemas en el plano oral:

PREGUNTAR POR LA NACIONALIDAD

● ¿De dónde eres / es?
○ (Soy) + nacionalidad.

PARA RELLENAR DOCUMENTOS ESCRITOS

● ¿Nacionalidad?

SER	Nacionalidad
(yo)	soy
(tú)	eres
(él, ella, usted)	es
(nosotros /-as)	somos
(vosotros /-as)	sois
(ellos, ellas, ustedes)	son

Ser es un verbo irregular. En español normalmente no se usan los pronombres sujetos con el verbo. Su uso es necesario cuando queremos distinguir o contrastar personas:

● ¿De dónde sois?
○ **Yo** soy angoleña.
△ Y **yo**, brasileña.

Figura 5.

Construir secuencias didácticas adaptadas a las características y necesidades de la población adulta es uno de los retos a los que aún se debe de enfrentar la didáctica de lenguas.

Conclusión

Si las políticas educativas respecto a la escolarización de niños inmigrantes han seguido un desarrollo errático en los últimos veinte años, la de jóvenes y adultos han resultado más homogéneas y estables: apenas se ha hecho nada, simplemente se les ha ignorado. Son muy pocas las comunidades autónomas que disponen de un plan específico de enseñanza de L2 en la red pública de educación. De este modo, ambos grupos de población quedan excluidos del sistema educativo general y su formación queda en manos de iniciativas sociales diversas: ong, sindicatos, asociaciones, etc.

Se da la paradoja de que un grupo social que contribuye directamente al desarrollo del estado no recibe por parte de éste la enseñanza de la lengua con la que se va a relacionar con él y con la que se le va a pedir que participe en la sociedad.

Son varias las razones que explican este hecho. En la base de ellas está siempre la persistencia de los estereotipos negativos respecto a los trabajadores inmigrantes. De este modo, se piensa antes en medidas coercitivas y reguladoras que en medidas didácticas y de estímulo hacia el aprendizaje.²⁹

Junto a esto, la situación actual de la enseñanza de L2 es el resultado del alejamiento que se ha producido en estos años entre pedagogía y lingüística. Los pretendidos *métodos milagro*, o la acción *mágica* del contexto en el aprendizaje de lenguas, no tienen base real y no sirven sino para desaprovechar las oportunidades formativas que ofrece el sistema educativo. No es posible que para el aprendizaje de lenguas por parte de inmigrantes valga todo, a diferencia de lo que ocurre con nosotros mismos, que, cuando queremos aprender un idioma, recurrimos a profesionales formados, con métodos actuales y medios avanzados. Resulta un despropósito y una arbitrariedad que la didáctica de idiomas exista sólo para el caso de las lenguas extranjeras y que, cuando se piensa en L2, el marco teórico sea el de la interculturalidad, el del trabajo cooperativo o el de los actuales modelos inclusivos. Puede ser que el aprendizaje de una L2 en infantil y en los primeros niveles de primaria no necesite un apoyo específico, pero lo que está demostrado es que para jóvenes y adultos ese apoyo no sólo es necesario sino que compensa las posibles limitaciones personales de los sujetos.

Creemos sinceramente que el aprendizaje de las L2 debe entenderse como un derecho de todo trabajador y sus familias, mediante el cual se garantiza la verdadera movilidad entre estados. Pero también es el instrumento que permite participar activamente en la sociedad en la que se vive y se trabaja. Todo lo que sea optar por un aprendizaje accidental de la lengua, no deja de ser una opción ideológica marcada, tras la que existe un alto componente discriminatorio y xenófobo.

29. En el caso de la escolarización de niños inmigrantes, se ha ido imponiendo el discurso del reparto del problema como única solución a los retos educativos que supone este proceso. Actualmente se ha abandonado cualquier medida creativa en la enseñanza de L2 en el contexto escolar. Se vuelve a no hacer nada, dejando que sea el contexto el que lo solucione todo y a delegar en el maestro de primaria toda la responsabilidad del proceso. También se imponen, lamentablemente, medidas discriminatorias y racistas, como son las que implican atender a los niños inmigrantes fuera del contexto escolar. En el caso de los adultos, estos mismos planteamientos ideológicos llevan a preocuparse por el nivel de conocimiento de la L2 por parte de los trabajadores, antes que adoptar las medidas adecuadas para favorecer el aprendizaje de la lengua.

Referencias

ACHOTEGUI, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Barcelona, Ediciones Mayo.

ADKINS, M.A.; DIRMAN, D.; SAMPLE, B. (Eds.) (1999). *Cultural adjustment, mental health, and ESL: The refugee experience, the role of the teacher, and ESL activities*. Denver, CO: Spring Institute for International Studies.

AGUIRRE, M. C; VILLALBA, F.; HERNÁNDEZ, M. T.; NAJK, M. (1998). *Estudio comparativo entre la adquisición del español primera lengua y la adquisición del español segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes*. Madrid, CIDE. MEC (inédito).

BAUER, T.; EPSTEIN, G.; GANG, I. (2005). Enclaves, language, and the location choice of migrants, *J. Popul Econ* 18: 649–662.

BIALYSTOK, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, [vol.28], 1. Traducido en Licerias, J. M (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Editorial Visor. (1992).

BRUNN, M. (1999). The Absence of Language Policy and its Effects on the Education of Mexican Migrant Children. *Bilingual Research Journal*, 23 (4): 319-344.

CARROL, S.; SWAIN, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback. An empirical study of the learning of linguistic generalizations, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.

CHISWICK, B.R., MILLER, P.W. (1996). Ethnic networks and language proficiency among immigrants. *J. Popul Econ* 9: 19–36.

CODINA, V.; USÓ, J. (2000). Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos. En C. Muñoz (ed), *Segundas Lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel, 299-315.

COLLANTES, X. (2006). La imagen pública de la inmigración en las series de televisión españolas, en *Política y Cultura*, 26: 93-108.

CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 49: 222-251.

DAVIS, J.; BISTODEAU, L. (1993). "How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols. *Modern Language Journal*, 77 (4): 459-471.

DE BOT, K.; DRIESSEN, G.; JUNGBLUTH, P. (1991). An evaluation of migrant language teaching in the Netherlands en K. Jaspaert y S. Kroon (eds.): *Ethnic minority languages and education*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger.

GARCIA-VÁZQUEZ, E. *et al.* (1997). Language proficiency and academic success: Relationships between proficiency in two languages and achievement among Mexican-American students. *Bilingual Research Journal*, 21, 395–408.

GENESE, F., *et al.* (2005). English Language Learners in U.S. Schools: An Overview of Research Findings *Journal of Education for Students Placed at Risk*.

GONZÁLEZ, V. (2001). The Role of Socioeconomic and Sociocultural Factors in Language Minority Children's Development: An Ecological Research View, en *Bilingual Research Journal*, 25:1-2, 1-30.

HABERMAN, M. (1991). Pedagogy of poverty versus good teaching. *Phi Delta Kappan*, 73, 290-294.

HAKUTA, K.; McLAUGHLIN, B. (1996). Bilingualism and second language learning: Seven tensions that define the research. En D. Berliner & R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pág. 603-621). New York: Macmillan Publishing Co.

HAKUTA, K.; VALDES, G. (1994). *A study design to evaluate strategies for the inclusion of LEP students in the NAEP state trial assessment*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

HAKUTA, K.; FELDMAN, E. (1996). Perspectives from the History and Politics of Bilingualism and Bilingual Education in the United States, en I. Parasnis (eds.) *Cultural Language Diversity and the Deaf Experience* Cambridge, Cambridge University Press, 38-50.

HAKUTA, K.; BIALYSTOK, E.; WILEY, E. (2003). Critical Evidence: A Test of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition. *Psychological Science*, 14, 31-38.

HELOT, C.; YOUNG, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2) 96-112.

HYMES, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En Gumperz y Hymes (comp.) *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehardt. pág. 35-71 en Second Language Acquisition», en Ritchie, W. C. y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Londres: Academic Press, 413-468.

JOHNSTON, M. (1985). *Syntactic and morphological progressions in learner English*. Canberra: DIEA.

KRASHEN, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Londres, Longman. (En español, 1994, Madrid, Gredos).

LEMBERT, W. (1990). Issues in foreign Language and Second Language education. En *Proceedings of the first research symposium on limited English proficient student issues*. OBEMLA, 1990. (En inglés en <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/first/issues-ref.htm>) (En español en Félix Villalba y Maite Hernández (2005): *La Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes: antología didáctica*, en http://www.cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm).

LEÓN, C. J. (1989). *Comprensión y memoria de textos expositivos: diferencias entre sujetos expertos y novatos*. Universidad Autónoma de Madrid, tesis doctoral inédita.

LONG, M. H. (1996). *The Role of the Linguistic Environment*.

McLAUGHLIN, B. (1992). *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. Santa Cruz: University of California, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Accesible en <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nrcrcdssl/epr5.htm>

MEISEL, J. (1977). Linguistic Simplification: A Study of Immigrant Workers' Speech and Foreigner Talk. En S. P. Corders/ E. Roulet (eds.): *Actes du 5ème colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel. The notions of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language pedagogy*, Genève, Université de Neuchâtel, 88-113.

MOHAN, B. (1986). *Language and Content*. Reading, MA, Addison Wesley Traducción en español en Villalba y Hernández (2005). *Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes*. Madrid, CVC, Instituto Cervantes. Accesible en http://www.cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/mohan.htm

OGBU, J. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.

PALLAUD, B. (1992). Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella. En M. Siguán (coord.). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona, Horsori, pág. 119-122.

PASTOR, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, Universidad de Alicante.

PORTOLÉS, J. (1998). *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupil's intellectual Development*. New York: Holt, Rinehard and Winston.

SCHUMMAN, J. (1976). *Language Learning*, vol. 26, n.º 2 y traducido en J. M. Licerias (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992,

pág. 123-141. Accesible también en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/schumann.htm

SMITH, D.M. (1972). Some implications for the social status of pidgin languages. En Smith, P.; Shuy, R. (eds.). *Sociolinguistics in cross-cultural analysis*. Washington, Georgetown University Press.

SOOKYUNG, Cho (2006). Literacy development of Korean learners of English: Writing is a benefit itself in the United States, comunicación presentada en *The Pacific Second Language Research Forum*, 2006. University of Queensland.

VAN DIJK, T. A. (2000). On the analysis of parliamentary debates on immigration. En M. Reisigl; R. Wodak (Eds.). *The semiotics of racism. Approaches to Critical Discourse Analysis*. 85-104.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a. T. (2005a) Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. En L. Miquel y N. Sans (coord.). *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Colección Expolingua*, Madrid, Fundación Actilibre.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a. T. (2005b) *Español Segunda Lengua. Libro del alumno*. Madrid, Anaya.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a. T. (2008a) Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En I. Iballano (coord.) *Actas I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao, U. Deusto, pág.13-33.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a. T. (2008b) Características y definición de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En S. Pastor y S. Roca (eds.) *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante, Universidad de Alicante.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a. T. (2008c) La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes, en MARCOELE.

WAXMAN, H.C.; TELLEZ, K. (2002). *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success.

WONG FILLMORE (1991). "Second language learning in children: A model of language learning in social context". En E. Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Reino Unido: University Press, Cambridge, pág. 49-69. Traducción en Villalba y Hernández (2005), *La enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes*. Madrid, CVC, Instituto Cervantes http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/fillmore.htm

**EXPERIÈNCIES
I PROJECTES DE CENTRE**

LLENGUA I COMUNITAT

Carme Carbonell

CEIP La Sínia - Vic

Introducció

La forta i creixent pressió migratòria a la zona sud de la ciutat de Vic és un exponent clar de la transformació poblacional que s'experimenta als barris de diferents ciutats del territori produïda per l'arribada de nous habitants durant l'última dècada, cosa que genera una dinàmica relacional i social nova que no pot quedar desvinculada de la resposta educativa. Així doncs, entendre que l'escola camina amb la societat també ha de fer repensar la funció docent que té i dissenyar intervencions dirigides a afavorir la cohesió social per prevenir situacions excloents. Aquesta presència migratòria i el rebuig d'una part important de la població autòctona, entre altres perjudicis, fa que hi hagi una reticència important a matricular els fills als centres de referència del barri.

La fusió l'any 2007 del CEIP Montseny amb el CEIP Nou de Vic ha donat lloc al naixement de l'actual CEIP La Sínia. El nou equipament escolar i la seva comunitat potencien el punt de partida del projecte iniciat el curs 2004-2005 a l'antiga escola Montseny, que preveu desenvolupar les actuacions necessàries per al funcionament de l'escola com a veritable comunitat educativa, amb l'objectiu doble d'aconseguir una adequada integració educativa, social i cultural de tot l'alumnat, independentment de l'origen, i de consolidar la llengua catalana com a llengua d'ús i d'aprenentatge i com a element de cohesió social i d'igualtat d'oportunitats en un entorn multilingüe, mitjançant la participació activa de tots els agents educatius externs.

Aquest objectiu doble es pot assolir a partir del teixit de relacions que apareixen quan el model d'intervenció es basa en les persones i com interactuen, crea espais d'intersecció i fa que l'aprenentatge en xarxa sigui l'element determinant per obtenir més assertivitat en les actuacions dissenyades.

Les diferents actuacions sempre parteixen de situacions "normalitzadores", és a dir, de plantejaments educatius que consideren la diversitat com un element de quotidianitat a totes les aules i, per tant, busquen l'organització i la gestió adequades perquè aquesta diversitat no es converteixi en un handicap que freni l'assoliment dels aprenentatges per la banda alta. Paral·lelament, s'actua per prevenir l'aparició dels conflictes propis de qualsevol comunitat que hagi d'absorbir cultu-

res i formes noves de relació de manera sobtada. La base de la nostra intervenció per a la normalització de les persones que formen l'alumnat, les seves famílies i l'entorn social i veïnal que les acull se centra en el **coneixement mutu** de les diferents cultures que conviuen al nostre centre i, per tant, a la nostra comunitat.

Sabem que la diversitat als centres educatius avui està provocada per un cúmul de circumstàncies que obliguen a elaborar estratègies educatives que tinguin en compte qüestions com l'edat d'incorporació al sistema educatiu, la llengua d'origen, el coneixement d'una de les dues llengües oficials, l'aprenentatge escolar anterior o si l'alumne es troba en situació especial de risc d'exclusió social. Unes estratègies que al llarg de l'etapa educativa hauran de preveure un doble objectiu: **acollir i igualar en oportunitats**, cosa que no pot quedar desvinculada del clima i de la dinàmica del centre, de l'estructura externa de suport i de la projecció de la llengua d'ensenyament, d'ús i de comunicació, seguida d'altres intervencions, l'objectiu de les quals serà voler conèixer i, també, deixar-se conèixer.

El nostre centre prioritza l'aprenentatge de la llengua catalana per poder garantir una qualitat educativa en totes les àrees i en tots els nivells. La llengua és també l'element de cohesió i de valor en la comunitat d'acollida, que en el nostre cas és de parla catalana, i es dissenyen un seguit d'actuacions que deriven dels tres eixos o objectius principals que té en compte el Pla per a la llengua i la cohesió social,¹ que són els següents:

- Consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe.
- Fomentar l'educació intercultural basant-la en la igualtat i el respecte, en la diversitat de cultures, dins d'un marc de diàleg i convivència.
- Promoure la igualtat d'oportunitats per evitar qualsevol tipus de marginació i exclusió.

Amb aquests elements previs, el centre inicia un procés de consens entre els docents amb la finalitat de fer efectiva la seqüència del seu ensenyament aprenentatge, que s'inicia a partir d'una anàlisi crítica de la realitat escolar per determinar quina és la resposta educativa a les diferents diversitats, inclosa la diversitat lingüística.

Disseny de l'experiència

Es pot dir que el desenvolupament del projecte ha tingut des de l'inici, el 2004-2005, tres fases complexes:

1. Pla per a la llengua i la cohesió social, Departament d'Educació, 2004.

- a) reestructuració,
- b) articulació de projectes amb la comunitat i criteris pedagògics, i
- c) avaluació del procés.

Aquest desenvolupament progressa a partir de les aportacions de l'Anàlisi global diagnòstica, prèvia a l'elaboració i aprovació posterior del Pla d'autonomia de centre, que considera els marges d'autonomia a partir de dos objectius prescriptius:

1. Millorar els resultats acadèmics.
2. Millorar la cohesió social.

A més d'un tercer proposat pel centre:

3. **Actuar davant les interferències específiques i negatives de l'entorn sociofamiliar dels alumnes***, al nostre entendre imprescindible per obtenir resultats positius en els altres dos objectius.

Així doncs, si la base de la nostra proposta pedagògica parteix del fet que l'alumne ha de tenir cobertes les necessitats materials i afectives per aconseguir èxit acadèmic, el centre no es pot desvincular de l'entorn més proper de l'alumne: la família, la qual ha de ser partícip d'un compromís amb l'escola i amb les altres famílies per formar part d'un grup nou que, a partir de les aportacions lingüístiques dels fills, de la mateixa escola i de l'entorn, veurà ampliada la interrelació amb la comunitat d'acollida.

Amb tot això, es vol donar a entendre que el plantejament de l'aprenentatge d'una llengua no es pot fer només des de la perspectiva seqüencial de la didàctica, sinó que hi intervenen altres factors com els vincles afectius amb la cultura i la valoració de les llengües d'origen de l'alumnat, la complicitat i l'acceptació de les famílies i altres elements socioeducatius, tant o més importants que aquests, perquè l'alumne es posi en la condició de ser un parlant actiu.

Entenem l'escola com a nucli radial d'una xarxa local i de barri que ha de desenvolupar un treball comunitari per poder atendre totes les diversitats i retroalimentar-se per aconseguir la implicació de tots els alumnes, de les seves famílies

* Les actuacions normalitzadores a partir del treball coordinat amb els diferents agents educatius ha de permetre controlar les interaccions negatives i/o específiques que es produeixen en l'entorn familiar i social d'alguns alumnes per poder canviar l'estímul pels aprenentatges.

i del conjunt de la ciutadania en totes aquelles manifestacions cíviques, culturals i socials que garanteixin un creixement en igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat, cadascú dins les seves possibilitats.²

Estratègies estructurals i pedagògiques desenvolupades per fer efectiva la seqüència d'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana

Les estratègies es diferencien segons l'etapa i el cicle amb l'objectiu d'assolir un progrés seqüenciat en l'aprenentatge de la llengua; s'unifiquen, però, en funció dels recursos educatius que tenim organitzats i que comprenen les dues etapes: infantil i primària. En cada cicle es valora la progressió de l'alumnat i el centre adapta el treball atenent les necessitats dels alumnes a partir del marc estructural que s'ha generat i que té en compte tant la flexibilitat d'horaris del professorat com la flexibilitat grupal de l'alumnat dins els grups classe.

S'ha procurat optimitzar, organitzar i relacionar els recursos de què disposa l'escola valorant les estratègies que representin la implicació dels docents a partir del treball compartit entre diferents equips perquè, en funció de la diversitat mateixa i essent coherents amb els principis del Projecte educatiu de centre, adequin i millorin les intervencions educatives pròpies en funció dels objectius programats.

a. Cinquanta hores (dos cursos) de formació i assessorament al centre: l'aprenentatge de la lectoescriptura

Revisar, compartir, valorar i consensuar els criteris i la metodologia emprada en l'ensenyament-aprenentatge de les llengües: **com** s'entén l'aprenentatge d'una L1 i una L2 en l'alumnat quan cap de les dues llengües s'identifiquen en la seva estructura mental?, **quin** paper té la llengua materna?, **quin** és el moment òptim per iniciar l'aprenentatge d'una tercera llengua?, **amb quins** recursos podrem comptar?...

b. Elaboració d'una anàlisi sociolingüística de tota la comunitat com a pas previ del Projecte lingüístic de centre

El treball d'enquestes fetes a tota la comunitat va donar dades per elaborar les gràfiques del percentatge de les llengües de domini dels alumnes, de les famílies i de tot el personal del centre. La lectura global posterior va demos-

2. Projecte educatiu La Sínia. Punt 1. Ideari.

trar que el català experimentava una tendència a créixer i a ser utilitzat fora del centre, fet que va encoratjar a continuar el treball iniciat amb les estratègies programades. Enguany s'inicia un estudi nou que ha de concretar la realitat lingüística nova de les vint-i-dues nacionalitats que hi ha al centre i les estratègies noves que se'n derivaran, si és el cas.

c. Aules plenes a P-3

Sabem que un alumne escolaritzat des de P-3 té el temps a favor seu en l'assoliment dels aprenentatges i, per tant, les aules plenes a l'inici del curs són un element pel qual es vetlla especialment. Això implica una tasca organitzativa important a la qual tot el professorat ha de donar suport i que se centra en tres aspectes:

1. Optimitzar els horaris dels mestres, de manera que s'adaptin a les necessitats dels alumnes.
2. Treballar amb més d'un mestre a l'aula per disminuir la tasca dels tutors, que no han d'estar sols davant tanta diversitat.
3. Flexibilitzar els horaris dels docents en funció de les necessitats dels diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes.

d. Definició d'estratègies pedagògiques des de l'etapa infantil fins a l'acabament de la primària

L'objectiu principal d'aquesta etapa és consolidar aprenentatges i conceptes de llengua dins l'àrea de la intercomunicació i del llenguatge a través del joc, i de la interacció entre iguals, ja que és important que els alumnes coneguin registres diferents (la diversitat també es dona entre parlants d'una mateixa llengua).

És doncs en el joc en què es basa i se centra tot el desenvolupament del nostre treball; la iniciació a molts conceptes comença en el joc i passen a ser útils quan els apliques al treball.

Sis són els tipus de joc que es diferencien a les nostres aules d'educació infantil: el joc simbòlic d'aula, el joc simbòlic d'intercicle, el joc d'experimentació i de generalització amb intervenció dels adults (docents i família), el joc de pati, el joc de llengua i el joc amb la pissarra digital.

Aquest domini oral de la llengua s'ajuda, en tota l'etapa d'infantil i el primer curs de cicle inicial, de les activitats del programa de consciència fonològica.

La consciència fonològica es defineix comunament com la sensibilitat o la consciència explícita de l'estructura fonològica de les paraules en una llengua.

Concretament, implica l'habilitat per notar, pensar o manipular els sons individuals en les paraules (Share i Stanovich).

A l'etapa de primària, a partir de la teoria del constructivisme i de l'aprenentatge significatiu, es fomenta, entre altres, el modelatge entre iguals, el treball cooperatiu, el treball per projectes...

Aprenentatge és, doncs, un procés individual diferent en cada individu ja que cadascú, a partir de la interacció amb el medi que l'envolta, forma el seu coneixement. També ha de ser un aprenentatge funcional: els nous continguts interioritzats han d'estar disponibles per ser utilitzats en qualsevol moment (Ausubel).

e. Flexibilització en l'organització horària dels docents de l'àrea de llengua

L'atenció a la diversitat és i ha de ser una pràctica quotidiana als centres, la qual cosa no deixa de ser un repte complex que requereix gestió i precisió en les estratègies organitzatives per no deixar cap docent sol davant la improvisació en la seva resposta educativa. La idea, doncs, d'un tutor sol davant tanta complexitat ja és una mesura anacrònica que es pot transformar en una bona pràctica que consisteixi a **aprendre compartint** les inquietuds i, com que es parla de llengua, es proposen exemples d'organització horària.

Organització horària de la llengua a cycle inicial

- Sis grups de lectura simultanis amb agrupaments flexibles revisables cada mes i mig.
- Dos mestres a l'aula. El mestre de suport és l'especialista d'educació especial.
- Introducció de la segona i tercera llengües al centre amb mig grup. Treball oral bàsicament.
- Dues hores de llengua a l'aula, amb la tutora, perquè tot el grup classe treballi aspectes més generals.

Organització horària de la llengua a cycle mitjà i superior

- Totes les hores de les àrees de llengües al grup aula; funciona el recurs d'aula d'acollida.
- El català a cycle mitjà considera la presència de dos mestres a l'aula.
- El català a cycle superior s'organitza en tres grups intercicle.

Organització d'espais multiàrees

- Una aula destinada únicament al joc simbòlic i, consegüentment, a la intercomunicació a través del llenguatge a educació infantil.
- Espai de tallers a educació infantil a través d'activitats d'experimentació i de manipulació. Els companys més grans s'erigeixen com a referents del procés d'ús de la llengua catalana.
- Un supermercat per poder treballar de manera globalitzada les àrees de llengua i matemàtiques a cicle inicial.

Ja s'ha esmentat que el domini de la llengua com a eina comunicativa principal i la implicació activa de les famílies són les nostres bases; tanmateix, però, ens obrim al barri per donar confiança i tranquil·litat en tots els processos d'aprenentatge i, per aquest motiu, també es programen activitats que tinguin en compte la participació de les famílies fora de l'àmbit escolar.

L'AMPA “mou fitxa”

La iniciativa d'organitzar **sortides familiars** va sorgir de comprovar que la relació entre els pares i les mares no es produïa més enllà de les portes de l'escola i només entre grups d'adults de la mateixa procedència. Aquesta relació es limitava a saludar-se entre ells si es creuaven a l'entrada de l'escola. Les famílies d'una mateixa procedència s'agrupaven per intercanviar informacions que difícilment traspassaven a famílies d'altres llocs de procedència.

La mateixa situació de **no-interrelació** (produïda en força casos pel descoïxement i/o inseguretad en la comprensió de la llengua catalana) entre cultures diferents succeïa quan es programaven reunions i/o assemblees.

Tot plegat provocava una certa angoixa, ja que si l'escola és, en primer lloc, un espai acollidor calia no deixar deteriorar aquesta situació. El Projecte educatiu de centre va concretar un seguit d'activitats per tal d'afavorir les relacions de tota la comunitat:

- Promoure activitats que impulsin l'aprenentatge de la llengua catalana i altres activitats de contacte lingüístic.
- Afavorir un marc relacional ric entre tots els membres de la comunitat educativa per tal d'aconseguir un coneixement mutu més profund i valorar la diversitat de les cultures presents al centre.
- Treballar la convivència multicultural per combatre els prejudicis i estereotips.
- Donar suport a activitats d'acompanyament i acollida.

Amb aquests objectius s'ha anat sistematitzant una activitat anomenada "sortides familiars", que organitza l'AMPA, i que es fa un diumenge al trimestre durant el curs; en aquestes sortides es poden compartir i conèixer espais naturals que apropin la comunitat nova al coneixement de la geografia del territori així com a les manifestacions artístiques i culturals que se'n deriven.

Compartint objectius amb la comunitat

No seria just acabar aquesta experiència obviant un apartat important que, si bé no s'ha anomenat explícitament, sí que se n'ha fet referència quan es parlava que l'escola ha de promoure la cohesió social com a resposta al seu compromís amb la comunitat. Així doncs, el treball transversal amb els diferents agents educatius, socials i veïnals ha d'afavorir, promoure i compartir, d'una manera oberta, les situacions que preocupen per, d'aquesta manera, sentir-nos més segurs davant de cada intervenció. Podríem dir que les actuacions que es deriven d'aquest treball completen el significat del que s'anomena "educació integral", i fan possible la vinculació i la interacció entre l'escola i l'entorn.

Entre d'altres, s'apunten alguns dels objectius compartits:

- Consolidar l'ús de la llengua catalana, dins d'un marc plurilingüe, per poder garantir la qualitat educativa en totes les àrees i en tots els nivells i com a element de cohesió amb la comunitat d'acollida. Obertura a l'entorn com a espai d'organització que aprèn en xarxa.
- Enfortir el treball en xarxa, interna i externa al centre, com a estructura de treball bàsic per crear espais d'interrelació interprofessional que afavoreixin la creació d'estratègies comunes d'atenció a les famílies i al seu entorn. Les actuacions normalitzadores basades en un treball coordinat haurien de permetre controlar les interaccions específiques que es produeixen en l'entorn familiar i social d'alguns alumnes per canviar el seu estímul en els aprenentatges.

Algunes de les actuacions que se'n deriven són les següents:

- Reunions amb els agents externs, socials i de salut, mensualment i sempre que calgui per abordar situacions emergents.
- Elaboració i aplicació d'un protocol interinstitucional.
- Claustres amb representació dels diferents agents externs.

- Trobades, col·laboració en actes culturals, actes festius, etc. i acompanyament de la comunitat veïnal del Remei.
- Participació i seguiment de les accions programades dins del Pla de barris.
- Treballs de recerca i acompanyament amb la Universitat de Vic.

Bibliografia

CARBONELL, C. (2008). *El centro educativo: un referente para la comunidad*. Wolters Kluwer Educació: www.gestiondecentros.com.

GORDÓ, G. (2008). *Centros educativos: Organizaciones-Red*. Wolters Kluwer Educació: www.gestiondecentros.com.

MARBÀ, T. (2006). Multilingüisme: conceptes bàsics i perspectives. Un programa de recerca. *PHONICA vol. 2*. Publicacions On-Line. Universitat de Barcelona.

MARTÍ, L. (2007). El CEIP Montseny. La màgia d'un lloc acollidor. *Caixa d'Eines 06*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

RODRIGO, M. (1998). La comunicació intercultural. *Suplement Perspectiva escolar*. Fundació CIDOB.

SUBIRATS, J. i ALBAIGÉS, B. (coord.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Col·lecció Finestra Oberta, Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

PROYECTO DE INTERCULTURALIDAD CEPR EL CHAPARRAL (LA CALA DE MIJAS)

Luis Morales Orozco

Centro de Educación Primaria (CEPR) El Chaparral

Nuestro colegio tiene un alumnado mayoritariamente inmigrante (60,5%), procedente de 36 nacionalidades diferentes, de las que la británica es la más numerosa.

Las lenguas mayoritariamente habladas son el español (44,4 %) y el inglés (35%). Otras lenguas habladas son el holandés, el alemán, el portugués, el árabe, el hindi, el turco, el parsi, el ruso y el chino. Es decir, la mayoría de nuestro alumnado (56%) no tiene el español como lengua materna.

Aparte del reto que representa tener un alumnado mayoritariamente extranjero, seguimos teniendo las dificultades procedentes de los factores siguientes:

- La obligatoriedad de la enseñanza unida a una “matrícula viva” de aproximadamente un 20% del total del alumnado a lo largo del curso escolar.
- La presión sentida por la exigencia de cumplir con el desarrollo del currículo escolar.
- La falta de información acerca de la idiosincrasia de las culturas de origen de nuestro alumnado y/o sus estilos de aprendizaje y perfil pedagógico.
- La atención deficitaria de las familias y a las familias.
- La tendencia del propio profesorado a considerarnos como única fuente de conocimiento.
- La falta de preparación suficiente para afrontar un reto no previsto en la carrera docente.
- Cierta postura de “victimismo” ante situaciones que nos sobrepasan.

Pero también contamos con:

- Una comunidad educativa con vocación intercultural que intenta hacer del colegio un lugar con y para todos y todas.
- Un profesorado preocupado por dicho contexto y que se implica mayoritariamente en todos aquellos proyectos que puedan mejorar el ambiente escolar y la calidad de la enseñanza (Escuela espacio de paz, Coeducación, Bilingüismo, Reciclaje, Deporte, TIC...).

- Servicios adicionales para las familias: transporte escolar, aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares.
- Una asociación de padres y madres activa y dispuesta a colaborar en todo lo que se le proponga.
- El interés mayoritario (80% del claustro) por participar en acciones formativas en el centro relacionadas con la interculturalidad, dentro de las posibilidades que propicien sus agendas personales.

Así, consideramos que:

- La práctica de una filosofía de inclusión, y no de segregación, debe concretarse en acciones intencionalmente destinadas a la formación de actitudes y de prácticas respetuosas con la diferencia.
- No se puede hacer un buen tratamiento de la educación de las diferencias si el profesorado no está sensibilizado en esa trascendente misión, es necesario que el colectivo de profesoras y profesores encuentre motivadora (profesional y personalmente) la diversidad, y que reciba el apoyo necesario en su entorno de trabajo. Es necesaria, pues, la formación continua para que toda la comunidad educativa asuma que tiene que atender a las necesidades de todo el alumnado en el contexto de una escuela inclusiva, en la que todos tengan derecho de formar parte de ella por igual y sentirse “interculturalmente multiculturales”.

Desde hace ocho años somos un centro con vocación intercultural que:

- Ha participado en todas las convocatorias para proyectos interculturales que se han realizado.
- Ha recibido en cursos anteriores formación sobre el plan de acogida, el currículo integrado y la mediación intercultural.
- Tiene en funcionamiento un plan de acogida para todo el alumnado.
- Está abierto a nuevas estrategias de intervención educativa para afrontar los retos diarios de nuestro alumnado multilingüe. Por ejemplo, el 50% de la intervención del aula de ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) se desarrolla dentro de las aulas de referencia, de mutuo acuerdo con los tutores y tutoras.

Objetivos que se pretenden alcanzar

OBJETIVO 1

Formar al profesorado del centro en nuevas estrategias para la gestión de nuestras aulas multilingües y multiculturales.

Contenidos

- Formación en estrategias diversas para ser capaces de disfrutar con la diversidad de nuestras aulas procurando que todos salgamos enriquecidos del proceso educativo.
- Formación en las idiosincrasias culturales y educativas de los países de los que proceden la mayoría de nuestro alumnado inmigrante.
- Continuación de la formación en mediación intercultural.
- Asesoramiento para la revisión y mejora del Plan de acogida.

Actividades

- Cursos temáticos relacionados con los temas explicitados en los contenidos, si es posible, en el mismo centro.
- Intercambios puntuales de una semana (aprox.) con profesorado de los colegios Dog Kennell Hill School (Londres) y CEIP Zaldupe (Ondarroa, Bilbao).
- Visita a nuestro colegio de profesorado del Dog Kennell Hill School.
- Recopilación y adquisición de libros especializados sobre el tema intercultural, la diversidad en general y el aprendizaje cooperativo en particular para consulta del profesorado.
- Recopilación y adquisición de música y películas de todas las culturas presentes en nuestras aulas (y algunas más) para ampliar el horizonte multicultural de nuestro alumnado y de nosotros mismos.

Metodología

- Negociación con el CEP de Marbella-Coín para la provisión y organización de la formación demandada.
- Oferta al profesorado de las diferentes actividades formativas posibles.
- Negociación con los colegios de Londres y Ondarroa con los que se pretende realizar intercambios acerca del calendario concreto de visitas mutuas.
- Realización de los intercambios.

OBJETIVO 2

Incorporar a los padres/madres en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula.

Contenidos

- Aprendizaje por parte de los padres y madres de estrategias para desarrollar las habilidades instrumentales de la lectoescritura en sus hijos e hijas.
- Aprendizaje por parte de los padres y madres de español como segunda lengua.
- Formación de los padres y madres en la filosofía de las comunidades de aprendizaje.
- Implicación de los padres y madres en las actividades extraescolares del Plan de apertura y, a ser posible, en las actividades cotidianas de las tutorías.
- Fomento de la convivencia y mutuo conocimiento entre padres y madres de diferentes culturas.

Actividades

- Clases de estrategias para el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura en horas escolares para favorecer la asistencia de los padres y madres de alumnado de primer ciclo.
- Clases de español como segunda lengua para padres y madres utilizando un método infantil que ellos puedan aplicar posteriormente para enseñar a sus hijos.
- Talleres de apoyo de inglés y español como L2, inglés como lengua materna, refuerzo de áreas instrumentales, etc. organizados y/o impartidos por los padres y madres a través de su asociación.
- Organización de jornadas de convivencia para padres y madres en alguna tarde o mañana y en fin de semana.

Metodología

- Detección de necesidades relativas a los contenidos explicitados anteriormente.
- Sondeo de los posibles socios y colaboradores para el desarrollo de las actividades: asociación de padres y madres, profesorado, CEP de Marbella-Coín, Ayuntamiento, etc.
- Organización de las actividades previstas.

OBJETIVO 3

Incluir y reconocer a todo el alumnado del colegio, autóctono e inmigrante, superando el modelo etnocéntrico y facilitando su proceso de escolarización e integración en la vida cotidiana del centro escolar sin diferencias por motivos culturales y/o lingüísticos.

Contenidos

- Revisión y mejora del Plan de acogida a la familia y al alumnado.
- Consideración de las diferencias culturales y lingüísticas como algo enriquecedor para toda la comunidad educativa y no como un déficit que soporta parte del alumnado.
- Promoción del conocimiento y valoración de las diferentes lenguas maternas y culturas de origen.

Actividades

- Introducir contenidos procedentes de las culturas de origen de nuestro alumnado (y de otras diferentes) en áreas como Música (canciones), Expresión artística (creaciones plásticas), Educación física (juegos del mundo) y Lenguaje (cuentacuentos y teatrillos en diferentes lenguas).
- Mercadillo de intercambio de juguetes de segunda mano de diferentes procedencias, en el mes de diciembre.
- Mercadillo de intercambio de libros de segunda mano en diferentes lenguas, en la semana del libro.
- Mejora de la información escrita (en el mayor número de lenguas posible) a las familias sobre todos aquellos temas relacionados con la burocracia educativa.
- Renovación de la señalización icónica y/o multilingüe de las diferentes dependencias del centro.
- Carteles con bandera, mapa y características de los países de origen de nuestro alumnado.
- Continuación de la realización, en las tutorías, de dinámicas de grupos que favorezcan la confianza del alumnado entre sí y de éste con el profesorado para facilitar una posterior implementación del aprendizaje cooperativo.
- Creación de otras seis maletas interculturales y renovación y/o ampliación de los materiales de las ya existentes.
- Preparación de seis “Libros viajeros” (uno por nivel) que los alumnos también se podrán llevar a casa y en los que podrán escribir (en el idioma que consideren oportuno) sus experiencias, opiniones, historias, cuentos, poesías, etc. y añadir fotos, recortes de prensa, etc.

- Mejora de la ludoteca, compuesta por diferentes juegos del mundo (damas chinas, mikado, go, mancala, etc.), utilizable en las horas de recreo y en otros momentos que el profesorado considere oportuno.
- Talleres de lengua y cultura maternas (alemán e inglés).
- Semana cultural y fiesta de fin de curso con componentes multiculturales.
- Cuentacuentos en las lenguas maternas de nuestro alumnado a cargo de los padres y madres y del alumnado mismo.
- Taller de escritura en diferentes alfabetos.
- Celebración de festividades significativas para las diferentes culturas.

Metodología

- Consensuar el Plan de acogida y las diferentes fases para su aplicación.
- Repartir las responsabilidades para el desarrollo de las acciones previstas en dicho Plan de acogida.
- Establecer un calendario para las actividades previstas.
- Organizar equipos de alumnos y alumnas que vayan asumiendo el control de algunas actividades (por ejemplo, ludoteca, préstamo de las maletas interculturales, etc.) bajo la supervisión del profesorado.
- Hacer reuniones periódicas para evaluar el devenir de las distintas acciones.

OBJETIVO 4

Aprender el español como lengua vehicular, a ser posible en espacios educativos inclusivos y en interacción sostenida con sus propios pares, enriqueciéndose gracias a los espacios de aprendizaje grupales.

Contenidos

- Refuerzo del aprendizaje del español fuera del aula ordinaria durante varias horas semanales.
- Refuerzo del aprendizaje del español dentro del aula ordinaria.
- Materiales adecuados para la enseñanza-aprendizaje del español como L2.

Actividades

- Refuerzo en la adquisición de la competencia lingüística en español como L2. Cuando el apoyo se realice fuera del aula ordinaria:
 - Ejercicios auditivos y orales con soporte de canciones, juegos, exposiciones orales del profesor, juegos de rol, etc.
 - Ejercicios orales con soporte escrito y/o visual.
 - Ejercicios elementales de expresión escrita.
 - Ayuda en el seguimiento del currículo normalizado.
- Cuando el apoyo se realice dentro del aula ordinaria:
 - Ejercicios de psicomotricidad, juegos, etc. que favorezcan la confianza del alumnado entre sí y de éste con el profesorado para facilitar una posterior implementación del aprendizaje cooperativo.
 - Ejercicios de español como segunda lengua en los que pueda intervenir todo el alumnado y en los que haya implícita educación en valores.
 - Ayuda en el seguimiento del currículo normalizado.

Metodología

- Detección previa del nivel de refuerzo en español que necesita el alumnado inmigrante.
- Consulta al profesorado tutor sobre la posibilidad de que el refuerzo del español se realice dentro del aula ordinaria y con su colaboración.
- Establecimiento del calendario y puesta en práctica de las actividades previstas.
- Reuniones periódicas con el profesorado tutor para realizar el seguimiento del alumnado implicado.

OBJETIVO 5

Potenciar las relaciones institucionales del centro con las autoridades municipales, el AMPA y otras posibles instituciones en beneficio de la mejor inserción escolar de este alumnado y buscar posibles colaboraciones con otras entidades.

Contenidos

- Seguimiento del absentismo y problemas sociales del alumnado inmigrante.
- Jornadas de juegos del mundo.
- Semana intercultural de Mijas.
- Eventos relacionados con la convivencia intercultural.
- Organización de actividades que favorezcan la integración social y potenciación educativa de todo el alumnado de nuestro centro.

Actividades

- Puesta en conocimiento de los Servicios Sociales del Ayuntamiento y de la Oficina de Atención al Inmigrante de todos aquellos casos de absentismo y problemas sociales que se detecten en el colegio.
- Realización de talleres de aprendizaje de juegos del mundo en el patio de recreo.
- Participación en la semana intercultural de Mijas.
- Participación en todos los eventos relacionados con la convivencia intercultural que sean organizados por el Ayuntamiento de Mijas.
- Participación y colaboración en aquellas actividades organizadas por otras instituciones y que se consideren beneficiosas para la integración social de todo nuestro alumnado.

Metodología

- Reuniones periódicas con los responsables de los diferentes servicios implicados en las actividades propuestas para optimizar la coordinación y participación en la mismas.

Propuesta de acciones formativas a través de las cuales se prevé satisfacer las necesidades de formación derivadas del proyecto

- a. Cursos específicos impartidos por expertos sobre los temas propuestos.
- b. Grupo de trabajo de animación a la lectura para la búsqueda de estrategias válidas para todo el alumnado.
- c. Grupo de trabajo con formación para la monitorización y mejora del Plan de acogida.
- d. Intercambio y/o visita a centros que nos aporten diferentes formas de gestionar contextos multilingües/multiculturales y centros en los que funcionen de forma satisfactoria las comunidades de aprendizaje.
- e. Biblioteca, videoteca y musicoteca que aporten visiones diferentes sobre culturas y estrategias para afrontar la diversidad cultural y lingüística.

Visitas e intercambios del profesorado

1. Justificación

Como hemos mencionado anteriormente, formamos parte de un colegio con aulas cuyo alumnado es mayoritariamente inmigrante y no tiene el español como lengua materna. Ello implica un reto constante en el día a día del quehacer educativo en este centro. Por ello, en el presente proyecto nos planteamos, a parte de recibir formación teórico-práctica en nuestro centro, conocer *in situ* cómo otros colegas, en entornos y contextos similares al nuestro, desarrollan estrategias para gestionar estas aulas multiculturales y multilingües. Por ello, hemos elegido colegios del País Vasco que desarrollan la filosofía de las comunidades de aprendizaje y colegios de Londres con alumnado mayoritariamente inmigrante y con una filosofía intercultural inclusiva.

2. Objetivo

Formación y especialización del profesorado del centro en la atención al alumnado inmigrante desde un punto de vista inclusivo y en el desarrollo de estrategias basadas en los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje.

3. Colegios para visitar

- Bilbao: colegio Zaldupe (Ondarroa).
- Londres: Dog Kennel Hill School.

4. Programa de visita

Las visitas se harán en fechas que coincidan con los periodos vacacionales. Los lugares para visitar son los colegios mismos, y el programa de visita seguirá, con pocas variaciones, el siguiente esquema:

- Reuniones entre los directores de ambos centros para comparar y dialogar acerca de diferentes enfoques en la gestión de sus respectivos centros.
- Observación del tipo de apoyo en L2 e integración cultural que se proporciona al alumnado inmigrante.
- Reuniones entre los profesores visitantes y visitados para comparar y compartir estrategias al respecto.
- Observación de algunas sesiones escolares en alguna de las tutorías del colegio.
- Reuniones entre tutores visitados y visitantes para compartir experiencias y estrategias.
- Recopilación de materiales y recursos que se puedan considerar útiles para nuestro centro.

Crterios para evaluar el desarrollo del proyecto de formación y el nivel de consecución de los objetivos propuestos

- a. En cuanto a la formación del profesorado se tendrán en cuenta los resultados de la autoevaluación, autocrítica y propuestas de mejora que se realizarán después de las acciones de formación y de los intercambios.
- b. En lo referente a la incorporación de padres y madres al proceso educativo, se valorará el grado de consecución de los objetivos previstos teniendo en cuenta el número de participantes en las actividades, su asiduidad en la asistencia y participación, y la evaluación personal *a posteriori* manifestada por los participantes.
- c. En lo que se refiere a la inclusión de todo el alumnado, se considerará que los objetivos se están cumpliendo si:
 - todos se perciben simultáneamente iguales y diferentes;
 - no se percibe exclusión de nadie por causa de su nacionalidad, lengua o religión;
 - la comunidad educativa en su conjunto va tomando conciencia de la posibilidad de enriquecimiento que favorece la presencia de una gran variedad de culturas;
 - todo el alumnado se siente incluido como persona y como representante de su lengua y cultura.

- d. Para evaluar el nivel conseguido en la adquisición de competencia lingüística en español como L2 se utilizará un cuestionario inspirado en el “pasaporte lingüístico” del Portafolio Europeo, siguiendo los criterios explicitados en el mismo.
- e. Como criterio para evaluar la potenciación de las relaciones del centro con otras instituciones se tendrá en cuenta el grado de satisfacción manifestado en los correspondientes cuestionarios por todos los implicados en las actividades desarrolladas.

Previsión de consolidación en el futuro del proceso de formación del profesorado

Las perspectivas de futuro para este colegio no prevén un cambio cualitativo profundo en su estructura. Es decir, todo indica que seguiremos siendo un colegio con mayoría de alumnado inmigrante, alta tasa de matriculación y un profesorado preocupado por equiparse con las herramientas adecuadas para hacer frente al reto cotidiano que supone educar en un contexto tan diverso.

Por otra parte, el profesorado que permanece en este centro desde cursos anteriores ha manifestado (como constará en la memoria histórica del CEP) su interés mayoritario en implicarse en un proceso de formación continua para no perder el compás que las circunstancias imponen y, asimismo, el profesorado de reciente incorporación ha manifestado su interés también mayoritario en “subirse al tren” de la formación continua.

Por ello, no podemos menos que augurar que la mayoría de la plantilla de este colegio continuará implicada (dentro de las posibilidades que les den sus agendas personales) en aquellos procesos de formación del profesorado que se planteen desde los centros de profesorado u otras instituciones afines.

EXPERIENCIA DE FUSIÓN DE MODELOS LINGÜÍSTICOS EN EL CEP OROKIETA HERRI ESKOLA

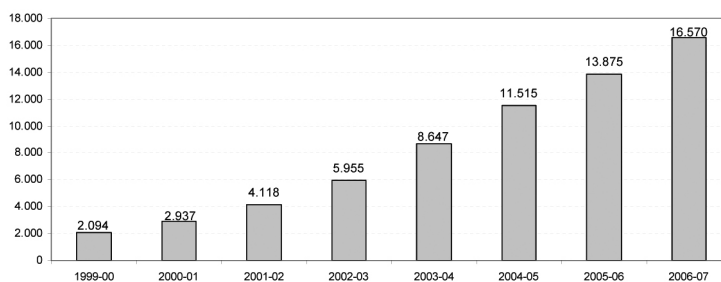
Xabier Mujika

Orokieteta Herri Eskola de Zarautz

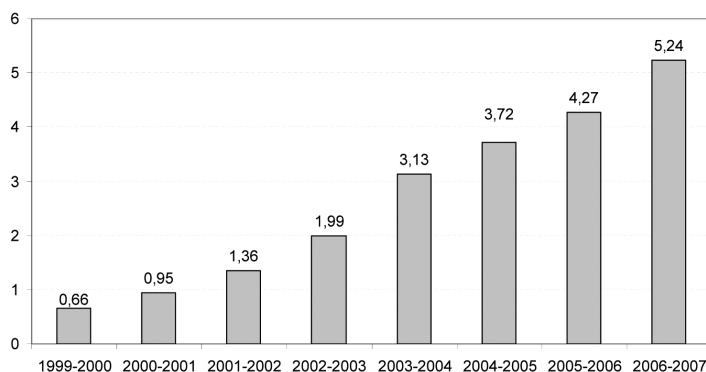
1. Lenguas y alumnado inmigrante en el sistema escolar vasco

El crecimiento de la población inmigrante y el del alumnado en las escuelas está siendo constante en el País Vasco, como en otras comunidades autónomas.

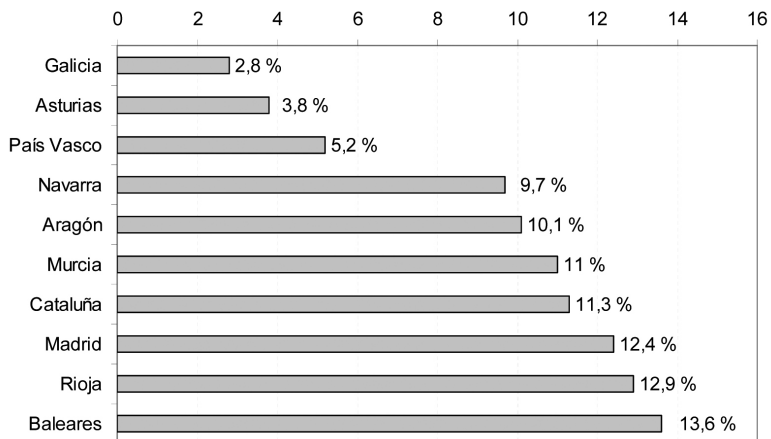
Población de origen extranjero escolarizada en centros de la CAPV



Porcentaje de alumnado inmigrante con respecto al total del alumnado

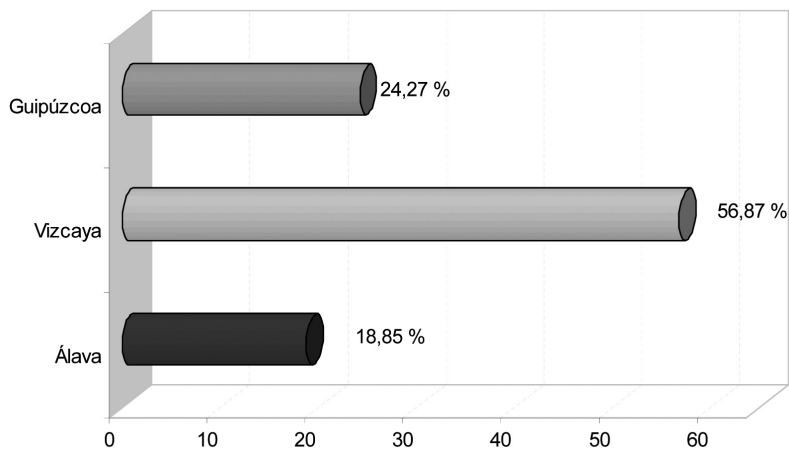


Datos por comunidades autónomas del curso 2006-2007



Si comparamos el caso del País Vasco con otros territorios, podemos afirmar que en nuestro país el índice de alumnos inmigrantes es todavía pequeño, aunque sigue creciendo de modo importante y todo parece indicar que en el futuro seguirá siendo así.

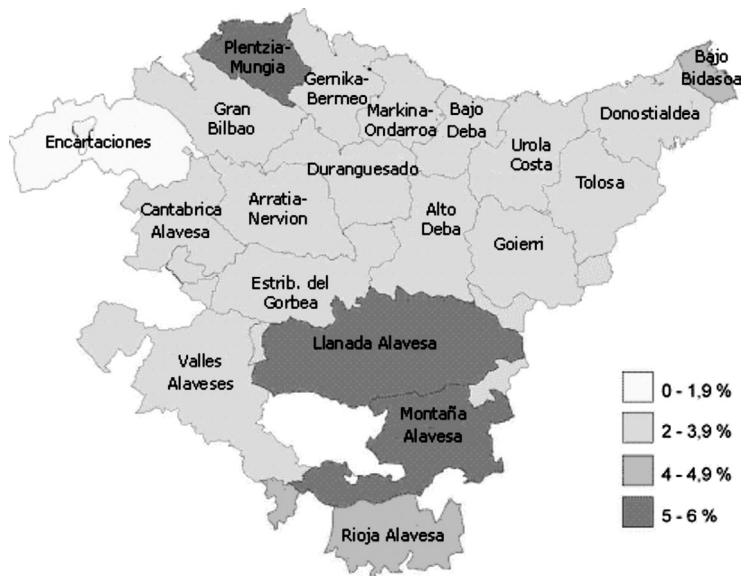
Escolarización del alumnado inmigrante por territorios en el curso 2006-2007



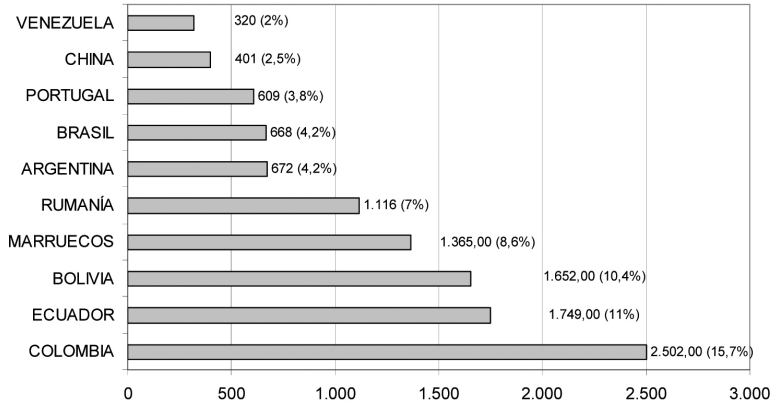
Mapa 1. Conocimiento del euskera por comarcas (%)



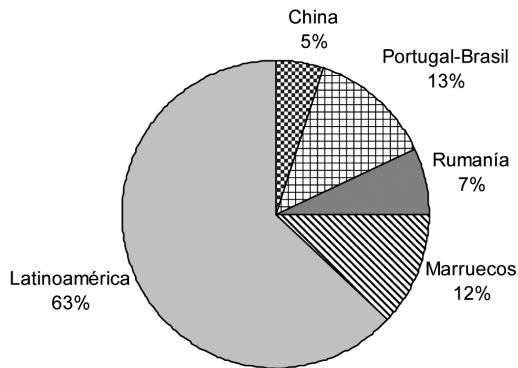
Mapa 2. Porcentaje de inmigración por comarcas (%)



Países de origen del alumnado inmigrante vasco



Alumnos inmigrantes por origen. Las 5 lenguas principales o más numerosas

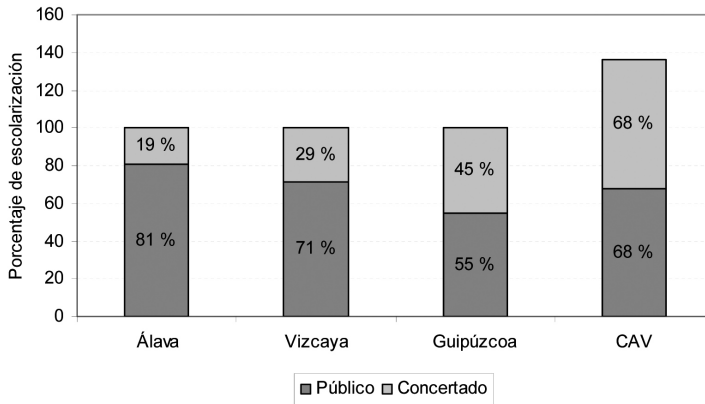


Fuente: Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación

1.1. ¿Dónde se escolariza al alumnado inmigrante? “Una exhaustiva selección”

1.1.1. Primer nivel de selección. Autóctonos e inmigrantes

Los alumnos del País Vasco se escolarizaron en el curso 2005-2006 en la enseñanza pública en un 48,6% y en la privada, en un 51,4% (Eustat, 2005). El alumnado extranjero se escolariza en un 68% en centros públicos y en un 32% en centros privados.

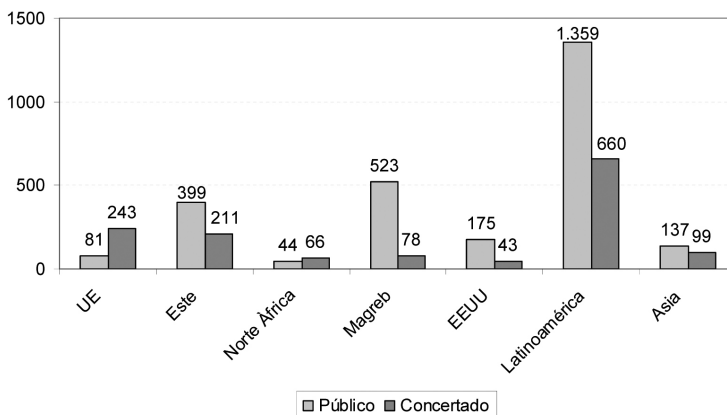


Este desequilibrio en el reparto de los alumnos inmigrantes en las dos líneas obedece probablemente a razones de tipo económico. Así, se realiza la primera gran selección del alumnado del País Vasco, haciendo que la mayoría de los alumnos inmigrantes vayan a los centros públicos (Etxeberria, 2006).

1.1.2. Segundo nivel de selección. Emigrante pobre - emigrante rico

Entre el alumnado extranjero hay también pobres y ricos. Entre los menos favorecidos encontramos a los latinoamericanos, magrebíes y de Europa del Este. Entre los más favorecidos contamos con los procedentes de los quince países miembros más desarrollados de la antigua Europa.

Tipo de centro y origen alumno inmigrante



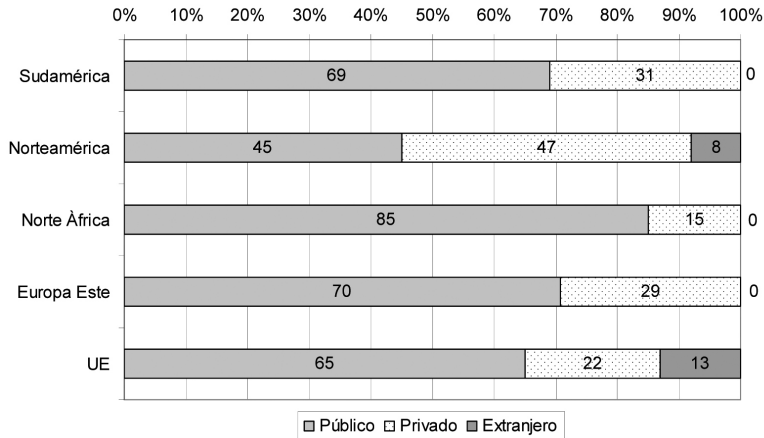
Por lo tanto, dentro del colectivo de los alumnos inmigrantes que acuden a los centros privados (32% del total de alumnos inmigrantes) el reparto entre países ricos y países pobres está también desequilibrado. Aquellos alumnos extranjeros que proceden de la Unión Europea se escolarizan de modo mayoritario en los centros privados (75%), mientras que en el caso de los alumnos de origen extranjero solamente el 33% de los procedentes de Latinoamérica, el 13% del Magreb y el 35% de Europa del Este se escolarizan en los centros privados. La población de origen inmigrante se ubica de modo selectivo: quienes tienen un nivel socioeconómico y cultural más alto (países de la Unión Europea) acuden a centros privados, incluso a centros específicamente relacionados con su lengua y cultura (colegio inglés, alemán o francés), mientras que los centros públicos, que reciben a la mayor parte de los alumnos extranjeros, están más representados por los grupos de origen socioeconómico más bajo (magrebíes, portugueses, brasileños, hispanoamericanos, asiáticos y africanos). En resumen, la segunda selección se realiza haciendo que los extranjeros ricos acudan en mayor proporción a los centros privados y los extranjeros pobres asistan en mayor medida a los centros públicos (Etxeberria, 2006).

1.1.3. Tercer nivel de selección. Privado rico - privado pobre

No todos los centros privados son similares. Hay dos tipos de colegios privados en nuestra sociedad: por un lado están los que escolarizan a las familias de clase media y alta, que realizan una cierta selección económica y constituyen un tipo de centro selectivo. Por otra parte, hay centros que acogen al alumnado con menor nivel económico, constituyen los centros con carácter inclusivo, haciendo que acudan alumnos de origen inmigrante, minorías étnicas o alumnos con pocos recursos económicos. De modo sintetizado, podemos afirmar que hay centros privados “de calidad” y centros privados “de caridad” (Etxeberria, 2006).

Pero este fenómeno no es exclusivo de los centros privados, puesto que también se da en determinados centros públicos. En algunos centros públicos se concentran los alumnos con mayores dificultades socioeconómicas, mientras que en otras escuelas también públicas se hace una mayor selección del alumnado. De este modo, en una dinámica de guetización y marginación, los alumnos extranjeros de nivel socioeconómico más bajo se concentran en determinados centros privados o públicos (Etxeberria, 2006).

Alumnado extranjero del País Vasco, según país de origen y tipo de centro (M.E.C., 2003-04)



En este gráfico observamos que las familias cuyo origen es la Unión Europea se escolarizan en mayor proporción en centro privados y de titularidad extranjera, mientras que las familias de origen sudamericano o norteafricano se escolarizan en mayor proporción en centros públicos, y casi no acceden a los centros privados extranjeros.

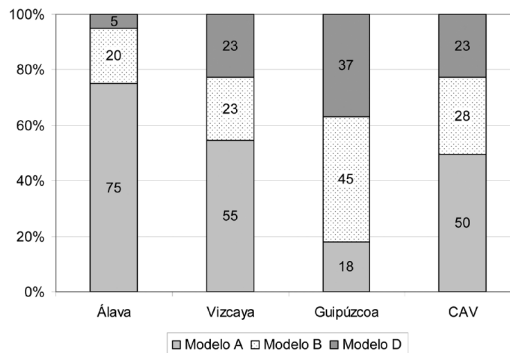
Algunos alumnos de origen latinoamericano y de Europa del Este acuden a este tipo de centros por razones económicas y religiosas. Estos centros religiosos les acogen sin los condicionamientos económicos que exigen los otros centros privados, y además reciben la enseñanza de la religión, aspecto éste que puede estar más valorado por los colectivos latinoamericanos y de algunos países de Europa del Centro y del Este. La tendencia del alumnado marroquí se orienta más hacia la escuela pública, probablemente para evitar el contacto con la religión católica.

Por lo tanto, podemos afirmar que el colectivo más numeroso de alumnos inmigrantes en el País Vasco, representado por los latinoamericanos, se escolariza principalmente en los centros públicos, y los pocos que se escolarizan en los centros privados lo hacen en gran medida en los centros privados religiosos de carácter caritativo y nivel más desfavorecido. De esta forma, llegamos al tercer nivel de selección del alumnado inmigrante en las escuelas del País Vasco (Etxeberria, 2006).

1.2. El remate final en la cuarta selección por modelos lingüísticos*: alumnado extranjero y modelo lingüístico

Al igual que hemos observado en relación con la titularidad del centro, público o concertado, los alumnos de origen inmigrante también tienen una tendencia marcada por un determinado modelo lingüístico en nuestras escuelas. De los tres modelos lingüísticos existentes en nuestro sistema educativo, A, B y D, los alumnos inmigrantes eligen en mayor medida el modelo A, precisamente el modelo que tiene una mayor presencia y proporción de la lengua castellana en su currículo. Es lógico pensar que la elección preferente del modelo A obedece a factores lingüísticos y culturales principalmente y de economía de esfuerzo. Quizás quienes vienen de Latinoamérica o de Magreb piensan que ya tienen suficiente trabajo aprendiendo una de las lenguas oficiales y eso les puede inclinar a no “complicarse la vida” aprendiendo las dos lenguas, euskera y castellano (Etxeberria, 2006).

Veamos en el siguiente gráfico, atendiendo a los modelos lingüísticos, de qué modo se escolarizan los alumnos en general y los alumnos inmigrantes en el País Vasco.



Esta tendencia a escolarizarse en el modelo A es mucho más fuerte en Araba (75%) y relativamente fuerte en Bizkaia (55%), a las que sigue Gipuzkoa, el territorio en el que se da un mayor equilibrio entre los distintos modelos lingüísticos que eligen los alumnos inmigrantes.

*El sistema de modelos lingüísticos fue aprobado por la gran mayoría de la sociedad vasca allá por el 1983. Cada familia escoge el itinerario que ve más adecuado según la lengua materna y las características sociolingüísticas del contexto en el que vive. En el modelo A se imparten todas las áreas en castellano y el euskera como asignatura. El D oferta todas las áreas en euskera y lengua castellana como asignatura. El modelo B ofrece algunas asignaturas en euskera y otras en castellano (instrumentales).

Tal y como ha constatado el Consejo Escolar Vasco (2005), los alumnos que tienen más dificultades se concentran en los centros públicos y en el modelo A, haciendo que quienes tienen un nivel socioeconómico más bajo y quienes proceden de la inmigración corran el riesgo de escolarizarse en centros en los que la marginación y la guetización sean una realidad.

Sin embargo, sabemos con suficiente certeza que los alumnos que se escolarizan en el modelo A no consiguen una competencia lingüística mínima en la lengua vasca, al igual que tampoco la consiguen muchos de los que se escolarizan en el modelo B. Por lo tanto, la tendencia a escolarizarse en el modelo A de los inmigrantes puede estar hipotecando su futuro lingüístico, de modo que la mayoría de ellos no dominen el euskera y que tengan mayores dificultades para su integración social y laboral en el futuro.

1.3. Los modelos lingüísticos en crisis

Únicamente el 23% de los alumnos y alumnas inmigrantes se escolarizan en el modelo D o modelo de inmersión en las escuelas del País Vasco.

La Consejería de Educación del Gobierno Vasco (2005) ha hecho públicos los resultados de la evaluación del nivel de euskera de los alumnos del sistema educativo vasco. Según la Consejería de Educación, al final de la ESO ningún alumno del modelo A ha sido capaz de superar la prueba, en el modelo B lo ha conseguido un 33% del alumnado y en el modelo D, un 68%. Únicamente un 40% del total de los alumnos de los tres modelos consigue resultados satisfactorios y el 60% de los chicos y chicas de 4º de ESO queda por debajo (EUSTAT).

Con este panorama de selección exhaustiva del alumnado inmigrante en centros muy determinados, de dificultades socioeconómicas y de motivación, y de crisis en los modelos lingüísticos:

¿Qué resultados lingüísticos obtiene el alumnado inmigrante?

¿Es culpable el alumnado inmigrante de los resultados?

2. Trayectoria del CEP OROKIETA HERRI ESKOLA

Esta experiencia comenzó allá por el año 2000, cuando el fenómeno de la inmigración se hizo evidente en las aulas de nuestra localidad, Zarautz. La “distancia cultural” de los recién llegados descubrió la necesidad de dar una respuesta coherente y justa en la atención a la diversidad cultural, un reto al que enfrentarse que exigía un fuerte compromiso personal de las partes involucradas

para intentar encontrar soluciones satisfactorias. En definitiva, un gran desafío para toda la comunidad del colegio público Orokieta, que ha llevado a una revisión total del proyecto educativo de centro, hasta llegar a definir uno nuevo, más inclusivo e intercultural.

Orokieta Herri Eskola se creó como colegio de EGB en 1978. En un principio, fue receptor de los hijos de las familias llegadas de otras regiones del estado. Durante los últimos años, y tras una apuesta por responder a los retos que ha ido demandando esta sociedad (euskaldunización, renovación pedagógica, escolarización desde los 2 años...) ha conseguido prestigio social, que se ha traducido en un aumento importante de alumnado, hasta el punto que en la última década éste se ha triplicado. Las familias que matriculan a sus hijos en el centro conforman un amplio abanico social, y el porcentaje de alumnado inmigrante es de alrededor del 6%.

En nuestro centro, se viene impartiendo mayoritariamente enseñanza en el modelo D (enseñanza en euskera y lengua castellana como asignatura). También hay una línea de modelo B bilingüe (5%), demandada desde siempre por familias itinerantes: familias de funcionarios del estado (fuerzas de seguridad) y familias de otras comunidades autónomas, a las cuales en su momento se fueron añadiendo las matrículas tardías de las familias inmigradas. La situación así creada fue insostenible y desde la dirección del centro cuestionamos la respuesta que se venía dando a este alumnado: modelo lingüístico distinto, aula cerrada y tratamiento diferenciado, que aportaba resultados poco positivos a su integración social y lingüística.

Es así que al plantear los desafíos que nos suponía la escolarización de todo el alumnado en grupos comunes, se hicieron visibles las lagunas que presentaba la oferta educativa del centro y, en general, las de nuestro sistema escolar: distorsión de los modelos lingüísticos, resultados dispares en la adquisición de las lenguas, en la atención a la diversidad, pobre convivencia y cohesión social... y nos situó ante el reto de diseñar una respuesta justa y eficaz para la escolarización exitosa de todo el alumnado de nuestra comunidad.

Con todo esto, el trabajo realizado en estos años ha discurrido en torno a los siguientes ejes:

1. Diseño de un plan de escolarización del alumnado inmigrante.
2. Formación del profesorado.
3. Acciones en la comunidad escolar y local.
4. Nuevo Proyecto educativo de centro, en clave inclusivo- intercultural.

2.1. Diseño del Plan de escolarización del alumnado inmigrante

El Plan de escolarización de Orokieta Herri Eskola impulsa la inclusión en el aula, desde el primer momento, del alumnado recién llegado, independientemente del modelo lingüístico escogido para sus estudios, es decir, fusionando en un único modelo los dos modelos lingüísticos B y D que se venían impartiendo en el centro.

El trabajo realizado persigue estas metas:

- Garantizar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado.
- Impulsar el intercambio cultural entre todas las criaturas.

Para ello:

- Priorizamos la integración amable y sincera de las familias y de sus hijos, para después plantear retos educativos: nuevas lenguas, éxito escolar...
- Insistimos en conectar con las expectativas de las familias hacia la escuela, procurando, por nuestra parte, acercarles una respuesta personalizada.
- Provocamos el compromiso para el aprendizaje del euskera o, en otros casos, de las dos lenguas oficiales, así como la promoción de la lengua del hogar.

Los recursos humanos y materiales los llevamos a las aulas, de tal manera que, en casi todas las aulas de primaria* colabora un segundo docente a tiempo parcial, para gestionar nuevas respuestas metodológicas.

Dentro del aula, procuramos que la acogida a los recién llegados sea cálida y exquisita, en el sentido de que cuidamos mucho la relación y el estatus de todas las criaturas del aula. Conjuntamente, trabajamos el **Plan tutorial** para que el proceso de integración y convivencia en el grupo sea del todo positivo**: habilidades prosociales, dinámicas cooperativas, resolución de conflictos, actitudes solidarias, prejuicios socioculturales...

2.1.1. Organización del aula: fusión de modelos lingüísticos

Una vez encaminada la integración de los escolares recién llegados en la dinámica del grupo, el trabajo del aula se organiza en torno a proyectos comunes. Se persigue siempre que todos los aprendices tengan la misma propuesta de

* Todos los horarios del centro se organizan para disponer de una red de apoyo de tal manera que un segundo docente, del mismo nivel o ciclo, pueda ayudar dentro del aula en sus horas libres.

** Durante los cursos 2001-2002-2003, OROKIETA fue centro de Innovación Pedagógica en Euzkadi en el ámbito de respuesta a la diversidad cultural. Posteriormente, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2003, diseñó el I Plan de acogida del alumnado inmigrante para la comunidad autónoma.

trabajo (máximas expectativas y alta exigencia), al principio, y si es posible, personalizada en su lengua materna. Progresivamente, lo irán realizando en euskera, según el nivel de complejidad, adaptando y simplificando para ello los textos y materiales que se utilizarán (estructuras sintácticas simples, vocabulario básico con sinónimos). En el caso de alumnado de lengua materna castellana, se les proporcionan materiales bilingües. Siempre se busca que surja la interacción en el grupo, y para ello se gestiona la presencia de todas las lenguas, pero cuidando que la lengua protagonista del aprendizaje y para la convivencia sea el euskera. Para todo esto, es imprescindible la coordinación del profesorado, que debe diseñar las estrategias de intervención, así como el andamiaje y los materiales apropiados, que ambos pondrán en práctica dentro del aula. Intentamos dar oportunidad a las alumnas y alumnos recién llegados de demostrar sus habilidades y capacidades, así como los aprendizajes que van adquiriendo, sin olvidar prepararlos de antemano, para las actividades que se vayan a realizar en el aula o fuera de ella (proyectos, visitas, talleres...).

Aprendizaje de lenguas: principios

Enfoque comunicativo

Una vez analizadas las necesidades de los aprendices, a través del enfoque comunicativo prevemos:

- Las situaciones en las que necesitará la lengua.
- Las funciones que responden a la finalidad de ese uso, el para qué.
- Las nociones necesarias para llevarlas a cabo (léxico-vocabulario-información).
- Los exponentes lingüísticos, propios del código que se utilice (fórmulas usadas, estructuras sintácticas para dar razones, para enunciar hipótesis...).

Se eligen y trabajan las estructuras lingüísticas que sirvan de soporte a las funciones que el aprendiz requiera según su nivel y se desarrollan estrategias de comunicación de acuerdo con éstas. La selección de contenidos se hace con criterios de rentabilidad.

El trabajo se basa en dos principios:

- Principio de la tarea: las actividades en las que el uso de la lengua es necesario para alcanzar un fin que tenga sentido para el aprendiz. Es importante que se perciba la necesidad del uso de la lengua para lograr algo: que lo que se trabaje tenga que ver con su vida cotidiana en la calle, en el centro escolar, etc.
- Principio del significado: la lengua que tiene sentido para el/la estudiante afianza y sostiene el proceso de aprendizaje. Por eso las actividades se selec-

cionan valorando que posibiliten el uso auténtico y significativo del lenguaje por parte del aprendiz.

Enseñanza de L2 a través de contenidos

Se lleva a cabo una selección y planificación de los contenidos según criterios lingüísticos, cognitivos y motivacionales.

Esta aproximación requiere una coordinación estrecha, trabajo cooperativo entre el profesorado que se ocupa del currículo regular y el de refuerzo lingüístico.

Estructura cooperativa de aula

Con lo que se persigue aprender los objetivos previstos en la tarea asignada y asegurarse de que todos los miembros del grupo también lo hacen.

Para ello se busca la interdependencia positiva, interacciones de apoyo mutuo, la responsabilidad personal individual, las destrezas interpersonales y la autoevaluación del funcionamiento del grupo. También se utilizan distintas técnicas cooperativas (Pujolàs) para trabajar los proyectos de aula.

Apostamos por una pedagogía y aprendizaje eficaz para todo el alumnado, basada en los aspectos siguientes:

- Actividad productiva conjunta: profesorado y alumnado producen conjuntamente.
Trabajar conjuntamente permite conversar y esto sirve para enseñar lengua, significados y valores en el contexto inmediato. La actividad conjunta y el discurso permiten el nivel más alto de logro académico: el uso de ideas “escolares” o “científicas” para resolver problemas prácticos del mundo real.
- Desarrollo lingüístico: desarrollo de la lengua a través del currículo. El desarrollo de la competencia en la lengua o lenguas de instrucción es un metaobjetivo de todas las actividades educativas a lo largo de la jornada escolar.
- Construir significados conectando la escuela con las vidas de los alumnos y alumnas.
- Enseñar a pensar de modo complejo: animar al alumnado hacia el reto cognitivo.
- Enseñar a través de la conversación: involucrando al alumnado mediante la conversación instructiva, que revela el conocimiento, las destrezas y los valores –la cultura– del aprendiz, y posibilitando que el profesorado contextualice su enseñanza para ajustarla a su experiencia.

2.1.2. Aula de refuerzo lingüístico

Reconvertimos las aulas del modelo B en aulas de lenguas, abiertas/flexibles, en las que de los escolares de primaria recién llegados acuden a cuatro o tres sesiones a la semana en euskera, y dos para el castellano, el resto de alumnado asiste a ellas según la edad y las necesidades personales. La organización de esta aula ofrece propuestas, contextos y formatos distintos para la sistematización de tareas: rutinas lingüísticas, rincones de actividades (rincón de juegos, rincón de audiciones, rincón de exposición-grabación de trabajos, rincón del ordenador, biblioteca...). Las sesiones se realizan en grupos pequeños y se centran en el refuerzo lingüístico para la comunicación oral y el apoyo emocional, teniendo en cuenta las fases del proceso de adaptación y la presión-esfuerzo que supone la inmersión en el aula. En las propuestas de trabajo planteadas priman las acciones de comunicación, la negociación del significado, la funcionalidad de pequeños proyectos, la elaboración de textos de identidad y presentación, la autonomía y la interacción con los demás. También se preparan, cuando es necesario, las estrategias y el soporte (vocabulario, sintaxis, esquemas) para poder participar en el proyecto de aula, al mismo ritmo y con las mismas posibilidades que los demás aprendices. En el aula está designada la profesora PRL de refuerzo lingüístico y los profesores del modelo B. Aquel alumnado que no conoce ninguna de las dos lenguas oficiales recibe durante los primeros meses el apoyo semanal de una intérprete, que les ayuda en su proceso de adaptación y aculturación.

En esa labor docente tenemos muy en cuenta los factores motivacionales, los que determinan la propia imagen en relación con la cultura representada por la L2 y tantos otros de orden emocional, porque presentan un peso considerable en la adquisición de una segunda lengua.

2.1.3. Algunas conclusiones en el aprendizaje de lenguas

- Los resultados obtenidos en el aprendizaje de segundas lenguas, teniendo en cuenta la distancia lingüística para la adquisición del euskera, han sido sorprendentemente buenos (exceptuando cierto alumnado tardío con déficits en escolarización o carencias emocionales), pero no porque acudan al aula de refuerzo lingüístico, sino porque en el aula ordinaria han encontrado un ambiente cálido y estimulante, de socialización e intercambio y aprendizaje vital.
- La posibilidad de realizar la misma tarea, con soportes casi iguales, junto con los compañeros y compañeras autóctonos motiva enormemente a los aprendices recién llegados, lo que incrementa su autoestima y les hace asumir decididamente el proceso voluntario de aculturación. Para ello es fundamental

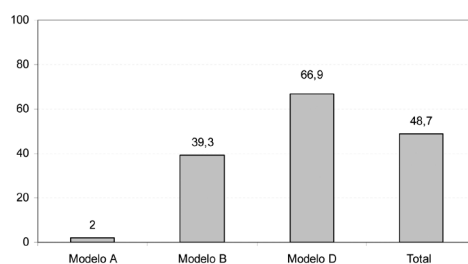
valorar en un plano de igualdad el bagaje cultural que aportan las familias recién llegadas.

- El nivel de competencia lingüística del alumnado autóctono no desciende por tener en el aula compañeros de otras lenguas. Todas las evaluaciones exteriores hechas desde la universidad y por el ISEI-IVEI* han resaltado el buen nivel en general de la competencia lingüística en euskera: + 80%, lo que contrarresta toda la alarma mediática y social que ha venido presionando al centro.

Evaluación del nivel B1 en euskera - realizada por el Instituto Vasco de Evaluación en 2006

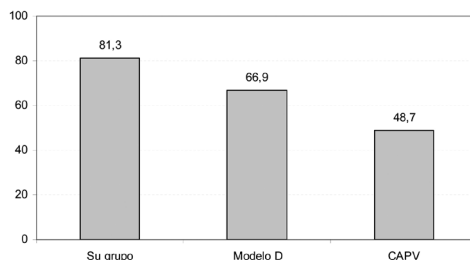
1.a. Porcentaje de aprobados (con expresión oral) global (CAPV) y por modelos lingüísticos

Porcentaje de alumnado que supera la prueba en cada uno de los modelos lingüísticos y en el total de la CAPV.



1.b. Porcentaje de aprobados (con expresión oral) en su grupo, su modelo lingüístico y la CAPV

Porcentaje de alumnado que supera la prueba en cada uno de los colectivos indicados.



* ISEI-IVEI: Instituto Vasco de Evaluación.

2.2. Formación del profesorado del claustro

Desde un principio se formó un grupo de trabajo con un doble objetivo, partiendo de la reflexión sobre la situación de la escuela en este nuevo escenario de la globalización:

- Aportar bases teóricas para una didáctica más eficaz.
- Diseñar nuevas respuestas metodológicas para dar respuesta a la diversidad cultural y lingüística presente en las aulas.

El grupo de trabajo se abrió a todas las personas interesadas del claustro y tuvimos la presencia del asesor del COP y de un profesor de la universidad UPV. Contamos también en aquel momento con las aportaciones y jornadas de SOS Racismo, que se convirtieron en un potente catalizador para poner en marcha aquella revolución. El equipo directivo tuvo un papel decisivo por su empeño en dar un giro a la labor pedagógica del claustro y en abrir el centro a la comunidad educativa.

A través de sesiones de formación en el centro escolar, para todo el claustro, y con la presencia de importantes aportaciones de colaboradores de universidades catalanas, se ha realizado una reflexión profunda en torno a la función de la escuela en este comienzo de siglo, la educación intercultural, los procesos de adquisición de las lenguas, la atención a la diversidad del alumnado y, en definitiva, sobre cómo recuperar buenas prácticas pedagógicas.

Fruto de toda esa formación se ha llegado a la conclusión de que la educación intercultural es la mejor alternativa para responder a los retos de nuestra escuela, ya que es una educación para todos, no es educación para inmigrantes.

Posteriormente se han organizado distintos departamentos en el centro, para trabajar estos ámbitos:

- Departamento de Lenguas: proyecto lingüístico de centro, revisión del sistema de inmersión lingüística, actualización en didáctica de L2, multilingüismo...
- Departamento de Gestión de la Diversidad: pareja pedagógica, trabajo cooperativo, propuestas multinivel...
- Comisión de Convivencia: plan de actuación para abrir la escuela a la comunidad, Programa para tutorías, talleres de resolución de conflictos y educación por la paz, derechos y obligaciones del alumnado...

La didáctica para la práctica docente en Orokieta Herri Eskola se fundamenta en los siguientes presupuestos teóricos: aprendizaje significativo y dialógico, inteligencia emocional, trabajo cooperativo y currículum intercultural.

Actualmente se está trabajando en la incorporación del centro en su totalidad al Proyecto de comunidades de aprendizaje, del cuál venimos incorporando muchas propuestas durante estos últimos años (tertulias dialógicas...) con el objetivo de lograr el éxito escolar y la mejora de la convivencia para todo el alumnado. Los principios de este proyecto son los siguientes:

- Metas compartidas.
- Participación crítica, igualitaria y activa de todos los agentes de la comunidad.
- Interculturalidad incluyendo la diferencia.
- Inclusión educativa.
- Altas expectativas.
- Centralidad del aprendizaje.

Valoraciones:

- El nivel de reflexión y replanteamiento de estos últimos años ha sido de máximo calado y se han ido transformando muchas prácticas docentes, aunque a distinto ritmo e intensidad, y nivel de cristalización, teniendo en cuenta que el claustro lo componen más de setenta personas.
- Para que otras transformaciones cuajen se necesita más tiempo, sobre todo en el ámbito lingüístico (tratamiento integrado de lenguas, multilingüismo...), ya que la presión de ciertos grupos sociales y el contexto político coartan muchas veces las iniciativas interesantes de multialfabetización lingüística.

2.3. Acciones en la comunidad escolar y local

Desde un principio, mantenemos un estrecho contacto con las familias recién llegadas en encuentros y reuniones, abiertas y distendidas, en las que nos interesamos por los distintos procesos de acomodación y por la evolución escolar de sus hijos e hijas. No hemos querido caer en manifestaciones folclóricas y, por tanto, no organizamos fiestas ni jornadas exóticas. Presentamos, en su día, el nuevo Plan de atención a la diversidad cultural, ante toda la comunidad, y obtuvo una respuesta satisfactoria. A partir de ahí cuidamos que la sensibilización de la comunidad escolar vaya en incremento y dirigimos nuestros esfuerzos a construir un ecosistema adecuado a la convivencia en la diversidad cultural, lingüística, social... Así, durante estos años se han llevado a cabo acciones de gran repercusión en la comunidad, e incluso en los medios de comunicación:

- Todos los años, en la semana del libro se promociona la diversidad de literaturas, los cuentacuentos... en todas las lenguas maternas de la escuela (más

- de quince), y para ello invitamos a las familias a llevar a las aulas textos y pequeñas actuaciones.
- Hace dos años grabamos un CD con canciones infantiles de aquí y de allí, gracias a las aportaciones de varias familias y músicos padres-colaboradores del centro. El producto fue de calidad. Recogió canciones infantiles de Senegal, Filipinas, República Dominicana, Marruecos y Euskal Herria, una muestra más que significativa de parte de la riqueza que atesora la comunidad.
 - Este año hemos conseguido la dotación de una biblioteca-mediateca nueva, para llevar adelante el proyecto BABELIA, “diversidad de literaturas”, que presentamos al Gobierno Vasco y al ayuntamiento de Zarautz. El propósito es ofrecer un servicio escolar y extraescolar, de calidad, para el fomento del hábito lector, impulsar la construcción de conocimiento en la sociedad de la información y sobre todo abrir una gran puerta a la diversidad literaria, a otras identidades culturales, “a conocer al otro”... tanto con obras traducidas, como en lengua original...
 - En un futuro queremos abrir una radio escolar.

A escala local, trabajamos también estrechamente con todas aquellas propuestas de tiempo libre que ofrece el municipio: ludoteca, biblioteca municipal, asociación cultural infantil, colonias de verano... y con los servicios sociales (apoyo con clases particulares, programa de estudio y juego...), conectando el trabajo que realizamos dentro del centro con el ámbito extraescolar, y prestando nuestra ayuda para garantizar en esos ámbitos también los principios de equidad y diversidad.

2.3.1. *Redes*

En 2004 creamos la plataforma de la Escuela Pública de Zarautz entre los centros públicos del municipio que impartimos las distintas etapas “Zarauzko eskola publikoa. GUZTIONA”: Instituto Lizardi, Instituto Monte Albertia de Formación Profesional, EPA Escuela de Adultos y Orokieta Herri Eskola. El propósito es conseguir para Zarautz una escuela pública digna y el compromiso es trabajar por la cohesión social y la convivencia en paz. Fruto de ese compromiso, el pasado curso 2007-2008 pusimos en marcha el proyecto ALTV Aprendizaje a lo largo de toda la vida* para ayudar a los colectivos en riesgo de exclusión (inmigrantes, mujeres y desempleados) a participar en la sociedad del conocimiento y la innovación, a incrementar su bienestar personal y a mejorar la convivencia en general.

* Financiado por la Comunidad Europea y el Gobierno Vasco.

2.3.2. BOZI proiektua – Proyecto ALTV aprendizaje a lo largo de toda la vida
(<http://www.boziurolakosta.com/>)

Este portal ofrece información en el ámbito del aprendizaje permanente, en todas las facetas de la vida, actualizada todos los días, de toda la comarca Urola-Costa, al alcance de todas las personas interesadas. Además ofrece servicio de atención personalizada presencial y en línea (correo electrónico, sms...) y siempre proporciona soluciones a las personas que lo solicitan.

2.4. Proyecto educativo inclusivo- intercultural de centro

Fruto de todos estos años de reflexión sobre la práctica docente y de repensar la escuela que necesitamos, estos son los pilares del reformulado Proyecto educativo:

- La diversidad de las personas, entendida en su globalidad, como VALOR y fuente de enriquecimiento-aprendizaje.
- La convivencia democrática de toda la comunidad.
- La equidad como indicador de calidad.
- Escuela laica, promotora de los derechos humanos universales y valores transculturales.

Basados en estos principios, planteamos cada vez más acciones y estrategias, en aras de fortalecerlos en todos los ámbitos. Estamos en tiempos de transformación. He aquí algunas acciones que están en marcha:

2.4.1. Diversidad – Valor

- Proyecto lingüístico de centro que recoge el valor de todas las lenguas maternas de la comunidad escolar y el compromiso de sustentarlas, haciéndolas visibles en el paisaje de la escuela y, progresivamente, en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura.
- Plan anual de propuestas abiertas a la diversidad: “infusionar” de diversidad las actividades del Plan anual de centro.
- Currículum intercultural: enfoque abierto de los proyectos de aula, incorporación de todas las aportaciones de las familias.

2.4.2. Convivencia democrática

- Participación de las familias, mediante sondeos o referendos, en las principales decisiones sobre el funcionamiento del centro: el nuevo PEC ha sido aceptado por el 96% de las familias.

- Procuramos que en el consejo escolar esté presente una persona representante de las familias inmigrantes.
- Plan anual de convivencia, incluye talleres de formación en este ámbito para todos los sectores de la comunidad, con el propósito de vertebrar positivamente este nuevo ecosistema de relaciones y necesidades personales.

2.4.3. *Calidad - Equidad*

- El plan de acogida en la escuela abarca también ámbitos de asistencia social, tramitación de becas, adjudicación de intérpretes, escuela de adultos... en las familias que lo necesiten.
- Revisión del sistema de inmersión lingüístico (modelo universal) para que atienda a la diversidad de conocimiento de las lenguas del currículum, tanto de las criaturas que empiezan en edad temprana como de los que se incorporan con posterioridad, combinando itinerarios personales y combinando agrupaciones distintas (heterogénea-homogénea).
- Actividades complementarias para todos: deporte escolar, aula de estudio, informática, biblioteca, danza tradicional, danza moderna, dibujo y pintura, inglés, árabe, instrumentos musicales... gratuitas algunas o de cuota flexible otras para que puedan acceder a ellas los escolares que tengan interés.
- Criterios de evaluación equitativos: consideramos que la evaluación tiene que ser un reflejo del trabajo realizado y sobre todo de aquello que se ha conseguido. Por eso, también en el caso de los escolares recién llegados, subrayamos todos aquellos avances que están realizando y, en los documentos oficiales, también dejamos constancia de ello. De esta forma, se les reconoce el mérito y el esfuerzo que la mayoría de ellos realiza.

2.4.4. *Escuela laica*

- Plan de convivencia y para la paz, en la comunidad escolar y local: prioridad al trabajo de los derechos humanos y los valores cívicos transculturales.

3. Valoraciones finales

- Incluir y valorar la presencia del alumnado inmigrante desde un principio en las aulas ha supuesto un enriquecimiento de la vida en ellas. De esta manera, hemos podido constatar la capacidad de nuestro alumnado para desarrollar, en la práctica diaria, actitudes de solidaridad, respeto y empatía, y abrir sus contextos vitales a un mundo lleno de ricas aportaciones.

- Asumir el reto de ofrecer una escolarización justa y equitativa a los escolares recién llegados y a aquéllos que, por el sistema de modelos lingüísticos, no encontraban una respuesta integradora ha supuesto todo un revulsivo para rescatar los fundamentos teóricos del tratamiento de lenguas y su didáctica, haciendo que la práctica docente sea coherente y valiente, y ajustada a las necesidades reales de los aprendices. Desde entonces hay en el centro un Departamento de Lenguas, en el que se están consolidando las bases de ese proyecto lingüístico para la diversidad cultural existente que apuesta, partiendo de la importancia de la lengua materna, por una multialfabetización lingüística de las criaturas y que toma como reto que el euskera sea la lengua para la convivencia y la cohesión social, así como la protagonista de la construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Asumir el reto de dar una respuesta coherente a la diversidad cultural en el aula ha exigido a los docentes tener que diseñar nuevas respuestas metodológicas y recursos para la organización del aula.
- Asumir el reto de valorar la diversidad cultural ha supuesto abrir todos los ámbitos y espacios de vida de la escuela para vertebrar una comunidad escolar viva, sin complejos, en un ecosistema rico y estimulante de convivencia y aprendizaje positivo.

En definitiva, este viaje emprendido ha puesto la escuela rumbo a la transformación y la mejora. Y mejorar la escuela es asegurar un buen futuro para la sociedad. Y la nuestra, la vasca, está muy necesitada de propuestas que garanticen tanto la cohesión social como la convivencia en paz.

Es, por tanto, una alternativa de futuro para todos.

4. Bibliografía

- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*, Graó.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BESALÚ, X.; Vila, I. (2008). *La buena educación*. Catarata.
- BISQUERRA, R. (2006) *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Cisspraxis
- CARBONELL, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. MEC.
- CARBONELL, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre*. Catarata.

COELHO, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Cuadernos de Educación, ICE-HORSORI, Universitat de Barcelona.

Cuadernos de Pedagogía. Monográfico Educación Intercultural

CUMMINS, J. (2002). *Lengua, poder y pedagogía*. Morata.

ESSOMBA, M. A. (coord.). *Construir la escuela intercultural*. Graó.

ESSOMBA, M. A. *Liderar escuelas inclusivas e interculturales*. Graó.

ETXEBERRIA, F. (2006). Ikasle etorkinak eta euskara. *Jakin aldizkaria-154 zbkia*.

JAUSSI, M.L.; RUBIO, M.T. (1998). *Kultuarterko Hezkuntza-Educación Intercultural*. Gasteiz-Vitoria: Eusko Jaurlaritza-Gobierno Vasco.

LASAGABASTER, D.; SIERRA, J.M. (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Cuadernos de Educación, ICE-HORSORI, Universitat de Barcelona.

LASAGABASTER, D.; SIERRA, J.M. (2005), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Cuadernos de Educación, ICE-HORSORI, Universitat de Barcelona.

LÓPEZ RUÍZ, J. I. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Aljibe.

MORALES-OROZCO, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante*. Catarata.

MUGAK - Centro de Estudios y Documentación sobre Racismo y Xenofobia. (2003). *Exclusión social y diversidad cultural*. Gakoa liburuak

ORTEGA, I.; EGUZKIZA, M.J. *Materiales para la escolarización del alumnado inmigrante*, licencia de estudios, Consejería de Educación del Gobierno Vasco.

PUJOLÁS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la enseñanza obligatoria*. Aljibe

RUÍZ-BIKANDI, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis

UNESCO. Etxea, Hizkuntzak eta Inmigrazioa monografikoak-Monográfico Lenguas e Inmigración. Euskadi

VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Cuadernos de Educación, ICE-HORSORI, U. de Barcelona.

VVAA. (2002). Interculturalismo y ciudadanía (monográfico). *Cuadernos de pedagogía*, N° 315. Julio-agosto.

VVAA. (2008). Elebitasunetik eleaniztasunera (monográfico). *Hik Hasi*, 22.

COMUNICACIONES

JOCS DEL MÓN. EXPERIÈNCIA EDUCATIVA
Poposta de treball sorgida a partir del projecte “Bona Salut” realitzat per alumnes
nouvinguts de 4t d’ESO de l’aula d’acollida

Carme Andrade i Antònia Farré
IES Jaume I de Salou

Jocs del món és una proposta de treball plantejada al grup de 4t de l’aula d’acollida durant el curs 2007-2008 dins del projecte que vam desenvolupar al voltant dels temes relacionats amb la bona salut.

Objectius

Ens vam proposar com a objectius, en primer lloc, reforçar els llaços de cohesió de la nostra aula multicultural. En segon lloc, ens interessava que exploressin al voltant dels jocs dels altres països per tal de trobar elements en comú que fan que els jocs siguin expressions de cultura en un sentit ampli i universal. En tercer lloc, aprofitar les possibilitats lingüístiques que ofereix el text instructiu com a reforç d’estructures lingüístiques treballades prèviament, i en quart lloc, conèixer els noms que rep el mateix joc en les llengües dels alumnes.

Desenvolupament

La proposta es va activar arran d’un seguit d’observacions que vam fer amb relació a l’alimentació dels alumnes a les hores del pati i arran d’algunes converses exploratòries, que ens van portar a concloure que, sent un tema tan absolutament transversal i vital, hi podríem incorporar molts dels temes que es donen en la programació lingüística de l’aula d’acollida.

Com a activitats prèvies, vam partir dels seus coneixements i vam fer uns esquemes conceptuals en què tenien cabuda els aspectes físics de la salut i també els emocionals i afectius.

En aquest context d’idees sorgeix la possibilitat de treballar el joc físic com una activitat alliberadora i com un element socialitzador present en totes les cultures. La decisió de treballar en aquesta direcció la vam prendre a partir de la creença compartida que la institució escolar pot i ha d’oferir als adolescents models de socialització basats en la cooperació i en el desenvolupament de les habilitats personals i socials. El treball ens va portar a fer alguna acció informativa conjunta amb organismes del municipi que tenen com a objectiu crear xarxes d’associacionisme juvenil en el temps de lleure.

D’altra banda, constituïa tot un repte treballar des dels coneixements dels alumnes i anar estructurant pas a pas les activitats sense perdre el sentit del que s’estava fent, i un segon repte, fer-ho dintre d’una aula on la riquesa lingüística era molt gran (l’hindi, el panjabi, l’urdú, el portuguès, l’anglès, el mandarí i el rus) i la competència lingüística comuna en català era incipient, atès que la major part d’alumnes eren nouvinguts amb pocs mesos d’estada al país. En un grup d’alumnes d’aquestes característiques, les referències a les llengües dels alumnes són constants, mirant d’establir ponts de comunicació que ajudin a concebre el multilingüisme no com un

obstacle, sinó com una oportunitat única per aprendre dels altres. L'aula es converteix en un espai d'aprenentatge espontani on sorgeixen la curiositat i el desig de saber, circumstàncies que cal saber aprofitar i canalitzar d'una manera adequada, tenint sempre present quins objectius lingüístics i educatius ens hem proposat en la seqüenciació de les activitats.

Per començar, vam utilitzar un simple objecte com és un mocador com a element suggeridor de molts jocs, cosa que va donar peu a una interacció verbal entre alumnes i professores i a una llista de possibles jocs, alguns dels quals es repetien en els diversos països. Per exemple, la gallineta cega, amb totes les seves variants, existeix en les cultures xineses, índies, europees i llatinoamericanes.

En una altra sessió es va exposar el joc del mocador conegut en la nostra cultura, i d'aquí va sorgir la necessitat de fer una instrucció clara per tal de saber el funcionament del joc, ja que els alumnes estaven molt motivats per posar-lo en pràctica.

El treball lingüístic que es feia dins de l'aula girava al voltant dels temps verbals en un text instructiu, en la construcció de la frase simple, en l'ordenació de les accions, en l'enumeració d'elements necessaris o de material, etc. El treball multicultural consistia en la reflexió i el coneixement mutu dels jocs, així com en les variants en cada joc –si és que existien–, i el treball multilingüe en el coneixement dels noms –segons la llengua– del mateix joc. El treball teòric es completava amb la posada en pràctica dels jocs al pati un cop a la setmana en hora de classe, activitat que va ser un èxit de participació i d'entusiasme per part dels alumnes. Aquestes classes pràctiques presentaven força complexitat, ja que pressuposaven un cert grau de d'organització social i d'acceptació de liderats i rols, habilitats de les quals els nostres alumnes estaven mancats, cosa que ens referma encara més en els pressupòsits dels quals partíem en el sentit que, més que mai, els centres educatius haurien d'afavorir models de lleure basats no només en la competició sinó en la col·laboració i el treball en equip.

L'experiència es va enriquir i ampliar gràcies a l'intercanvi que vam fer per segon any amb una altra aula d'un altre institut, l'IES Priorat, institut amb unes característiques socials, culturals i lingüístiques molt diferents de les del nostre institut de Salou. Les dues trobades es van centrar en els jocs proposats pel centre receptor i treballats prèviament a les aules respectives. Els jocs es van desenvolupar en el medi rural de muntanya interior en el seu cas, i en el nostre cas, en el medi costaner. Hem de fer esment de la descoberta que va suposar dels jocs de platja, en especial dels castells de sorra, per bona part de l'alumnat nouvingut.

Un altre element que va contribuir a crear unes condicions favorables en el desenvolupament del tema va ser l'intercanvi escrit que es va fer des del bloc de l'aula, on es van poder explicar alguns dels jocs populars dels països dels alumnes. Aquest intercanvi es va fer d'una manera més informal en la secció de comentaris a la qual tenien accés els alumnes dels dos instituts, i d'una manera més treballada i estructurada des de la proposta de les professores, que consistia en una fitxa instructiva que reunia el material lingüístic bàsic en el treball a l'aula.

Avaluació

Des d'una perspectiva d'avaluació dinàmica i al servei de la millora competencial de l'alumnat, l'avaluació per part de les professores es va fer bàsicament mitjançant les observacions recollides en anotacions, que més tard servien per fer la valoració en les reunions docents.

En aquestes anotacions preniem en consideració aspectes com els següents:

- Resposta col·laborativa de l'alumnat a l'organització dels jocs i al desenvolupament de l'activitat.
- Acceptació i respecte per les formes culturals diferents de les pròpies.
- Grau de participació en els comentaris del bloc d'aula.
- Implicació de l'alumnat en les habilitats socials que són necessàries per participar d'una manera constructiva en els jocs a l'aire lliure.
- La utilització adequada de les fórmules lingüístiques treballades en el desenvolupament dels jocs: «parar», «comptar fins a...», «no passar de...».
- L'ús de la llengua catalana en el desenvolupament dels jocs.

Per altra banda, aquestes anotacions també servien com a elements de reflexió i de vegades com a punts d'inici de discussió per avançar en la millora de les habilitats socials en algunes sessions que vam realitzar després de la posada en pràctica dels jocs treballats. En aquest cas, podríem aportar l'exemple de la discussió generada arran d'algun joc en el qual van aparèixer alguns tabús de tipus sexual, ja que el contacte entre nois i noies era molt estret i resultava incòmode per als uns i els altres. Aquesta discussió ens va generar noves preguntes amb relació a l'enfocament que caldria donar a la formació sexual d'uns adolescents vinguts de tots els continents amb càrregues ideològiques molt diverses de les dels nois i noies de cultura europea.

Conclusions

La decisió de treballar partint d'un centre d'interès inicial dóna la possibilitat d'incorporar temes i subtemes que van sorgint d'una manera espontània al llarg del procés i que tenen l'avantatge de néixer de la motivació d'un aprenentatge basat en les necessitats de l'alumnat i en una actitud exploratòria tant de l'alumnat com del professorat.

L'observació del nostre alumnat nouvingut en les sessions pràctiques de jugar ens ha ajudat a conèixer-los millor des de la perspectiva de com interactuen socialment alumnes de cultures diverses, de com estableixen vincles afectius, quins rols s'autoatorguen, tant des del punt de vista del gènere com personal, etc.

Les sessions de jocs al pati han ajudat a reforçar els vincles entre alumnes d'edats molt diferents, ja que fem coincidir en aquestes hores alumnat de l'aula d'acollida d'altres cursos. S'ha treballat la reflexió i la verbalització dels petits conflictes que van sorgir en alguns moments, cosa que ha contribuït al benestar emocional del grup.

Des del punt de vista lingüístic, hi ha hagut una contribució a l'ús quotidià i lúdic de la llengua parlada, exercitant-la en un context extraacadèmic com és el pati de l'institut, a més de fomentar una actitud oberta envers el coneixement de les altres llengües presents a l'aula.

Fem una valoració molt positiva de la interacció amb els alumnes de l'IES Priorat, ja que les dues jornades passades en els dos contextos diferents han suposat una relació interpersonal en alguns casos entre alumnes de cultures diferents més enllà de la relació escolar i el coneixement de dues realitats tan diferenciades com la de la comarca del Priorat i la zona turística de Salou.

En darrer terme, hem contribuït mínimament a oferir models de lleure allunyats del model estàndard consumista.

EL CLUB DE LECTURA AMB NOUINGUTS EXPERIÈNCIA EDUCATIVA A L'ESO

Iolanda Bonet Mari¹

*ESAIT (Equip de Suport a l'Alumnat d'Incorporació Tardana). Servei d'Ensenyament del Català.
Conselleria d'Educació del Govern Balear*

Per què un club de lectura?

Dins les activitats de dinamització cultural que ens ofereix la vida diària a la majoria de ciutats i pobles trobem clubs de lectura, espectacles teatrals amb música, *performances*, lectures literàries, exposicions, fòrums de cinema, fires de tecnologia, actes diversos en múltiples mitjans i suports...

En el nostre cas, la idea parteix de la **necessitat de comunicació** que té l'alumnat nouvingut en la nostra llengua, en un entorn on se li acceptin els **errors** (aula d'acollida).

A la vegada constitueix una de les activitats que posteriorment faran a l'aula ordinària i, per tant, els facilita el **procés d'integració**.

En els clubs de lectura a l'aula amb nouvinguts, es treballa també:

- El llenguatge oral.
- La tria i lectura de llibres.
- Activitats al voltant del llibre i temes adients.
- La dinamització a l'aula.
- Estratègies per treballar amb nouvinguts.
- El tractament de les dificultats que presenten la lectura, la fonètica i la comprensió lectora.

Per aquestes i per altres raons pedagògiques hem volgut transportar aquesta activitat a les nostres aules.

Objectius

- 1) Estimular les capacitats de parla en segones (i terceres i quartes...) llengües en l'alumnat nouvingut.
- 2) Facilitar la integració de l'alumnat nouvingut en les nostres cultures (la que s'escriu amb majúscules, i la *cultureta* o la que escrivim amb minúscules) en un entorn on pugui expressar els seus dubtes lliurement.
- 3) Dotar l'alumnat nouvingut de pautes i estratègies de treball que haurà d'aplicar per desenvolupar la tasca ordinària: com fer treballs, organitzar les preguntes d'un text, facilitar-li la recerca de temes relacionats, etc.
- 4) Provocar el gaudi de la lectura de novel·les, ficció, etc. Convertir-los en lectors.

1. ibonet@dgadmedu.caib.es

- 5) Activar les capacitats de l'alumnat en activitats que posteriorment seran habituals i en les quals necessitarà un domini mínim de la llengua.

A qui s'adreça?

- Alumnat nouvingut del taller de llengua i cultura, aula LIC, etc., (el model experimentat s'assembla al que algunes persones que hi estan implicades apliquen a altres clubs de lectura externs, per a infants i per a adults, fet que ha contribuït a integrar les biblioteques dels pobles en el centre).

Aquest programa s'ha començat a posar en marxa a partir de la demanda de l'institut Sant Agustí a l'illa d'Eivissa.

Relacions externes

- És un programa educatiu que potencia les relacions fora del centre, sobretot quan s'aconsegueix la implicació de la biblioteca del poble.
- Acosta l'alumnat nouvingut a la nostra cultura a través del coneixement dels nostres propis textos.
- Permet ampliar coneixements a través d'espectacles culturals que hi puguin estar relacionats: pel·lícules, teatre...

Passos que se segueixen

Les professores i els professors s'adrecen a l'assessora de l'ESAIT per sol·licitar la realització d'activitats dins l'aula, amb alumnes nouvinguts, a fi de treballar el llenguatge oral. Són alumnes acabats d'arribar a l'illa, que fa uns dies, màxim uns mesos, que assisteixen a l'aula d'acollida.

Algunes activitats dins l'aula han resultat molt productives, i després de veure diverses possibilitats, els professors demanen un **club de lectura** amb l'alumnat nouvingut. En principi sembla una tasca difícil, amb alumnes que fa tan poc temps que han arribat a la nostra terra; però amb els llibres i les activitats adients, sembla una aposta segura. La tasca es porta a terme amb alumnes del Marroc, l'Argentina, Escòcia, Anglaterra, Itàlia, Alemanya i Bulgària, entre altres procedències.

Escollir el primer llibre

A continuació es fa una reunió entre el professorat i el personal assessor per escollir el primer llibre d'entre diverses propostes que s'estudien, i sobretot es té en compte el següent:

- el grau de dificultat (comprensió global, vocabulari...),
- la motivació de l'alumnat,
- el lligam amb altres assignatures,
- que no l'hagin llegit abans.

Per començar han escollit *La flauta màgica* de Mozart (adaptació de l'original), que reuneix les característiques, i a més:

- hi ha personatges imaginaris (com a *Harry Potter*, als *manga*...),

- l'estructura del llibre: capítols curts, redacció en frases curtes,
- es pot lligar amb la música, la història...
- hi ha la possibilitat d'escoltar l'òpera adaptada enregistrada en CD.

El fet que tenguí il·lustracions fa que potenciï la comprensió de l'alumne en veure representat el text que llegeix, per tant és adient en el nostre cas.

Els llibres següents

Els llibres següents s'escolliran a l'aula amb la participació de l'alumnat, que ja coneixerà la dinàmica del club.

Tendrem en compte les condicions anteriors i, a més, les necessàries d'un llibre perquè sigui apte per a la lectura de club (amb el logo "lectura fàcil", adaptats com la col·lecció "Kalafat", etc.), si té il·lustracions o no, estil, dificultat del llenguatge, interès per als alumnes, interès per al professorat, temes que s'hi relacionen, relació amb altres assignatures i matèries, activitats paral·leles, llista de llibres adequats, llibres que han estat adaptats al cinema, informacions que se'n deriven, els escriptors i escriptores.

Primera sessió a l'aula

- És important que hi hagi un exemplar del llibre per a cada alumne.

Prèviament, la professora els ha avisat que vendrà una professora nova amb la qual faran un club de lectura.

- Consulta a l'alumnat sobre el llibre escollit.

Assistents: l'assessor o assessora, el professorat i l'alumnat.

Començament:

- Presentació de les persones. Dir el seu nom.
- Carnet de lector.
- Explicació del funcionament del club de lectura: "Llegirem un llibre. Farem activitats. Parlarem de llibres. Ens divertirem. Què us sembla? Us sembla bé?"

Comentaris dels alumnes, dubtes.

- Passem a proposar el llibre escollit i en demanem l'aprovació.
- Raons per escollir-lo.
- Si hi estan d'acord (és molt important que tinguin ganes de llegir el llibre) passem a la tasca següent.

Lectura d'un fragment del llibre:

- Una alumna llegeix dues frases o un paràgraf. Els altres segueixen en silenci.
- Si algú es perd, pot dir-ho i tornem a repetir les últimes paraules o l'ajudem a situar-se.
- Quan s'acaba la pàgina, es demanen els dubtes, opinions, què els fa recordar...
- Consensuar el fragment de llibre que hauran de llegir per a la sessió d'aula següent:

Activitat relacionada amb el fragment llegit (joc, activitat lúdica...)

El primer dia no hi sol haver gaire més temps per fer una activitat, per la qual cosa es permet que es connectin a l'ordinador per cercar informació sobre Mozart, aquesta òperes o d'altres, etc.

Entre les sessions

Entre una sessió i la següent, els alumnes llegeixen el fragment determinat i el treballen amb la professora a l'hora de llengua. És important que els al·lots i les al·lotes disposin d'un temps per llegir a l'aula, en silenci i en solitari, amb la presència de la professora que els ajudarà a resoldre els dubtes. A la vegada, calculen i anticipen les dificultats que poden trobar a la sessió següent.

Les sessions següents, com sempre, són amb l'assessor o assessora, el professorat i l'alumnat. Es posen els carnets i fan comentaris sobre el fragment llegit els dies anteriors. Després de presentar els dubtes, se segueix la dinàmica següent:

- Lectura del fragment següent del llibre per part de tots els alumnes, el professorat i l'assessor o assessora (modelatge).
- Realització d'una activitat escrita per part de l'alumne, solament en determinades sessions.
- Activitat relacionada amb el fragment llegit.

Última sessió

Es desenvolupa com les sessions anteriors, però amb una activitat especial per concloure el tema (proves de bruixes, menjars "terrífics", etc.)

A més es fa:

- l'avaluació del club,
- l'autoavaluació oral de l'alumne i les professores,
- les propostes de continuació.

En acabar l'última sessió hi ha una reunió posterior del professorat amb l'assessor o assessora per avaluar la tasca realitzada i el funcionament del club, planificar les sessions amb els llibres següents, lliurar bibliografia i materials, webs interessants, documents i recursos que es poden aplicar paral·lelament.

A cada sessió: autoavaluació oral de l'alumne sobre la sessió del dia.

Dinamització a l'aula. Activitats realitzades

- Disseny del carnet del club.
- La foto de lector. Cada alumne es col·loca de la manera que més li agrada per llegir, tant si és allargat com assegut, i se li fa una foto.

La flauta màgica de Mozart (adaptació de l'original):

- Fent servir cartronets, s'han d'aparellar els noms del personatges amb la seva descripció llegint en veu alta, en grups d'alumnes.

- Individualment, s’han d’endevinar, amb els ulls tancats, a qui pertanyen els objectes que es palpen. Els companys poden donar pistes però no poden dir el nom (una lluna de la Reina de la Nit, que en realitat són unes pinces per al te, i altres objectes curiosos).
- Escoltar fragments de la música i endevinar quin personatge canta.

Les bruixes, de Roald Dahl

- Parlar de les bruixes dels seus països respectius (encara que ens semblen universals per la nostra cultura, no és així).
- Donades diverses imatges de bruixes més o menys modernes, destriar les que surten al llibre, comentar les altres bruixes.
- Poció bruixívola. Fer preguntes extremadament fàcils i qui n’endevini menys ha de sortir de l’aula. Mentrestant, els companys i professors han de barrejar dins una olla refrescs de taronja i cola, hi han de tirar unes fulletes de menta i han de fer beure la poció als companys que són fora i dir-los que és una poció verinosa com a càstig, o que es convertiran en ratolins. Tothom acaba bevent poció.

Avaluació

L’avaluació es fa en cada sessió i al final de cada llibre llegit:

- Avaluació personal (l’alumne sobre la seva pròpia participació), mitjançant registres orals i a través de les activitats que es realitzen.
- Avaluació col·lectiva (els alumnes sobre les aportacions dels companys i companyes).
- Avaluació del professorat.
- Avaluació de l’assessor o assessora.

Pel fet de ser una activitat fonamentalment oral, el professorat va captant i anotant els diferents errors que cometen els alumnes, i en les hores de classe que tenen lloc entre les sessions fan exercicis i pràctiques de correcció. Per exemple, quan els alumnes tenen dificultats per expressar el futur del temps verbal o manca de vocabulari d’un tema determinat.

Per acabar

Els clubs de lectura han constituït un poderós recurs pedagògic per desenvolupar les quatre capacitats bàsiques dels nouvinguts: parlar (en la nova llengua que els acull), escoltar (no desconnectar en sentir parlar una llengua que fins ara els era estranya...), llegir (textos llargs com novel·les i contes, interpretar-los, gaudir-ne...), escriure (proporcionen una gran quantitat de vocabulari tant general com temàtic).

L’aplicació a l’aula amb l’assessor, l’alumnat i el professorat va donar tan bons resultats que actualment s’està traspasant l’experiència a l’aula ordinària amb la perfecta implicació dels nouvinguts.

Algunes adreces i materials interessants

Podem trobar més informació a:

- Webs de les biblioteques de la Generalitat de Catalunya, programes de les Illes Balears (Viu la Cultura), etc.
- http://www.xtec.net/lic/centre/professorat/prof_lleng_gust.htm. Seminari *El gust per la lectura*, amb documents interessants, que organitza el Servei d'Ensenyament de Catalunya.
- http://www.bcn.es/biblioteques/docs/clublecturacatala_fbonnem0307.pdf. Aprendre català amb un club de lectura, casa Francesca Bonnemaison, Barcelona.
- http://www.bcn.es/biblioteques/docs/clubs_lectura0607.pdf
- <http://www.bcn.es/biblioteques/pagstot/activitats/clubs.html>
- *Com una novel·la*, de Daniel PENNAC, llibre sobre com llegeixen els adolescents.

- GATTI, A. (adapt.); MALONE, P. (il·lustr.). *La flauta màgica (de Mozart)*, amb CD, col·l. "Andantino", 2005, Barcelona, Malsinet Editor, ed. Robinbook (distrib. Castellnou), ISBN 84-934230-4-1.

UNA EXPERIÈNCIA POÈTICA A LES AULES DE PRIMÀRIA

Glòria Bordons i Anna F. Buñuel

Grup Poció (Poesia i Educació)

Universitat de Barcelona

Introducció: els tallers poètics

L'experiència que exposem en aquesta comunicació es realitzà durant el curs 2006-2007 en una aula d'acollida del CEIP Pallaresa de Santa Coloma de Gramenet, per la mestra de l'aula d'acollida i l'assessora LIC, en el marc dels projectes de recerca del grup Poció (Poesia i Educació)¹. L'experiència formava part d'un conjunt de propostes plantejades per l'assessora a les aules d'acollida d'aquesta població barcelonina i es basava en els tallers poètics.

Si usem aquest gènere és perquè estem convençuts que la poesia és alguna cosa més que un gènere literari entre els altres, i perquè creiem que té un valor formatiu específic i insubstituïble. Nombroses propostes didàctiques entorn de la poesia, com ara les de Josette Jolibert (1992), d'Antoni Artigues (2000), o encara l'obra d'un especialista en el tema com és Georges Jean (1989), ens donaven arguments per elaborar una llista prou llarga de possibles utilitats pedagògiques. A partir d'aquestes premisses, plantejarem el desenvolupament dels tallers en tres fases:

1a fase. Organització del taller de poesia i selecció del corpus

Una manera d'introduir la poesia a l'aula d'acollida és mitjançant els tallers d'activitats poètiques, dissenyats per fer-los com a màxim en una setmana (depèn del poema que es treballi). Els poemes seleccionats pertanyen al web www.viulapoesia.com (secció infants) i els criteris per fer la tria han estat els següents:

- Que siguin motivadors, és a dir, que tractin temes propers i que interessin a l'alumnat nouvingut. Les activitats que proposem són tasques que pretenen engrescar especialment pel que signifiquen de relació amb els altres.
- Que siguin comprensibles pel que fa al vocabulari i al contingut temàtic.
- Que facilitin la proposta d'activitats per als diversos nivells que hi ha a l'aula d'acollida, amb una particular atenció envers l'alumnat amb més dificultats per comprendre la llengua catalana.
- Que posseïxin mecanismes que facilitin la comprensió del poema (repetició d'estructures, rimes, ritme, llargada).

1. Grup de recerca consolidat per la Generalitat de Catalunya (2005SGR 00641). Els projectes que s'han desenvolupat els darrers anys en relació amb les aules d'acollida són el 2006ARIE-10053 i el 2007ARIE-00033. Des del 2003, s'està treballant en la creació d'un corpus poètic contemporani a la xarxa (web www.viulapoesia.com), en constant evolució i amb la col·laboració de molts educadors.

- Que possibilitin una implicació activa del nen o de la nena com, per exemple, oferir un model perquè després siguin creadors dels seus propis poemes.
- Que permetin interpretar i establir un diàleg interactiu amb el text.
- Que facilitin activitats per explorar el text, jugar-hi i recrear-lo.
- Que permetin una implicació emocional i un treball de relació amb els companys i companyes de l'aula.

Els autors i poemes triats per a les diverses aules d'acollida de Santa Coloma foren Antoni Albalat («El gat», «La marieta» i un poema visual), Ricard Bonmatí («La sargantana», «Dofí» i «Balena»), Joan Brossa («Estel»), Lola Casas («Botons»), Josep Carner («La lluna sense llum»), Miquel Desclot («Rata d'escala»), Enric Larreula («La puça», «La vaca» i «El mussol»), Miquel Martí i Pol («Pa amb oli i sucre»), M. Dolors Pellicer («Al meu poble la gent compra...»), Joana Raspall («Geometria» i «La bicicleta»), Màrius Torres («Un arbre») i Olga Xirinacs («El pop»).

2a fase. Disseny i realització de les activitats

Les activitats que es dugueren a terme foren de diferents tipus, però en general per a cada poema es desplegaran activitats dels tipus següents:

- **Activitats de motivació.** Són activitats que situem just al començament de la lectura o de la presentació del poema, per crear un ambient adequat, però a la vegada per contextualitzar el tema. Pretenen apropar el nen al contingut que es presentarà. Per exemple:
 - Presentació de llibres de coneixement relacionats amb el tema tractat.
 - Presentació d'il·lustracions i fotografies sobre el tema i el vocabulari que hi apareix.
 - Narració d'un conte.
 - Cerca d'informació al web sobre l'autor del poema.
 - Observació de la fotografia del poeta.
 - Explicació de la vida de l'autor.
- **Activitats de comunicació poètica.** Tenen per objectiu treballar la comprensió i l'expressió orals. Entre les més freqüents:
 - **Escollar poemes.** Cal crear a l'aula situacions de lectura de poemes que permetin a l'alumnat nouvingut ser receptor de l'experiència poètica. La lectura en veu alta ajuda a desenvolupar la capacitat de comprensió i expressió orals. Això suposa parlar d'una escolta activa que capaci el nen i la nena per gaudir de la lectura d'altres poemes personalment. La recepció del poema és un moment per compartir amb els altres. També és molt engrescador escoltar el mateix autor llegir el poema (en un apartat específic del web).
 - **Llegir poemes,** prenent en consideració el ritme del llenguatge, la sonoritat de les paraules. Això comportarà el desenvolupament d'una certa sensibilitat per gaudir dels poemes ben llegits.
 - **Parlar sobre el poema.** La poesia brinda l'oportunitat de comunicar coses mitjançant les paraules. En parlar d'un poema, l'alumnat nouvingut desenvolupa la capacitat comprensiva i expressiva, alhora que enriqueix el vocabulari i relaciona la temàtica amb les seves vivències i el seu entorn.

- **Recitar i cantar poemes** ajudarà a aprofundir en el poema i en la nova oportunitat que es brindarà a l'hora de recrear un poema concebut com una font d'emocions. En aquest espai cada alumne farà la seva lectura i la compartirà amb la resta.
- **Activitats de reflexió i descobriment.** La finalitat és posar en contacte l'alumnat nouvingut amb els elements, les paraules, l'estructura del poema i practicar amb els sons i amb els mots. Es tracta de fer una exploració i de descobrir els elements del poema com a forma de coneixement. Hem de proporcionar l'ajut necessari perquè cada nen i cada nena descobreixi el sentit del poema i dels seus components. Familiaritzar-s'hi els conduirà a ser creadors dels seus propis poemes tot fent servir el llenguatge de manera diferent. Les activitats que es poden desenvolupar són: comptar els versos, retallar-los, ordenar un poema, encerclar les paraules que es repeteixen, subratllar el títol, buscar l'autor, cercar paraules que són boniques o que tenen a veure amb la temàtica del poema, o observar com comença i com acaba el poema.
- **Activitats de recreació.** El joc poètic com a itinerari d'aprenentatge facilita al nen possibilitats creadores. Amb els models poètics, els nens nouvinguts són capaços de jugar amb les paraules, amb el text. Algunes activitats que es porten a terme són: dramatització del poema; modelatge amb plastilina; escriptura d'un poema paral·lel seguint el model del poema treballat i després enviar-lo perquè el pengin al web; il·lustració d'un poema; expressió de sentiments a partir del poema treballat, etc.

3a fase. Parlem-ne. Valoració de l'activitat

En aquesta fase, que es fa de manera col·lectiva, els nens han de donar la seva opinió sobre les activitats portades a terme. Ho fan a partir d'unes màscares que representen cares somrients o tristes. Quan es planteja si els ha agradat o no l'activitat feta, han d'aixecar la cara corresponent.

Objectius de l'experiència

En l'experiència que expliquem a continuació van participar cinc nens xinesos de cicle mitjà, una nena xinesa de cicle inicial i dos nens magribins de cicle mitjà. L'objectiu fonamental era fer servir un web poètic, en concret, www.viulapoesia.com, com a recurs per a l'aprenentatge de la llengua catalana, amb els objectius específics següents:

- Posar en contacte l'alumnat nouvingut amb la cultura catalana.
- Desenvolupar la competència comunicativa.
- Experimentar les possibilitats creatives del llenguatge poètic.
- Conèixer una nova llengua.
- Desenvolupar capacitats comunicatives, lingüístiques, culturals i socials a partir de la poesia.

Desenvolupament de l'experiència

En l'experiència del CEIP Pallaresa es van treballar dos poemes.

Primer poema

Es va triar un poema d'Antoni Albalat, «Marieta», per començar a fer-lo servir com a recurs poètic per a l'aprenentatge de la llengua catalana:

Amunt i avall, va la marieta
tota pintada, tota rogeta.
Compta-li les taques de l'esquena,
mira a veure si en té una setena.
Se'n va, s'escapa, no sap estar-se quieta!

Antoni Albalat²

Es tracta d'un poema adequat per a un alumnat que es troba en un procés inicial d'aprenentatge de la llengua i que compleix els criteris que s'havien establert per fer una selecció adequada per als nens i les nenes nouvinguts:

- És motivador perquè tracta un tema proper. En aquest cas, té com a protagonista una marieta, animal fàcil d'observar i identificar.
- És curt. Consta de set versos.
- És comprensible pel que fa al vocabulari i al contingut temàtic. Ens descriu la marieta: pintada de roig, amb set taques a l'esquena. Ens parla de les seves accions: va amunt i avall; se'n va i s'escapa, no sap estar-se quieta.
- Facilita la proposta d'activitats engrescadores i, a la vegada, la implicació de nenes i nens com a possibles creadors de textos poètics.

L'experiència es realitzà al llarg de quatre sessions d'uns tres quarts d'hora. Les tres primeres van ser dirigides per la mestra tutora de l'aula d'acollida, assessorada per la LIC del centre. L'última va ser filmada per un càmera i també vingué una observadora externa amb la finalitat d'extreure conclusions sobre l'experiència.

La **primera sessió** tenia com a objectiu familiaritzar l'alumnat amb el text poètic. Es pretenia apropar el nen i la nena a la temàtica del poema. Va ser una sessió dirigida per la mestra i on es pretenia fer un treball de comprensió oral. En començar la sessió, la mestra va explicar què era una marieta i preguntà si els nens n'havien vist una alguna vegada. Després de la conversa, es va fer la presentació del llibre de Barrie Watts *La marieta* (editorial Edebé, col·lecció «Cicles Vitals»). La mestra anava explicant les característiques de la marieta i establia un diàleg amb els nens per assegurar-se la comprensió del que s'estava dient.

A continuació, cada nen i cada nena van fer la seva marieta modelada amb plastilina, i amb l'ajut de la mestra van explicar què havien fet. Posteriorment, amb la marieta, cadascú va dramatitzar el text tot recitant el poema. Per finalitzar, es va fer una exposició de marietes.

2. ALBALAT, Antoni: «Marieta». *Quines bèsties!* Alzira: Ed. Bromera, 1998.



La **segona sessió** tenia com a finalitat fer un seguit d'activitats de comunicació poètica: escoltar el poema, recitar-lo i parlar-ne. Es va entrar al web www.viulapoesia.com i la mestra va llegir el poema prenent en consideració el ritme i la sonoritat de les paraules. Una vegada llegit, es va escriure el poema en una cartolina gran i es va col·locar a la pissarra. Es va fer una lectura a poc a poc, molt acurada, del poema i acompanyada per una marieta de plastilina. La mestra va explicar el significat del poema. Va ser un moment molt engrescador per als nens. Per finalitzar, cada nen va escriure el poema i va fer un dibuix. Tots els treballs es van col·locar en un suro.

La **tercera sessió** tenia com a finalitat fer activitats de reflexió i descobriment. Es tractava de posar en contacte l'alumnat nouvingut amb els elements, les paraules i l'estructura del poema. Les activitats que es van portar a terme van ser: encerclar la protagonista del poema, subratllar el títol, buscar el nom de l'autor, comptar els versos del poema, retallar-los i ordenar el poema de nou.

La **quarta sessió** es va centrar a fer activitats de recreació. Tots sabem que el joc poètic com a itinerari d'aprenentatge facilita al nen i a la nena possibilitats creadores. A partir de models poètics, l'alumnat nouvingut pot ser capaç de jugar amb el text. En aquest cas, les activitats que van fer tenien com a objectiu central motivar l'alumnat perquè esdevingués creador i recreador a partir d'un model donat. Així, es va passar a la reescriptura a partir del text «Marieta». A causa del seu nivell de llengua catalana, només es van donar els dos primers versos per tal de fer-ne la reescriptura.

La sessió es va muntar com un taller d'escriptura. Es va oferir un material consistent en uns cartronets on hi havia escrit el nom d'un animal i el dibuix corresponent (formigueta, rateta, gateta). També es va donar als nens i nenes altres cartronets on hi havia adjectius amb el dibuix corresponent (negreta, blanqueta, primeta, boniqueta).

Els nens van imitar el model i van escriure textos com aquest:

La Farniga

amunt i avall
va la famigeta
tota pintada
tota negra



Una vegada escrits els seus textos, els nens i nenes els van compartir amb la resta de companys. Van fer la lectura en veu alta. Aquesta sessió fou gravada en vídeo. Va ser sorprenent escoltar recitar els versos apresos en català als nens nouvinguts feia dos mesos!

Finalment, es va passar a valorar l'activitat. La mestra va fer als nens i a les nenes una sèrie de preguntes orals:

– T'ha agradat treballar el poema «Marieta»?

Tots els nens i nenes van contestar afirmativament. La veritat és que van gaudir molt a partir del treball sobre el poema.

– Has après coses sobre la marieta?

La mestra va recollir tot el que els nens i nenes deien que havien après. Van ser capaços d'exposar la informació rebuda:

Era un animal petit.

Era un animal que volava.

Era de color vermell i negre.

Tenia unes taques.

– T'ho has passat bé?

Tots els nens i nenes van respondre que s'ho havien passat molt bé, de manera que tots van aixecar la cartolina amb la cara contenta.

Per acabar, es va suggerir a cada nen i nena que portés la marieta de plastilina a casa seva i que recités el poema als seus pares.

Segon poema

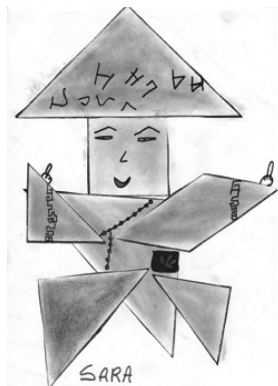
Un altre poema treballat en aquesta mateixa aula, en una sola sessió de dues hores, va ser el de Joana Raspall «Geometria II»:

Si ordeneu bé deu triangles,
aviat ho tindreu entès:
sobre la pàgina blanca
us hi sortirà un xinès.

Joana Raspall³

El poema també s'adaptava als criteris de selecció esmentats anteriorment i, a més, tenia la peculiaritat que es disposava de la gravació de la lectura del poema per part de l'autora i que proposava un tema que podia resultar curiós i motivador per als nens xinesos. La professora, primer, va introduir el vocabulari. Ja havien sentit a parlar de triangles i geometria i immediatament van identificar el tema. D'altra banda, el gentilici *xinès* els era molt familiar, ja que havien treballat les presentacions personals a partir de dir el seu nom i el lloc d'on provenien (gairebé tots de la Xina).

En segon lloc, la mestra va llegir un parell de vegades el poema i els va proposar dibuixar el que deia en un paper. Tots ho van fer amb més o menys encert. Per comprovar-ho se'ls feia comptar els triangles, amb la qual cosa repassaven la numeració fins a deu. Després el pintaven i havien de posar-li un nom que no fos xinès. Era curiós veure com alguns anaven cap al lloc on estava la llista de la classe i posaven al personatge el nom de nens catalans. Més d'un va posar el nom de la mestra al «seu xinès». Per a gran sorpresa nostra, la nena que feia un any que era a Catalunya va escriure unes paraules que suposadament deia la seva «xinesa»: «Sóc l'Eva, visc a Santa Coloma i vinc de la Xina», amb un sol error lèxic. Seguint amb aquest tema, la mestra els preguntà si podien endevinar, pel nom del poeta, si es tractava d'un autor o una autora. Era un patrònim que no havien escoltat mai: Joana, i així van aprendre que era un nom de dona.



3. RASPALL, Joana: «Geometria II». *Versos amics*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998.

A continuació, se'ls va fer escoltar i veure la mateixa autora recitant el seu poema. A tots els va sorprendre comprovar que no es tractava d'una noia, sinó d'una anciana venerable de noranta anys. Poc després se'ls va proposar jugar al «penjat» a partir del lèxic que havien après. L'entusiasme va ser tan gran que van improvisar una competició amb moltes de les paraules dels dos poemes treballats.

La lectura de la poeta va servir de model per dir en veu alta el poema. Així, al costat de la professora, el van repetir diverses vegades, amb la consigna de portar-lo memoritzat l'endemà. Quan el càmera i l'observadora van abandonar la sala, un nen estava en un racó de la sala, molt concentrat, repetint ja el poema per memoritzar-lo.

Avaluació i conclusions

Al llarg de tota l'experiència hi va haver un clima molt agradable i als nens i nenes se'ls veia contents i divertits. Tots van participar i van col·laborar amb ganes. Segons la professora, van mostrar un entusiasme molt més gran que en les classes habituals. A part d'això, els resultats van ser molt bons.

Si tenim en compte tant els productes elaborats pels nens i les nenes com el grau de satisfacció manifestat i les observacions realitzades, podem dir que el treball desenvolupat a partir de la poesia:

- Va ajudar a desenvolupar les habilitats comunicatives de l'alumnat nouvingut, ja que van augmentar la seva comprensió oral i escrita i van perdre la por a expressar-se.
- Va enriquir la seva llengua: aprengueren vocabulari, memoritzaren estructures i fins i tot aprengueren com s'escriuen algunes paraules.
- Es va convertir en un factor de cohesió social: va millorar les relacions entre els nens i nenes i els va animar a conèixer millor l'entorn dels seus companys.
- Es va convertir en un recurs molt motivador i engrescador.
- Els va implicar en la cultura del país d'acollida.
- I, per descomptat, va desenvolupar la seva creativitat.

Tot això ens demostra que la poesia no és un gènere de nivells «superiors», sinó que pot servir precisament per motivar i accelerar el procés d'adquisició d'una nova llengua, tot desvetllant actituds positives envers el català. El que cal, és clar, són poemes senzills i curts, però en el cas de la poesia infantil és fàcil trobar-los. I així, jugant i creant, l'alumnat nouvingut arribarà a comunicar-se com un individu implicat culturalment en la societat en què viu. Tota una experiència poètica!

Bibliografia

- ARTIGUES, A. (2000). *Poesia i escola*. Palma de Mallorca: Ed. Cort.
- JEAN, G. (1989). *À l'école de poésie*. París. Ed. Retz. Trad. al castellà: *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid: Ed. de la Torre, 1996.
- JOLIBERT, J. (coord.); Groupe de Recherche d'Écouen (1992). *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. París: Hachette.

LA DRAMATITZACIÓ DE CONTES POPULARS CATALANS I MARROQUINS, UNA PROPOSTA PER TREBALLAR L'ORALITAT AMB ELS NOUINGUTS

Montserrat Cendra i Bertran

IES El Morell

Malgrat que el títol pugui confondre, l'experiència es va fer amb contes catalans, durant el segon quadrimestre del curs 2005-2006 a l'IES Campclar, un centre que fins feia un any tenia un 90% d'alumnat castellanoparlant, situat en un entorn on la pràctica del català quedava restringida a l'aula. Tot i que en principi anava adreçada als nouinguts, amb la voluntat de millorar l'oralitat, el grup estava format per 10 alumnes: 7, nouinguts i 3 més que van participar-hi per fer de «padrins».

Era el segon curs de funcionament de l'aula d'acollida, i jo m'adonava que la destresa lingüística que fallava més era l'expressió oral, per dues raons principals:

- a) L'aula d'acollida no tenia (encara) gaires recursos i estava prou saturada d'alumnat.
- b) A l'aula ordinària, l'alumnat nouingut no se sentia prou segur per llançar-se a parlar davant dels companys i companyes autòctons quan es proposaven activitats orals.

Per això vaig decidir adaptar un crèdit variable de teatre amb un doble objectiu:

- 1) Millorar tant la comprensió oral com l'expressió oral dels nouinguts.
- 2) Acostar-los a la nostra tradició rondallística oral.

Amb la fórmula d'un crèdit adreçat exclusivament a ells volia crear un clima de confiança que, amb l'ajut de tècniques de dramatització, afavorís la desinhibició per parlar en públic en català.

Els contes populars, de transmissió oral, em van semblar un excel·lent recurs per treballar l'oralitat, per la seva senzillesa d'arguments i per la reiteració de les fórmules, que faciliten la memorització.

Desenvolupament

Les primeres sessions van servir-me per fer una mena d'avaluació inicial i per descobrir que gairebé l'únic que compartia l'alumnat era el seu origen, marroquí. Malgrat que el 70% fos de l'aula d'acollida, uns s'havien incorporat al nostre sistema educatiu el curs anterior, i la majoria, el mateix curs però de manera escalonada al llarg del primer quadrimestre. L'heterogeneïtat també es donava en l'escolarització: alguns tenien una sòlida base adquirida al Marroc; d'altres, gairebé cap: eren analfabets. I també hi havia diversitat lingüística: arabòfons i amazigòfons (dels diferents dialectes: taixelhit, tarifit, amazic).

Durant les dues primeres setmanes, vaig ser jo la que vaig «fer teatre» tot adoptant el rol de contacontes. La selecció de les primeres rondalles la vaig fer en funció de la seva simplicitat argumental, del vocabulari treballat a l'aula d'acollida i de la presència de fórmules reiteratives que fessin més senzilla la comprensió. Així, vaig començar explicant *En Patufet* (vocabulari de la família, intercanvi de salutacions amb el botiguer, vocabulari del cos humà, el temps, etc.), que, gràcies a la cançó i a la fórmula, resultava prou entenedor. Paral·lelament, començava a fer-los verbalitzar la fórmula per anar introduint l'expressió oral. Després va venir *La rateta que escombrava l'escaleta* (camp semàntic dels animals, repàs del cos, vocabulari d'accions...), que, gràcies als sons dels animals, resultava molt fàcil de comprendre.

En aquesta primera fase vaig haver de recórrer a diverses biblioteques per trobar contes impresos que amb el suport de les imatges ajudessin a seguir l'argument de les rondalles que, a poc a poc, vaig anar complicant. Recursos que en un centre de secundària no es poden trobar habitualment.

En una segona fase, vaig anar treballant amb contes amb enregistraments sonors per diversificar la comprensió oral, i per iniciar l'avaluació de la progressió d'aquesta habilitat lingüística. Així va venir *La Bella Dorment* o *La Blancaneus*, de la col·lecció «Peralta Montagut». I també amb material disponible a la xarxa.¹

En aquesta fase, paral·lelament, vaig anar reduint el meu paper de contacontes per incorporar la seva participació activa amb petites dramatitzacions. Així vaig adaptar al teatre contes com *Els músics de Bremen* (amb sons d'animals, més personatges, amb intervencions curtes) o *La caseta de sucre i xocolata* (la família, el bosc, la casa, els aliments) tenint en compte tant el nombre d'alumnes que tenia com el seu nivell inicial de llengua. Tot i que sí que trobem al mercat versions dramatitzades dels nostres contes populars, en la majoria dels casos no resulten adequades al nivell dels novinguts. Una primera anàlisi del material disponible a biblioteques em va fer evident aquesta situació² (intervencions força llargues, amb vocabulari complex per a ells...), per això vaig anar al CRP de Reus, a la recerca de material adaptat, que, en aquells moments,³ no vaig trobar.

El treball amb les rondalles em permetia sondejar els gustos de l'alumnat. Ells m'explicaven (o ho intentaven) si ja havien sentit a parlar d'aquella història al Marroc i jo els preguntava sobre la seva pròpia tradició rondallística. Encara que ells insistien a dir-me que quan eren menuts a casa no els explicaven contes, jo ho dubtava. El centre de recursos pedagògics em va permetre confirmar-ho: d'una banda, tenien els contes editats per La Galera, a la col·lecció «El Minaret», i de l'altra, disposaven de més contes magribins traduïts al francès. Aquesta descoberta va ser fonamental, tant per a l'evolució de la dinàmica de la classe com, sobretot, per iniciar la meua investigació posterior (supòsits que comentaré més endavant).

1. Que en molts casos no els acabava de convèncer perquè el trobaven massa infantil. En aquells moments no coneixia magnífiques eines com poden ser la de Quim Vilar, *Contes per compartir*, que ben segur que vosaltres ja deveu conèixer i que té un conte en àrab clàssic, un en *tarifit* i un altre en *hassaniya*, el dialecte àrab que parlen els sahrauís. Aquest material, malgrat haver estat elaborat amb una llicència d'estudis retribuïda, com el meu, no es troba directament des de la pàgina del LIC, cosa que prova que, malgrat la feina feta en aquests darrers cursos, encara hi ha força dispersió del material disponible.

2. L'adaptació de la rondalla *Els músics de Bremen* de l'editorial La Galera, col·lecció «La Tramoieta» prova el que acabo de comentar. Malgrat ser una de les més simplificades, conté moltes intervencions de més de 25 paraules, massa llargues, doncs, i de vegades massa complexes.

3. Avui podeu trobar les «capses» de contes populars elaborades des de les Illes Balears que contenen teatrets, titelles i làmines que faciliten molt la comprensió. D'altra banda, els autors han triat contes com *La filla del carboner* i *Sa raboa i s'eriqò* com a molt útils per al treball amb novinguts, sense saber que aquests contes els trobem també en la tradició oral del Marroc amb el mateix títol en el primer cas, o amb el de *La collita*. Les mateixes històries a les dues bandes de la Mediterrània.

També hi havia una publicació de l'any 2002 que llavors no vaig trobar, *Llevat* d'Edicions La Busca, preparada per M. Maure, que conté sis relats, més o menys vinculats a la nostra tradició oral, que inclouen la respectiva dramatització; material que m'ha estat molt útil en la investigació posterior.

De mutu acord, vam triar el conte de *La Caputxeta Vermella*, que vaig adaptar al meu grup d'alumnes tant pel que fa al nombre de personatges (10 alumnes = 10 personatges) com al vocabulari (bàsic), les intervencions (curtes, de no més de 10 o 15 paraules, depenent del nivell de català de l'actor/actriu), l'espai escenogràfic i la disponibilitat d'*attrezzo*. La resta de sessions del crèdit les vaig dedicar a assajar l'obra.

Avaluació

L'avaluació va ser eminentment positiva perquè no només es van assolir els objectius previstos:

- perdre la por a verbalitzar el seu català bàsic,
- progressar notablement tant en la fluïdesa lingüística com en la fonètica,
- conèixer mostres significatives de la nostra tradició rondallística que van aprendre a valorar.

Sinó també perquè:

- l'alumnat s'hi va implicar de manera general (gairebé),
- el treball col·laboratiu va presidir l'aula, tant pel que fa als «padrins» lingüístics com pel que fa als «padrins» de NEE (lectoescriptura),
- es va crear un clima de confiança mútua professora-alumnat que va ser molt útil el curs següent, dins de l'aula ordinària.

I a més a més:

- Van sentir-se dipositaris d'una tradició cultural pròpia que la professora va valorar, la qual cosa va contribuir a fomentar la seva pròpia autoestima cultural.

Conclusions. L'alteralitat: del «jo» al «vosaltres»

L'experiència no només va significar avantatges per a l'alumnat, sinó també per a mi. I encara que pugui semblar un tòpic, jo vaig aprendre tant o més que els meus alumnes. En primer lloc sobre la diversitat i la riquesa lingüística dels marroquins. Fins llavors jo no sabia gran cosa de les llengües que parlaven els meus alumnes, però ben aviat em vaig sentir atreta per la situació de l'amazic, que vaig vincular a la del català, en tant que llengua minoritzada per una altra de molt més potent. Amb el temps he anat comprenent i valorant la importància de reconèixer la llengua del teu interlocutor, en aquest cas alumne, i he fet meva la frase d'Ignasi Vila: «És molt difícil que una criatura aprengui de manera satisfactòria la meua llengua si jo no reconec la seva». I una bona prova d'aquest reconeixement és aprendre'n les paraules i expressions més bàsiques i quotidianes i, en el nostre cas, dels contes. Començar les narracions de contes amb un *Kan ya ma kan* (el seu «Vet aquí una vegada») és un gest que ells segur que agrairan. I això tant si expliquem contes d'aquí als nouvinguts com si expliquem contes d'«allà» als autòctons o a tots barrejats.

Perquè la meua nova proposta, com haureu vist pel títol, va més enllà de la nostra tradició rondallística, i vol engrescar-vos a incorporar els contes del Marroc a les vostres aules. En primer lloc, amb els nouvinguts marroquins, per criteris d'eficiència, s'aprèn més ràpid si coneixes el contingut vehiculat, i en segon lloc, per una qüestió de valors, perquè ells no arriben amb un bagatge cultural zero com tendim a pensar sovint, sinó amb una riquesa cultural molt vinculada a l'oralitat (sobretot els amazics).

Així doncs, us proposaria que comencéssiu per les aules d'acollida, explicant alguna de les històries d'en Joha (un personatge molt popular al món àrab), com ara la dels cinc rucs, que podeu trobar al meu bloc www.contesdelmarroc.blogspot.com, o algun altre conte molt senzill (d'animals) per anar a poc a poc, triant-ne d'altres vinculats o bé al vocabulari que aneu treballant a l'aula, o bé a l'edat del vostre alumnat. Amb aquesta finalitat, després de dos anys de recerca, he preparat un recull de rondalles marroquines que duu per títol *Manual del rondallaire intercultural (contes marroquins i contes catalans)*, disponible a l'adreça <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1853>, que inclou suggeriments didàctics i dues graelles que classifiquen les rondalles per tipus, edat, llargada, adequació al nivell inicial dels nouvinguts i valors. I si esteu treballant amb nouvinguts, us pot ser útil sobretot la tercera part, *I si fem teatre?*, on he fet una tria equilibrada de contes, d'aquí i d'allà, adaptada al seu nivell de llengua, que espero que pugui ser una bona eina que el professorat pugui experimentar d'ara endavant.

Però no només voldria proposar-vos la incorporació d'aquests contes a les aules d'acollida, sinó també a les nostres aules multiculturals, fent una autèntica aposta per l'educació intercultural. Quin sentit té que expliquem als nostres alumnes històries de *trolls* i, en canvi, ignorem els contes d'una part cada cop més significativa del nostre alumnat? I més encara si tenim en compte que amb la meua investigació, feta a partir de l'índex ATU⁴ (Aarne-Thompson-Uther), que classifica les rondalles de tot el món segons *tipus*, demostro que compartim un fons rondallístic importantíssim que m'ha fet comprendre que, tal com proposa F. Carbonell, som *Més iguals que diferents*.

Precisament és el títol que he donat al primer apartat del meu treball, que inclou una cinquantena de contes del Marroc que coincideixen amb els nostres propis; alguns, molt coneguts, i d'altres, no tant. Així, contes com *La gasela i l'oncle Yehja*, procedent del Rif, és l'equivalent al nostre *Les set cabretes i el llop* (tipus 123), o *Àixa Rmâda*, de la zona de l'Atlas, prop de Marràqueix, seria una de les múltiples versions que trobem al Marroc de la nostra *Ventafocs* (tipus 510A), o com *El mirall màgic*, també de l'Atlas, ho seria de la nostra *Blancaneus* (709) o... tants d'altres. Un treball de camp a escoles i instituts, així com amb adults, m'ha permès validar que continuen vius en la memòria oral de molts marroquins.

Si al principi el plantejament del crèdit era exclusivament meu: jo havia detectat un problema (febleses en l'expressió oral), jo buscava una alternativa (dramatització de contes), jo volia que els meus alumnes coneguessin la meua tradició rondallística oral, he passat a incorporar el vosaltres, com, ben segur, la majoria dels que sou aquí escoltant-me ja heu fet. Ara crec que tota nova proposta pot ser vàlida sempre que tingui en compte que hem d'avançar cap a un intercanvi mutu.

4. Instrument de referència que els rondallistes utilitzen universalment per als seus treballs. Es tracta d'un mètode que permet enfrontar el problema de la diversitat i les semblances argumentals detectades entre les rondalles amb unes mínimes garanties d'objectivitat; mètode que en la investigació folklòrica s'anomena *historicogeogràfic* o, per la seva procedència, *finlandès*. Tal com apunten Oriol, supervisora del meu treball, i Pujol en la introducció del seu *Índex tipològic de la rondalla catalana* (2003), «permet que quan citem l'AaTh 700, per exemple, tothom sàpiga, arreu del món, que s'està parlant del conte d'*En Patufet* i que els investigadors cerquin aquest número en catàlegs i repertoris per trobar documentació sobre el tema que els interessa sense necessitat d'haver de conèixer les múltiples denominacions que aquest proteic i simpàtic personatge té en cadascuna de les cultures en què apareix».

UNES FLORS MOLT LITERÀRIES AL VOLTANT DE MERCÈ RODOREDA
Proposta de treball entre 2n i 3r d'ESO dinamitzada des de l'aula d'acollida
per commemorar el centenari del naixement de Mercè Rodoreda dintre de les jornades
culturals de Sant Jordi

Carme Andrade i Antònia Farré
IES Jaume I de Salou

Introducció

El treball que es presenta és un intent de crear dinàmiques al centre que permetin afavorir la convivència a través del respecte i la coneixença de l'altre. És per això que es marquen dos objectius principals:

1. Desenvolupar les representacions i actituds positives cap a la diversitat lingüística i cultural.
2. Contribuir en el combat contra l'etnocentrisme intentant apostar pel pluralisme lingüístic i cultural.

Altres objectius:

1. Respectar l'opinió i l'argumentació de l'altre.
2. Practicar l'argumentació com un aspecte important de l'expressió lliure personal.
3. Valorar el fet plurilingüe a partir de diferents traduccions d'un fragment de l'obra literària d'una autora.
4. Crear artísticament flors a partir del treball d'associació d'idees i sentiments.
5. Muntar una exposició al vestíbul de l'institut amb els treballs fets al voltant del tema.

En aquest projecte s'aposta per donar a conèixer una autora de la literatura catalana en un context plurilingüe, aprofitant tant els recursos lingüístics que ens ofereix la traducció d'una de les obres de l'autora a altres llengües, com la presència recurrent de les flors en les seves obres per poder treballar els adjectius com a recurs descriptiu. Al final del projecte es materialitzaran les flors en una exposició al vestíbul de l'institut feta per l'alumnat, després d'haver treballat l'adjectiu al voltant de flors, classificades en *dramàtiques, musicals, interiors i màgiques*.

L'exposició consisteix a recórrer un camí de flors que unirà els treballs realitzats per tots els grups participants: dues imatges de l'autora dissenyades per l'alumnat, una immensa flor els pètals de la qual contenen la traducció d'una de les obres de l'autora en 29 llengües i textos escrits sobre l'autora.

Desenvolupament

A partir d'unes imatges fotocopiades i projectades de Mercè Rodoreda (desconeguda per l'alumnat) es va recollir una pluja d'idees en relació amb la imatge de l'autora. L'alumnat, gràcies a la projecció de les imatges, va activar els seus coneixements previs al voltant dels gentilicis, la descripció física i psíquica, els oficis... A la pissarra, i sense rebutjar cap aportació, vam poder recollir una gran quantitat d'informació sobre el suposat caràcter, les aficions, el context i la procedència de la persona representada a la imatge.

El pas següent consistia a organitzar l'alumnat en grups perquè prenguessin decisions sobre què descartarien de les informacions que s'havien apuntat a la pissarra. D'aquesta manera cada grup raonava per què bandejava una paraula o una altra, i amb un torn de paraules i el guiatge de la professora, es va anar eliminant de la pissarra tota la informació innecessària: l'objectiu en aquest cas era elaborar una biografia d'un personatge que entre tots ja havien decidit que es tractava d'una escriptora. El joc del penjat ens va permetre desxifrar el nom de l'autora.

Després de fer la selecció de la informació amb la posada en comú, es va proposar un qüestionari que havien de completar els diversos grups treballant de manera col·laborativa. Eren preguntes que podien respondre a partir de les aportacions anteriors («com es diu l'escriptora?», «on va néixer?», «per què parlem d'ella?», «anota el títol d'una de les seves obres», «quin llibre ha estat traduït a 29 llengües?», «on vivia?», «quina altra activitat a part de l'escriptura li agradava molt?», «en quina època de la seva vida es va sentir molt feliç?...»). D'aquesta manera, vam poder construir la biografia de Mercè Rodoreda.

Aquest treball ens va conduir a un procés de reflexió sobre els motius que fan que un autor o autora sigui important, famós i conegut en molts països. Aprofitant totes aquestes aportacions, els vam mostrar una de les obres més conegudes de l'autora per poder justificar alguna de les seves preguntes. Es tractava de *La plaça del Diamant*, obra traduïda a 29 llengües.

No era fàcil, en un context plurilingüe, plantejar un treball engrescador sobre l'obra de l'autora, però justament el mateix context ens obligava a fer una cerca més acurada per llegir un fragment de l'obra de l'autora (sense aprofundir en el text ni fer-ne una anàlisi literària, no era el nostre objectiu).

La pàgina web de la Fundació Mercè Rodoreda (<http://www.mercerodoreda.cat/>) ens va conduir a la pàgina del PEN català, cosa que ens va facilitar obtenir un fragment de *La plaça del Diamant* traduït en les llengües de l'alumnat que hi havia a classe (hindi, francès, anglès, castellà, català, italià, àrab, romanès, búlgar i rus). Cada alumne i alumna van poder llegir el fragment en la seva llengua, la qual cosa va fer que entomessin amb entusiasme i motivació els treballs següents que es van proposar en el projecte.



No cal dir que la lectura en veu alta del fragment en les distintes llengües va ser un èxit, però el més important va ser que poguessin entendre un text que en L2 era de gran dificultat però que, llegint-lo en la llengua materna, ens permetia treballar amb més facilitat els exercicis de comprensió que se'ls proposava fer en L2.

Tot seguit van buscar al web de l'autora la traducció del títol del llibre de què formava part el fragment. Van trobar-lo traduït en 29 llengües i es va fer un breu treball comparatiu sobre com era el títol en les diferents llengües que es parlaven a classe: havien d'omplir una graella que contenia les llengües parlades a classe, i se'ls demanava que cerquessin la família lingüística a la qual pertanyien. La resposta l'havien de trobar fent una cerca a internet, a la web de Lingua Món. Tot seguit havien d'escriure el nom de les llengües parlades a classe i la traducció del títol de l'obra *La plaça del Diamant*, i van poder comparar les semblances i diferències del títol entre les diferents famílies.

LLENGÜES	FAMÍLIA LINGÜÍSTICA	TÍTOL DE L'OBRA
HINDI	INDOEUROPEA (INDOIRÀNICA)	
XINÈS	SINOTIBETANA (SINÍTICA)	
ANGLÈS	INDOEUROPEA (GERMÀNICA)	
CATALÀ	INDOEUROPEA (ROMÀNICA)	
CASTELLÀ	INDOEUROPEA (ROMÀNICA)	
FRANCÈS	INDOEUROPEA (ROMÀNICA)	
ROMANÈS	INDOEUROPEA (ROMÀNICA)	
BÚLGAR	INDOEUROPEA (ESLAVA)	
RUS	INDOEUROPEA (ESLAVA)	
ÀRAB	AFROASIÀTICA (SEMÍTICA)	

Com a activitat final del treball de traducció, van escriure totes les traduccions del títol en trossos de cartolines de colors per elaborar la flor de la traducció del títol d'una obra de Mercè Rodoreda. També es va elaborar un mural amb el fragment de l'obra seleccionat traduït a les llengües de l'alumnat de la classe.

En acabar el treball de contextualització de l'autora, ens vam aventurar a fer un treball esteticoliterari: es tractava de construir la idea abstracta de l'adjectiu a partir d'imatges que ens permetien donar a conèixer la implicació estètica de l'adjectiu, així com transferir-la a flors concretes.

Un dels alumnes ens va preguntar quin significat podia tenir en l'obra de l'autora un jardí de flors. Aquesta aportació ens va encoratjar a argumentar l'associació de determinats adjectius a unes imatges concretes de flors. En aquesta part del treball preteníem despertar la sensibilitat artística, en especial la literària, de l'alumnat. Vam fer preguntes diverses a l'alumnat (quina estació de l'any era, quines formes i colors tenien les flors...). L'activació dels coneixements previs els va predisposar a treballar l'associació d'idees i sentiments en una mostra de 27 di-

apositives sobre flors molt diverses; a més, van poder completar les seves idees sobre colors i formes amb matisos diferents. Van començar un treball d'observació i van anotar als seus quaderns les diferents formes i colors, com podien ser les flors, quins adjectius els atorgarien, que les classifiquessin en *musicals*, *dramàtiques*, *interiors* i *màgiques*.



Les imatges ens van permetre treballar els quatre conceptes o adjectius que s'adeien amb el jardí rodoredià. Una vegada més, les preguntes reflexives ens permetien avançar i van aprendre, amb alguna dificultat, a relacionar objectes, idees i sentiments amb unes qualitats en concret, sempre respectant l'opinió i l'argumentació de la resta de companyes i companys.

Una projecció més de les diapositives, i practicant l'argumentació com un aspecte important de l'expressió lliure personal, ens va permetre decidir quin adjectiu atorgaríem a cada flor. En el debat hi va haver argumentacions que relacionaven la flor amb objectes coneguts, amb idees, amb sentiments, etc. Van sorgir idees, pensaments, prejudicis, que podien ser motiu de nous debats, que va caldre ajornar en benefici de l'objectiu final: el treball sobre la commemoració del centenari del naixement de l'escriptora.

Conclusions

Amb aquest projecte es va aprofitar el component artístic de l'alumnat, que dissenyà quatre flors que representaven la seva visió dels conceptes *dramàtiques*, *musicals*, *interiors* i *màgiques*. L'ajut del Departament de Visual i Plàstica ens va permetre organitzar el terra del vestíbul de l'institut com un jardí efímer amb les flors de tot l'alumnat que va participar en el projecte.

Amb aquest treball vam aconseguir fomentar el contacte actiu (reflexiu, lúdic i amb la implicació de l'alumnat) de cada aprenent amb la diversitat de les llengües (llengües distintes, properes, llunyanes, de gran difusió, menystingudes, minoritàries).

També cal destacar el paper que la literatura pot exercir en el procés d'acollida lingüística i cultural. La literatura resulta útil per a l'aprenentatge lingüístic perquè engloba tot tipus de discursos, a la vegada que afavoreix la integració pel tipus de vincle afectiu que estableix entre els referents culturals que proporciona la ficció a l'adolescent. Tot això s'ha convertit, tot i que com una pinzellada, en un primer pas per crear un espai plurilingüe en què l'alumnat ha pogut experimentar en la diversitat lingüística.



Avaluació

Considerem que l'avaluació està més integrada en els processos d'ensenyament-aprenentatge i que l'alumne hi té més protagonisme, perquè intentem que se senti implicat en el seu procés d'aprenentatge, de recuperació i de millora. Plantegem una avaluació *informativa*, que considera essencial en la pràctica avaluativa aportar informacions a l'alumne per tal de facilitar-li les dades que li puguin ser útils en els processos d'aprenentatge.

Seguint a J. Cardinet i J. Weiss, entenem les propostes d'avaluació *informativa* com un procés de comunicació en el context dels intercanvis professorat-alumnes i entre alumnes a classe. Quan avaluem: reunim, recollim, analitzem dades significatives per tal de poder redreçar, millorar o optimitzar els rendiments escolars entesos com a informacions, però també com a procediments i actituds. La nostra finalitat és desenvolupar el pensament analític, el pensament creatiu i el pensament pràctic.

Pel que fa al pensament analític, desenvoluparem i avaluarem les capacitats d'analitzar, jutjar, criticar, avaluar, comparar i contrastar. Quant al pensament creatiu, ensenyarem i avaluarem la capacitat de descobrir, inventar, imaginar, fer hipòtesis... I per desenvolupar el pensament pràctic, utilitzarem i aplicarem els coneixements adquirits en la vida real.

Estem d'acord amb una avaluació basada en les operacions de regulació metacognitives que Linda Allal¹ defineix en tres fases: una primera de control, en la qual l'alumne diu el que sap sobre un objecte; una segona de comparació entre el que el subjecte sap i l'objecte que s'ha d'assolir, i una tercera d'ajustament, que modifica o reorienta el procés de producció.

Són pràctiques avaluadores integrants dels processos d'aprenentatge. Observant la reacció dels alumnes davant els *hints*² podem veure com elaboren els seus processos de regulació metacognitiva, com saben ajustar les seves accions a la tasca proposada.

Per acabar, us volem dir que amb aquesta proposta es va afavorir l'interès per allò que l'altre representa de diferent: treballar la diversitat de llengües a l'aula amb materials que plantegin temes que es presenten amb contextos de diferents llengües possibilita que l'alumnat pugui valorar concretament les aportacions que des d'aquestes diferents perspectives li fan persones que té al seu voltant. A més, si prenen consciència de la seva pròpia diversitat lingüística, podran desenvolupar unes representacions més positives del que suposa la llengua i la cultura pròpia i la dels altres.

1. «Avaluació formativa dels processos d'aprenentatge: el rol de les regulacions metacognitives». Articles, 109, Graó.

2. Sobre la base de la teoria de Vigotski (1978) de la mediació social de l'aprenentatge, els *hints* són preguntes que inciten a la reflexió i a afavorir els processos d'exploració i estructuració.

ESTRATÈGIES D'ÚS LINGÜÍSTIC I D'INTERCANVI CULTURAL A TRAVÉS DE JOCS D'ARREU DEL MÓN

Marcel Fité Argerich

Aula d'acollida de l'IES Apel·les Mestres de l'Hospitalet de Llobregat

«Barca, joc i camí, de l'estrany en fan veí»

Dita popular

Aquesta comunicació és el resultat de resumir un treball de recerca, que duu aquest mateix nom, efectuat durant el curs 2007-2008, sota la direcció del doctor Joan Perera Perramon.

La recerca i l'experimentació del treball s'ha dut a terme amb l'alumnat de l'aula d'acollida de l'IES Apel·les Mestres de l'Hospitalet de Llobregat. Vull agrair, tant a l'alumnat com a la direcció del centre, la col·laboració, la paciència, l'amabilitat i el suport que m'han ofert en tot moment.

Vull també agrair al Dr. Joan Perera, director com he dit de la recerca, l'ajut, les idees, els suggeriments, els consells i la confiança que des del primer moment ha tingut en el meu treball. Les seves orientacions i informacions m'han ajudat a enriquir-lo i, alhora, a fer-lo més útil, concret i encertat.

Introducció

Des del curs 2005-2006 treballo a l'aula d'acollida de l'IES Apel·les Mestres de l'Hospitalet de Llobregat. Des d'aleshores, un centenar d'alumnes nouvinguts han anat passant cada any per aquesta aula.

Al principi només disposàvem d'alguns dossiers que s'havien anat elaborant i d'un seguit de materials que vaig córrer a preparar. Cap a mig curs, però, va aparèixer la possibilitat d'incorporar els primers ordinadors a l'aula i, amb aquests, els materials de suport que oferia l'espai LIC (molts dels quals, jocs interactius, molt útils a l'hora de complementar la feina que dúiem a terme).

Pel que fa als materials que anàvem preparant i incorporant a la tasca docent, voldria subratllar els exercicis d'audició, comprensió i expressió, centrats en les festes populars (la castanyada, Nadal, carnestoltes, Sant Jordi, etc.), una part dels quals han estat editats; el material pensat per fomentar la comprensió i l'expressió orals i escrites i la vinculació amb l'entorn i les altres matèries, com ara vídeos amb fragments de naturals, de socials, etc., la projecció de pel·lícules relacionades amb la literatura juvenil (*L'illa del tresor*, *Alicia al país de les meravelles*, etc.) i, d'una manera molt especial, els jocs de caire interpersonal, poc o molt relacionats amb les activitats que dúiem a terme a l'aula d'acollida.

Aquesta darrera activitat, els jocs interpersonals, de seguida em va semblar d'una gran utilitat i eficàcia: feia parlar els alumnes en un context artificios, però molt proper als contextos reals i, a més a més, semblava agradar-los d'una manera especial. Aviat vaig sentir la necessitat d'ampliar-ne el repertori i, sobretot, d'adaptar-los al currículum de l'aula, de sistematitzar-los. A mesura que anava avançant, però, m'anaren sorgint un seguit de dubtes:

– Avui, a través de la xarxa –em deia–, els nostres centres i, per tant, també les aules d'acollida disposen d'una quantitat progressiva, gairebé ingent –inimaginable no fa gaires anys– de

jocs i de material lúdic, procedent d'arreu del món. Quin sentit tenia fer-ne una recopilació més, destinada a l'aula d'acollida?

– Era un lloc idoni, l'aula d'acollida, per jugar-hi? No podria ser que els jocs acabessin resultant una excusa per evitar el treball escolar? No acabarien relaxant i esvalotant la convivència i la necessària tranquil·litat de l'aula? Era realment útil el joc per a l'aprenentatge de la llengua?

Va ser en el marc d'aquestes inquietuds i en el de la constatació que un determinat tipus de jocs era d'una gran utilitat i eficàcia per treballar l'expressió oral dels alumnes novinguts que vaig decidir demanar una llicència d'estudis per tal de sistematitzar el meu treball i donar una resposta fonamentada als dubtes que acabo de plantejar.

He de reconèixer que el temps de la llicència que em fou concedida no em va permetre anar tan enllà com m'hauria agradat i caldria. Tot i això, em va permetre sortir de molts dubtes i elaborar un petit corpus que és el que avui m'agradaria poder comentar i compartir amb tots vosaltres.

Parts de la recerca

D'acord amb aquests precedents, vaig estructurar la meua recerca en dues parts, una de teòrica, en què intentava donar una resposta fonamentada a les qüestions que acabo d'exposar, i una altra de més pràctica en què explicava el procés de recerca i oferia una mostra dels jocs, degudament seleccionats i classificats en funció de les necessitats i de les possibilitats de l'aula d'acollida.

Pel que fa a la part més teòrica, de seguida vaig poder comprovar que la controvèrsia entre joc i educació és una constant en la nostra cultura.

En un dels textos més primitius que posseïm, les *Vides de sants rosselloneses*, ja en trobem una mostra (encara que no sé si la nostra cultura, aparentment molt més liberal que la d'aleshores, només consideraria un «pecat venial» faltar a l'escola per quedar-se a jugar):

«Sent Augustí dels pecats venials s'acusava car él s'acusà a Déu per so car él *jugava a la pilota* quant él devia anar a l'escola.»¹

Tot i això, el joc com a eina didàctica ha estat generalment ben valorat pels pensadors i teòrics de l'educació. Plató, Aristòtil, el mateix sant Agustí, consideraven que el joc era un instrument altament educatiu en el sentit que és un ressort de la nostra curiositat pel món i per la vida, el principi de tot descobriment i creació. I, ja més endavant, pedagogs com Piaget i Freinet també s'hi han referit en termes favorables.

Però malgrat tot això, la idea que el joc és una activitat perillosa, desaconsellable i poc o gens apta per a l'entorn educatiu està força estesa i arrelada. La frase «El que cal és menys jugar i més treballar!» avui encara és possible de sentir-la en alguna reunió de pares o fins i tot de professorat.

Una prova pràctica de la confusió que el mot ha generat i genera la podem obtenir per nosaltres mateixos, sense necessitat d'acudir a referents històrics ni a citacions bibliogràfiques. I l'eina que proposo per obtenir-la és precisament un joc. Es tracta d'un petit joc d'associacions (vegeu el full 1 de l'annex), que farem més endavant.

1. *Vides de sants rosselloneses*, extret de *Lleures i converses d'un filòleg*, Joan Coromines, Club Editor, Barcelona, 1971.

Pel que fa a la contraposició entre joc i treball escolar, sembla clar que no hi ha motiu per presentar el joc i el treball escolars d'una manera totalment escindida, complementària o compensatòria l'una de l'altra. Passar del joc al treball no és una qüestió de passar de la diversió a l'avorriment, sinó una transformació gradual, destinada sempre a obtenir uns resultats. El joc i el treball escolars, doncs, han de presentar-se integrats i com a elements inspiradors del conjunt de la programació. Només d'aquesta manera s'aconseguirà eliminar la barrera artificial entre la tendència a la creativitat natural que deriva del desig de jugar i la necessitat d'assolir uns objectius que la societat exigeix. Perquè, al capdavall, treballar en el que ens agrada és la màxima expressió de la riquesa i del plaer a què hom pot aspirar i, com diu J. Dewey: «El treball que es manté impregnat d'una actitud lúdica és art.»²

Quant a la relació entre el joc i la convivència a l'aula, em sembla que qui en va parlar d'una manera més lúcida va ser Lev Vigotski. En efecte, després de fer observar que «per a un nen de tres anys el joc és quelcom summament seriós, tant com ho és per a l'adolescent, encara que, evidentment, en un sentit molt diferent»³. Vigotski afegeix que una de les característiques fonamentals de tot joc és l'existència d'unes regles que el fan possible: «La situació imaginària de qualsevol mena de joc conté ja en si mateixa certes regles de conducta, encara que aquestes no es formulin explícitament ni per endavant.»⁴ Aquestes regles, afirma, tenen un paper fonamental: «Què és el que quedaria del joc, si aquest s'estructurava de tal manera que no es produís mai cap situació imaginària? Hi quedarien les regles.»⁵

La persona que juga de seguida ha d'entendre que respectar les regles constitueix una condició indispensable per gaudir del plaer de jugar. La regla acaba vençant l'impuls més primari perquè és una regla interna i, per tant, acceptada. Aquesta estricta subordinació a les regles exigeix un cert aprenentatge que, en el joc, esdevé relativament senzill ja que la persona que juga aprèn que l'acceptació de les regles i la renúncia a l'acció impulsiva són indispensables per assolir el màxim plaer; perquè, tal com afirma Vigotski: «Com més regulada està una activitat, més tens i subtil serà el joc.»⁶ I assumir el valor de les regles és un pas importantíssim a l'hora de millorar la convivència a les aules.

Finalment, referint-nos al joc com a eina d'aprenentatge lingüístic, em van ser molt útils les aportacions d'autors com Ludwig Wittgenstein i Jérôme Bruner. Per Ludwig Wittgenstein, que cridà poderosament l'atenció sobre les relacions entre el joc i el llenguatge («¿I l'analogia del llenguatge amb el joc, no ens obre els ulls?»⁷, va deixar escrit), el valor dels «jocs de llenguatge» ve sempre determinat per l'ús que en fem. Per això, la validesa d'un «joc de llenguatge» sempre serà proporcional al grau d'integració que en facin els que el practiquin. El joc de llenguatge, doncs, adquireix el seu sentit en el seu funcionament, en el seu ús, i en la mesura que aquest ús està engranat amb l'activitat social. Aquesta defensa de l'ús com a mitjà per a

2. DEWEY, John: *Democràcia i escola*, Eumo

3. VIGOTSKI, Lev Semiònovitx: «El paper del joc en el desenvolupament de l'infant», dins de *Pensament i llenguatge*, ed. Eumo, Vic, 1994. Editorial, Vic, 1989.

4. Ibid.

5. Ibid.

6. Ibid.

7. WITTGENSTEIN, Ludwig: *Investigacions filosòfiques*, ed. 62, Barcelona, 1997.

l'aprenentatge és una aportació decisiva que té un interès especial amb vista a reforçar la idea central d'aquesta comunicació. És a dir, que per dominar un joc s'hi ha de jugar: no n'hi ha prou de conèixer-ne les regles. Exactament com passa amb el joc de la llengua.

Pel que fa a Jêrome Bruner, la defensa del joc com a eina d'aprenentatge lingüístic que Bruner formula és clara i concisa: «La llengua materna es domina més ràpidament quan la seva adquisició té lloc enmig d'una activitat lúdica [...] les formes més complexes gramaticalment i els usos pragmàtics més complicats apareixen en primer lloc en contextos de joc.»⁸ Per a Bruner, la relació entre l'aprenentatge del món, l'experiència i el nen passa també pel llenguatge, el qual està estretament relacionat amb el fet de jugar: «Per a ser capaç de parlar sobre el món (es) necessita haver estat capaç de jugar, amb el món i amb les paraules, d'una manera flexible.»⁹

Paral·lelament a l'estudi i elaboració d'aquestes reflexions de tipus teòric, vaig iniciar la recerca i experimentació de materials. A l'aula d'acollida de l'IES Apel·les Mestres de l'Hospitalet de Llobregat hi havia, l'any de dur a terme la recerca, 99 alumnes. D'aquests 99 alumnes, 7 parlaven àrab i amazic; 3, georgià; 1, polonès; 1, romanès; 1, rus; 2, ucraïnès; 4, xinès, i els 80 restants, castellà. Atès l'entorn amb què aquest alumnat es trobava, amb un ús social molt baix de la llengua catalana al seu voltant, una de les necessitats més urgents amb què calia enfrontar-se era la d'oferir un tipus de jocs que servissin com a eines i estratègies per potenciar l'ús real de la llengua, tot fent-la agradable i acollidora per a aquests joves acabats d'arribar. Per aquest motiu vaig seleccionar dues menes de jocs, que vaig anomenar, respectivament: **jocs per a la comunicació** i **jocs per a la convivència**. Els primers estaven pensats amb la finalitat d'ensenyar a usar la llengua de l'aula d'acollida. Els segons, per disposar d'un fons de jocs de diversos països per poder acollir els nous alumnes que anessin arribant, a partir d'algun joc del seu propi país, i d'aquesta manera fer més càlida i propera l'acollida i la integració amb els companys.

Objectius de la recerca

Els objectius que em vaig fixar a l'hora de seleccionar i experimentar aquests jocs van ser els següents:

- a) Aconseguir que l'ensenyament de la llengua fos prioritàriament ensenyar a emprar la llengua, de tal manera que cada alumne aprengués i fes seva l'estructura de la llengua tot practicant com a mínim una de les quatre habilitats fonamentals: comprensió oral, expressió oral, comprensió escrita, expressió escrita (CO, EO, CE, EE). Havien de ser, doncs, jocs de caire **interpersonal**, és a dir, que exigissin la **participació** del professorat i de la resta de l'alumnat. Jocs basats en el fet d'actuar conjuntament, de **compartir activitats**, per ser **efectuats, sentits, viscuts** en una determinada situació **convivencial**.
- b) Fer que aquest ensenyament no resultés una càrrega feixuga i rutinària, sinó un ensenyament viu i participatiu, divertit i molt comunicatiu, sense que això volgués dir poc seriós o mancat de l'esforç imprescindible.

8. BRUNER, Jêrome: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Madrid, 1984.

9. *Ibid.*

- c) Disposar d'un fons de jocs de diferents països per tal de fer més efectiu i afectiu el procés d'acollida inicial.

A partir d'aquí vaig elaborar els criteris de selecció següents:

Jocs per a la comunicació:

- a) Que els jocs impliquessin l'ús de la llengua.
 b) Que s'adeqüessin al nivell de coneixement del català del conjunt de l'aula.
 c) Que fossin aptes per ser emprats a l'aula.

Jocs per a la convivència:

- a) Que fossin jocs coneguts i practicats realment pels alumnes dels diferents països.
 b) Que el ventall seleccionat fos el més representatiu possible.

Metodologia

Pel que fa a la recerca, les fonts més emprades van ser:

- a) Fonts bibliogràfiques.
 b) Internet.
 c) Aportacions de l'alumnat.
 d) Cursos de *trainers* d'anglès a què havia assistit.
 e) Creació pròpia.

L'experimentació, com ja he dit, es va dur a terme a l'IES Apel·les Mestres, durant dues sessions d'una hora, un dia cada setmana. L'avaluació dels jocs es feia conjuntament amb les companyes de l'aula d'acollida, que van assistir a totes les sessions.

Dins el que podríem considerar un nivell inicial, els jocs per a la comunicació estan graduats d'una manera progressiva. Primer trobem aquells en què predomina el treball de la CO i la CE i, a mesura que anem avançant, s'hi van treballant la resta d'habilitats, l'EO i l'EE.

Per tal de deixar constància de l'experimentació duta a terme a l'aula, vaig elaborar un model de fitxa destinada a explicar el desenvolupament de cada joc i la posterior valoració que en vaig fer. Les fitxes, amb lleugeres variacions segons els jocs, consten de les parts següents:

NOM

(On se'ns indica el nom del joc.)

TEMA

(On se'ns explica de què va el joc.)

OBJECTIUS

(On se'ns indica què es pretén amb aquell joc.)

PARTICIPANTS

(On se'ns informa sobre l'edat mínima que han de tenir els participants.)

LLOC

(On s'especifica el lloc més indicat per dur a terme el joc: l'aula, el pati, el carrer...)

MATERIALS

(On s'assenyalen els materials que caldrà dur preparats per portar a terme el joc.)

ESCALFAMENT

(Aquesta és una part importantíssima: s'hi explica el que cal fer per tal d'atreure l'interès de l'alumnat, de captar-lo, de fer que s'impliqui en el joc.)

EXPLICACIÓ

(On s'explica com s'ha de posar en pràctica el joc.)

VALORACIÓ I SUGGERIMENTS

En aquest apartat –que dec en bona part a les orientacions del director de la recerca, el Dr. Joan Perera– s'informa succintament i pràctica del resultat de l'experimentació: es dona informació sobre el **nivell lingüístic** a què va destinat el joc, sobre les **habilitats comunicatives** que s'hi treballen, sobre la **durada** del joc, sobre la **valoració** que se'n va fer, sobre la **data** en què es va experimentar i sobre les **possibles propostes o suggeriments** que l'experimentació hagi pogut generar.

Per tal de valorar cada dia l'activitat, em vaig servir de la fitxa d'avaluació contínua (vegeu el full 2 de l'annex).

Resultats obtinguts

La part pràctica del treball consta de 43 jocs per a la comunicació, més 16 jocs per a la convivència. Tots aquests jocs han estat traduïts i redactats de la manera més planera i entenedora que m'ha estat possible. El títol, quan n'hi havia més d'un, he procurat que fos el més conegut i, en els casos en què m'ha calgut improvisar-lo, he optat pel més descriptiu.

El recull de jocs per a la comunicació, tal com podeu comprovar consultant la pàgina <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200708/memories/1793m.pdf>, va precedit per un índex en què s'indica: el nom del joc, el nivell al qual correspon, les habilitats comunicatives que s'hi treballen, la vinculació amb el currículum de l'aula d'acollida i la vinculació amb les altres àrees.

L'aplicació a l'aula. Exemples pràctics

Deia sant Agustí: «Què és, doncs, el temps? Si ningú m'ho demana, ho sé; si ho vull explicar a qui ho demana, no ho sé». Doncs bé, una cosa semblant passa amb el joc i la seva praxi. Així, farem cas de Wittgenstein i ens acostarem a la coneixença de l'aplicació del joc a l'aula de la millor manera que hi ha: jugant-hi.

Exemple pràctic 1

Nom

Cercar parella.

Tema

Es fan grups de dues persones per tal de fomentar la participació grupal.

Objectius

Trencar grups massa rígids i crear-ne de nous. Acostumar els alumnes a la mobilitat a l'aula. Fomentar el treball no individual.

Participants

Un grup, una classe..., a partir de 12 anys.

Lloc

Aula. Disposició en forma de ferradura.

Materials

Una bossa i parelles de paperets o de caramels del mateix color.

Escalfament

El professor comenta que de l'exercici següent en sortiran parelles noves i un grup molt diferent del que hi ha en aquell moment. I la manera com ho farà és a dins d'una bossa opaca que ensenya.

Explicació

El professor va passant amb la bossa i cada alumne agafa un paper o un caramel (segons el que hi haurà posat, naturalment: jo ho vaig fer amb caramels, cosa que, no cal dir-ho, va endolcir molt l'ambient i va facilitar molt les coses!). Els caramels estaven comptats i, com es diu a l'apartat sobre materials, n'hi havia dos de cada color. Tot seguit els alumnes van haver de cercar la persona que tenia el color que els havia tocat, la qual a partir d'aleshores seria el seu company de seient.

Valoració i suggeriments

1. **Nivell:** inicial, 1.
2. **Habilitats comunicatives:** CO. Interrelacionar-se, intentar comunicar-se.
3. **Vinculació curricular:** presentació.
4. **Vinculació amb altres àrees:** totes les que necessiten fer interrelacionar l'alumnat.
5. **Durada:** 15-20 minuts.
6. **Valoració:** el nivell és l'adequat; la resposta de l'alumnat, molt bona.
7. **Data d'experimentació:** (8-11-07).

Exemple pràctic 2**Nom**

L'estel de sis puntes.

Tema

Consisteix a endevinar una sèrie de dades referides al professor o professora o a alguns dels alumnes.

Objectius

Conèixer algunes de les persones del grup, més enllà de les dades inicials (nom, cognoms, etc.). Treballar l'EO i la CO.

Participants

Un grup, una classe..., a partir de 12 anys.

Lloc

Aula.

Materials

Pissarra i guix.

Escalfament

A partir de fotos i altres materials, el professor presentarà el vocabulari de l'estel.

Explicació

Es dibuixa a la pissarra un estel de sis puntes. A cada angle s'hi escriu una dada (any de naixement, nom de familiars, amics, països, etc.) relacionada amb l'autor/a de l'estel. La resta del grup ha d'endevinar –per mitjà de preguntes– la relació entre les dades i l'autor/a.

Propostes

Un cop resolt l'estel del professor/a, pot passar algun alumne/a a fer el seu a la pissarra.

També es pot plantejar que cadascú faci el seu en un full de paper i que juguin a endevinar-lo per parelles.

Valoració i suggeriments

1. **Nivell:** inicial, 1.

2. **Habilitats comunicatives:** (CO i EO).

3. **Vinculació curricular:** coneixement i relació grupal.

4. **Vinculació amb altres àrees:** tutoria, socials.

5. **Durada:** 20-25 minuts.

6. **Valoració:** el nivell és l'adequat, la resposta de l'alumnat, molt bona.

7. **Data d'experimentació:** (15-11-07).

Exemple pràctic 3**Nom**

Els tres estels (passat, present i futur).

Tema

Aquest joc ens permetrà conèixer aspectes del passat, del present i del futur dels integrants del grup.

Objectius

Aprofundir en el coneixement dels integrants del grup. Facilitar als altres aquella informació sobre un mateix (passat, present i expectatives) que considerem més rellevant. Treballar l'EO, la CO, l'EE i la CE. Verbs en passat, present i futur.

Participants

Un grup, una classe..., a partir de 12 anys.

Lloc

Aula.

Materials

Un full de paper, preparat per les dues cares (A i B).

Escalfament

A partir de fotos i altres materials, presentarem el vocabulari de la cara A.

Explicació

Cada alumne rep un full horitzontal per la cara A (encara que, per tal d'evitar dispersió, no hi ha de constar el nom de la cara). En aquesta cara hi haurà un requadre per posar-hi el nom, on hi haurà escrit el nom del professor o professora. D'aquest requadre en surten tres fletxes que van cadascuna a un estel de cinc puntes. Al centre de l'estel de l'esquerra hi dirà PASSAT; al del mig, PRESENT, i al de la dreta, FUTUR. A cada punta dels estels el professor hi haurà escrit una dada (any de naixement, nom de familiars, amics, països, preferències, expectatives, records, etc) referida a la seva persona. Els alumnes, per parelles, hauran de fer preguntes fins que endevinin totes les dades.

Tot seguit els demanem que girin el full. En aquesta cara els alumnes es trobaran el mateix esquema dels tres estels presidits pel requadre on cadascú escriurà el seu nom. Se'ls demana que pensin una mica i que omplin amb els seus records, les seves circumstàncies actuals i les seves expectatives de futur les puntes dels tres estels. Tot seguit, per parelles (que s'aniran intercanviant a mesura que completin els estels) juguen a endevinar les dades dels altres companys.

Valoració i suggeriments

1. **Nivell:** inicial, 2 (seria més indicat treballar-lo al nivell 3).
2. **Habilitats comunicatives:** (CO, EO, CE i EE).
3. **Vinculació amb altres àrees:** tutoria.
4. **Durada:** 10-15 minuts.
5. **Valoració:** el nivell és l'adequat; la resposta de l'alumnat, molt bona, encara que el nivell resulta una mica elevat.
6. **Data d'experimentació:** (10-1-08).
8. **Suggeriments:** es pot aprofitar l'exercici per repassar aspectes del camp semàntic de la família, del lloc de procedència, de residència, de preferències, etc. És convenient que els alumnes tinguin un nivell una mica avançat i homogeni per tal que la concentració en l'exercici no es trenqui amb les esperes dels companys que van més endarrerits.

Exemple pràctic 4

Nom

Com es pot fer un llibre.

Tema

Els alumnes i les alumnes, a partir d'un model que presenta el professor o professora, confeccionen un llibret.

Objectius

Seguir unes instruccions. Fer unes pràctiques manuals. Treballar i millorar l'EO, l'EE, la CO i la CE.

Participants

Un grup, una classe..., a partir de 12 anys.

Lloc

Aula.

Materials

Full preparat pel professor/a. Paper i bolígraf.

Escalfament i preparació

El professor o professora porta imatges de com s'ha escrit al llarg de la història: en fang, en paper, en paper, etc. Pregunta quines d'aquelles maneres coneixen; quins avantatges i inconvenients veuen en cada material; com creuen que s'escriurà en el futur, etc.

Tot seguit, el professor o professora pregunta a l'alumnat si els agradaria fer un llibre; si ho troben fàcil o difícil, etc. A continuació els mostra el que ha fet. El llegeixen i comenten.

Explicació

Tot seguit el professor o professora facilita una fotocòpia a cada alumne i, a partir d'una que se'n reserva, els ensenya a confeccionar-se el llibre. Aquí és molt important la manera com es donen les instruccions. Cal que els alumnes dobleguin el paper amb la màxima precisió: primer per la meitat en sentit horitzontal, a continuació, altre cop per la meitat en el mateix sentit i, finalment, altre cop per la meitat, però ara en sentit vertical. Una vegada ben assenyalats els plects, es procedeix a fer un trauc al full, per la línia del doblec vertical, de tal manera que uneixi els tres plects horitzontals. Fet això ja es pot muntar el llibre.

Valoració i suggeriments

1. **Nivell:** inicial, 2.

2. **Habilitats comunicatives:** (CO, EO, CE, EE).

3. **Durada:** 20-25 minuts.

4. **Valoració:** el nivell és l'adequat, la resposta de l'alumnat, molt bona.

7. **Data d'experimentació:** (13-3-08).

8. **Suggeriments:** és convenient facilitar als alumnes un full en blanc i proposar-los que muntin la maqueta d'un llibre. A continuació es formen tres o quatre grups a la classe (segons el nombre d'alumnes) i se'ls suggereixen temes perquè n'escullin un cada grup («Com puc aprovar un examen?», «Com puc fer molts amics?», «Com puc passar un cap de setmana divertit?», «Com puc fer la guitza a algú?», etc.).

Exemple pràctic 5**Nom**

La parella que ajuda.

Tema

Per parelles, s'estableix un diàleg sobre les dades de cadascú. Després cada membre haurà d'explicar el que sàpiga de l'altre.

Objectius

Fomentar el diàleg i el coneixement entre les noves parelles que s'han format a partir del reagrupament anterior.

Participants

Un grup, una classe..., a partir de 12 anys.

Lloc

Aula. Disposició en forma de ferradura.

Materials

Un full que contingui una fitxa com la següent:

<p>Com et dius? Nom.</p> <p>Quants anys tens? Edat.</p> <p>D'on ets? País.</p> <p>Què t'agrada? Gustos.</p> <p>Ell/Ella es diu.</p> <p>Ell/Ella té.</p> <p>Ell/Ella és de.</p> <p>A ell/ella li agrada.</p>
--

Escalfament

El professor pregunta si els agrada d'omplir fitxes, si ho han fet, què van sentir la primera vegada que algú els va dir que n'omplissin una, etc. Tot seguit demana que s'imaginin que el seu company acaba d'arribar i, ara, cadascun haurà d'ajudar l'altre a omplir la fitxa.

Explicació

A continuació, el professor facilitarà les fitxes. Una per a cada alumne. Tot seguit s'iniciaran els diàlegs. Primer un, després l'altre, cada alumne ha de fer les preguntes de la columna de l'esquerra i anotar les respostes a la de la dreta. Tot seguit ha de preparar la part de sota per quan ho posin en comú i cada alumne faciliti la informació corresponent al seu company o companya.

Valoració i suggeriments

1. **Nivell:** inicial, 1.
2. **Habilitats comunicatives:** (CO, CE, EE i EO).
3. **Vinculació curricular:** presentació, coneixement del grup.
4. **Vinculació amb altres àrees:** totes les que necessiten fer interrelacionar l'alumnat.
5. **Durada:** 20-25 minuts.
6. **Valoració:** el nivell és l'adequat, la resposta de l'alumnat, molt bona.
7. **Data d'experimentació:** (8-11-07).

Exemple pràctic 6

Nom

Troba algú que...

Tema

Consisteix a trobar, entre els integrants de la classe, persones que hagin fet, vist, sentit, etc. determinades coses. Això, finalment, servirà per fer un retrat de cadascú.

Objectius

Millorar el coneixement del grup i d'un mateix. Aprendre a observar i a observar-se. Treballar l'EO, la CO, l'EE i la CE.

Participants

Un grup, una classe..., a partir de 12 anys.

Lloc

Aula.

Materials

Un full preparat i un altre en blanc per a cada alumne. Bolígraf.

Escalfament

Per fer aquest joc cal conèixer una mica els alumnes. L'escalfament pot consistir a explicar algun tema poc o molt relacionat amb el full preparat que els facilitarem i fer-los-en alguna pregunta.

Explicació

Prepararem un full encapçalat per la frase «Cerca algú que...». Tot seguit seleccionarem una dotzena de situacions o circumstàncies que puguin encaixar amb el grup. Per exemple: «Cerca algú que: hagi nascut a l'Equador / que faci tercer d'ESO / que faci molt poc que ha arribat, etc.» També és convenient posar frases obertes com «que li agradi el cinema / que li agradaria viatjar per Europa / que vulgui estudiar a la universitat, etc.». Al costat o a sota de cadascuna d'aquestes frases hi inclourem una casella perquè els alumnes puguin escriure els noms de les persones corresponents. Tot seguit s'invita els alumnes a caminar per l'aula per tal d'entrevistar els companys i a anar omplint les caselles d'acord amb les respostes. Quan tots han parlat entre ells, es tornen a asseure. Aleshores es dona un full en blanc a cadascun en què se'ls demana que posin el seu nom al capdamunt. Tot seguit, se'ls diu que hauran de passar el full al company o companya que tinguin a la dreta. Un cop fet això, cada alumne escriurà dues característiques o circumstàncies que recordi referides a la persona a qui correspon el paper. Una vegada escrites, es torna a passar al company de la dreta i es repeteix l'operació fins que el full fa tot el tomb i torna a arribar al seu propietari. Cadascun d'ells, aleshores, llegeix el que els altres han dit d'ell i fa les matisacions que cregui convenients. Finalment es penjen els fulls al voltant de la classe i el professor aprofita per corregir i comentar errades.

Valoració i suggeriments

1. **Nivell:** inicial, 3.

2. **Habilitats comunicatives:** (CO, EO, CE, EE).

3. **Durada:** 15-20 minuts.

4. **Valoració:** el nivell és l'adequat, la resposta de l'alumnat, bona.

7. **Data d'experimentació:** (10-4-08).

LAS AULAS DE ENLACE MADRILEÑAS: ¿ESPACIOS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA VEHICULAR O BURBUJAS DE ACOGIDA?

Principales conclusiones del proyecto de investigación «Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas».¹

José Antonio García Fernández

UCM

Una de las medidas que las distintas políticas educativas autonómicas están impulsando para responder a las necesidades educativas del alumnado extranjero consiste en la creación de unidades escolares destinadas a aquellos que desconocen la lengua vehicular o presentan un desfase curricular significativo. En el caso de la Comunidad de Madrid, las Aulas de Enlace (AE, en adelante) nacieron en el curso 2002-2003, y pasan de 137 en el curso 2002-2003 a 302 en el curso 2008-2009. Los objetivos establecidos por la normativa que regula esta medida son los siguientes: a) posibilitar la atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias en conocimientos básicos; b) apoyar la adquisición de competencias lingüísticas; c) facilitar su incorporación y acortar el periodo de integración en el sistema educativo español; d) favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno, y e) procurar la incorporación al entorno escolar lo antes posible y en las mejores condiciones.

Objetivos

El propósito general de la investigación consiste en conocer y analizar el funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas. Más concretamente, en analizar las estrategias didácticas y los materiales curriculares empleados en las AE; describir el tipo de contenidos (lingüísticos y curriculares) que se trabajan en ellas; estudiar la organización de estas aulas, su grado de inserción en el centro educativo y la relación de sus miembros con el resto de la comunidad escolar; conocer la formación específica del profesorado que trabaja en este tipo de aulas; recoger las principales dificultades que los docentes encuentran para trabajar en ellas; señalar posibles modos de mejorar la práctica educativa en estas aulas, y valorar las ventajas e inconvenientes de las AE para los alumnos inmigrantes y para el profesorado.

Metodología

La población objeto de estudio la forman las 230 AE que había durante el curso 2006-2007 y el primer trimestre del curso 2007-2008. Se adoptó un diseño multimétodo, en el que se utilizaban técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, a lo largo de un proceso dividido en tres fases: 1. *Extensiva*: se recogió información mediante un cuestionario enviado a todo el

1. Proyecto financiado por la Universidad Complutense y el Banco de Santander, con n.º de referencia PR41/06-14917 y desarrollado a lo largo del año 2007 y la primera mitad del año 2008. Los informes progresivos y final están disponibles en la página del grupo de investigación: www.ucm.es/info/esomu.

profesorado de las AE. 2. *Intermedia*: se realizaron entrevistas en profundidad a 45 profesores y profesoras de AE, asesores de formación y otros informantes cualificados. 3. *Intensiva*: mediante tres estudios de casos en otras tantas AE, con la intención de profundizar en su realidad y funcionamiento cotidiano.

Resultados

La lengua de acogida: objetivo y contenido prioritario

Las respuestas al cuestionario reflejan que la mayoría del profesorado de las AE dedica tres cuartas partes del tiempo a trabajar contenidos lingüísticos y la cuarta parte restante a otros contenidos curriculares. Los estudios de caso corroboran este dato. Al mismo tiempo muestran una tendencia generalizada a desarrollar actividades de expresión y comprensión oral, actividades de lectura, expresión escrita y cálculo básico, partiendo sobre todo de fichas, además de algunos contenidos de otras áreas curriculares. En educación primaria se da mucha importancia a la comunicación oral, a la interacción entre alumnos y al trabajo en equipo. En la enseñanza secundaria observamos una mayor preocupación por los contenidos curriculares, a través de instrucción formal. Esta inquietud entendemos que puede deberse a las características de la etapa y al perfil formativo de su profesorado.

Estrategias didácticas y materiales curriculares empleados

Los datos recogidos en las distintas fases permiten caracterizar las estrategias didácticas por la tendencia a la homogeneización del alumnado a través de una enseñanza mecánica y repetitiva. Para apoyar esta afirmación, a continuación se reflejan algunas de las observaciones realizadas durante el desarrollo del estudio:

- a) La utilización generalizada de fichas de ejercicios, como informan las respuestas recogidas en las entrevistas y corroboran los estudios de casos. Son dignas de mención algunas muestras observadas de utilización creativa e innovadora de los recursos didácticos para el aprendizaje de la L2 por medio de materiales audiovisuales (*Flash Card*, láminas, etc.), lúdicos y recursos o medios informáticos.
- b) La preocupación generalizada por la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los alumnos que reflejan los resultados de las entrevistas contradicen las prácticas educativas observadas en las aulas, donde dicha adaptación se reduce, en la mayoría de los casos, a ofrecer fichas de diferente nivel de dificultad al alumnado. La preocupación por la escasez de libros de texto y material específico reflejada en los cuestionarios, entrevistas y observaciones de los estudios de caso indican la orientación homogeneizadora de la enseñanza.
- c) La gran preocupación por la enseñanza formal del español, renunciando a un enfoque comunicativo, interdisciplinar y, sobre todo, a la interacción con la comunidad lingüística de acogida. Las respuestas a las entrevistas matizan que la mayor parte del tiempo se emplea en actividades rutinarias de lectoescritura, gramática y ortografía. La enseñanza del castellano se lleva a cabo como si se tratase de la lengua L1, ignorando que la mayor parte de los alumnos están alfabetizados en su lengua materna. Los estudios de casos corroboran esta afirmación.

- d) La escasa atención a la lengua y la cultura de origen de los alumnos inmigrantes. Las respuestas al cuestionario no dejan lugar a dudas sobre el escaso aprovechamiento que se hace en las AE de las habilidades lingüísticas previas y el desarrollo cultural del alumnado extranjero. En la mayoría de las AE no se permite al alumnado hablar su lengua materna, «para evitar que interfiera en el aprendizaje del español». Curiosamente, una mayoría considera beneficioso que el alumnado no pierda sus raíces culturales y continúe utilizando la lengua materna en su casa.
- c) La insuficiente formación y experiencia para afrontar la enseñanza del español como L2. Las respuestas a los cuestionarios dejan claro este extremo (casi la mitad, el 45,3%, no tiene experiencia en la enseñanza de L2 y el 20,5% tiene menos de dos años de experiencia). Las entrevistas y los estudios de casos confirman esta tendencia.
- d) La escasa respuesta de la organización de los centros para fomentar la acogida y el respeto a las distintas lenguas y culturas. La nota dominante es la escasez de experiencias interculturales con participación de todo el alumnado. Según los entrevistados, en algunas ocasiones los alumnos del AE no participan en las visitas y actividades extraescolares organizadas por el centro.

El proceso de evaluación

De acuerdo con los resultados del cuestionario, el instrumento más empleado por los profesores para la evaluación inicial es elaborado por el propio profesor (37,9%) y la observación en contextos ordinarios (23,6%). También es frecuente (13%) la combinación de ambos instrumentos. Los cuestionarios estandarizados oficiales se emplean poco (8,7%). En algunos centros de secundaria un departamento concreto (Lengua o Matemáticas) elabora estas pruebas.

El paso del aula de enlace al aula de referencia

Lo más frecuente es que, al finalizar su estancia en el AE, el alumno continúe en el mismo centro. También hay alumnos que pasan al aula de compensatoria. Cuando se intenta acortar la estancia en el AE suelen aparecer dificultades y discrepancias con el profesorado de las aulas receptoras. En cambio, si se trata de prolongarla, éste suele ofrecer bastantes facilidades, incluso obviando la normativa oficial.

Organización, inserción en el centro y relaciones con la comunidad escolar

Una de las características de estas aulas consiste en la transitoriedad y fluctuación de su alumnado. Es frecuente que un aula comience el curso con siete u ocho alumnos y, en distintos momentos, alcance hasta quince –y, en algunos casos, diecisiete–. Mientras que en algunos centros no llegan a cubrirse todas las plazas, en la mayoría de los casos las necesidades reales superan las plazas disponibles, por lo que se acaba admitiendo a más alumnos de los previstos en la ratio establecida. La escasa regulación de las relaciones entre el AE y los órganos colegiados del centro y la escasa frecuencia con la que establecen contacto con ellos hacen que estas aulas presenten cierto aislamiento. El contacto entre estos docentes y el resto suele caracterizarse por ser asistemático, incidental y breve. Su coordinación con los docentes de las Aulas de

Referencia (AR) se caracteriza por la improvisación. La articulación del horario del alumnado en el aula de enlace con el horario del AR normalmente está en función de las exigencias de éstas y no de las necesidades de los alumnos del AE.

El perfil del profesorado de las aulas de enlace y su formación

La mayor parte de los docentes de las AE piensa que sus compañeros les consideran «responsables total del alumnado que pasa por su aula». Esta autopercepción refleja la actitud del profesorado ordinario respecto a la enseñanza del español como L2, y refuerza la idea de que estos escolares están bajo la responsabilidad exclusiva del maestro del AE. No parece haber una conciencia clara de los requisitos y competencias necesarios para desempeñar específicamente su trabajo en este tipo de aulas. Las que se consideran necesarias se refieren a una larga lista de capacidades y cualidades personales, más que a conocimientos técnicos.

El proceso de formación del profesorado de las AE se reduce prácticamente al curso que se imparte al profesorado que se incorpora por primera vez a estas aulas. Esta formación es valorada por los nuevos profesores, pero el profesorado que lleva más tiempo en las AE considera que no aporta nada, que es una pérdida de tiempo, que no se ajusta a la realidad del aula, y valora más el intercambio de experiencias y la formación entre iguales.

La participación de las familias

Las relaciones con los padres adoptan, en general, la misma pauta que las relaciones que se mantienen con las familias de los autóctonos: participación muy baja, limitada a las reuniones preceptivas o como respuesta a las llamadas del profesor. A esto hay que añadir la dificultad del idioma y los largos horarios y distancias del trabajo.

Qué dificultades encuentra el profesorado

En general, la mayoría coincide en considerar que las principales dificultades de su trabajo en relación con el alumnado son su diversidad lingüística, de conocimientos, de países de procedencia, la inestabilidad del grupo y las dificultades de aprendizaje de la lengua vehicular. Otras dificultades señaladas son la falta de información previa sobre el historial del alumnado, el excesivo tiempo de permanencia en el aula durante la jornada diaria, el desconocimiento mutuo del idioma, la deficiente escolarización previa, la falta de colaboración de los padres, la escasa o nula integración social y la falta de libros de texto específicos. Sólo en algunos casos los entrevistados ven en la institución escolar o en sus propias prácticas las dificultades para trabajar con este alumnado.

Qué proponen los docentes para mejorar la práctica educativa

Las sugerencias más frecuentes se relacionan con la necesidad de que haya una integración mayor de las AE en los centros y, sobre todo, con el cambio de actitud por parte de los profesores de las aulas ordinarias, así como una mayor implicación de los equipos directivos. Finalmente, otras propuestas van desde que el alumnado pase más tiempo en el AR hasta la desaparición de las AE.

Cómo valoran los docentes las aulas de enlace

La función específica del aprendizaje de la lengua vehicular otorga a las AE un valor primordial. En general, son vistas con muy buenos ojos por el profesorado que trabaja en ellas. Para algunos es una medida necesaria y para otros, casi imprescindible. También hay voces críticas que advierten del peligro de que se conviertan en formas de aislar al alumnado inmigrante, en un freno a la integración y en una pérdida de nivel curricular. En los estudios de caso comprobamos que en la práctica se convierten en islas o burbujas, aisladas incluso físicamente del resto del centro. La gran valoración de estas aulas por parte de su profesorado podría estar relacionada con la satisfacción de intereses de tipo personal e institucional (menos alumnos por aula, menor presión social e institucional, resultados aparentemente rápidos, etc.).

En opinión de los docentes las AE cumplen adecuadamente el objetivo señalado en las instrucciones: *posibilitar atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con grave desfase curricular*. Respecto al objetivo de *facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración de este alumnado al sistema educativo español*, aunque la mayoría (el 83,9%) se muestra de acuerdo o muy de acuerdo en que las AE facilitan la incorporación de este alumnado al sistema educativo, no ocurre lo mismo respecto al periodo de integración, ya que menos de la mitad (42,2%) cree que éstas aulas contribuyen a acortar dicho periodo. En cuanto a *favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno*, las respuestas relacionadas con el uso de la lengua materna en el aula, la cultura de origen, etc., ofrecen bastantes dudas sobre la eficacia de las AE en este aspecto. La opinión del profesorado parece confirmar que las AE no contribuyen claramente a alcanzar el objetivo de *lograr que el alumnado se incorpore al entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles*.

Conclusiones

1. La inestabilidad, transitoriedad y fluctuación del alumnado son consideradas por los docentes de las AE como los mayores problemas para trabajar en ellas. Por otra parte, las necesidades reales superan las plazas disponibles, por lo que se acaba admitiendo a más alumnos de los previstos en la ratio establecida (12/aula).
2. La escasa coordinación entre las AE y el resto de la organización de los centros.
Se distinguen tres tipos de situación:
 - a) Centros en los que las relaciones son prácticamente inexistentes.
 - b) Centros con un PEC integrador y un plan sistemático de coordinación con los demás profesores; en estos casos el AE está más integrada en el centro.
 - c) Centros con relaciones incidentales y escasas. Es la situación más habitual.
3. Indefinición de los objetivos y contenidos lingüísticos y curriculares
Para la mayoría de los profesores la prioridad es el aprendizaje del castellano. La dedicación a contenidos de otras áreas aumenta a medida que se acerca la incorporación del alumno al AR. La indefinición respecto a sus objetivos y contenidos hace que en la práctica quede al criterio del profesorado abordar contenidos de otras áreas. En la ense-

ñanza secundaria el entorno escolar ejerce una fuerte presión sobre el AE para seguir las mismas pautas organizativas y de funcionamiento que prevalecen en él.

4. Enseñanza de la L2 como si se tratase de L1

- La enseñanza del castellano se lleva a cabo como si se tratase de la L1, sin considerar que la mayoría del alumnado viene alfabetizado en su lengua materna.
- Las estrategias didácticas se basan en la homogeneización del alumnado. Justifican esta afirmación la utilización generalizada e indiscriminada de fichas y la preocupación por la enseñanza del español desde un enfoque estructural, renunciando al comunicativo, a la interdisciplinariedad y, sobre todo, a la interacción con la lengua de acogida.
- Teniendo en cuenta lo anterior, no parece que las AE puedan considerarse una medida específica y especializada para enseñar el español como L2, debido a los factores siguientes:
 - a) La escasa o nula predisposición del profesorado a aprovechar el potencial educativo de la lengua materna y la cultura de origen de los alumnos inmigrantes.
 - b) El interés por hacerles monolingües en español.
 - c) La insuficiente especialización y experiencia del profesorado para afrontar la enseñanza del castellano como L2.

5. El profesorado ordinario considera que este alumnado está bajo la exclusiva responsabilidad del maestro del AE, por lo que delega en él la enseñanza del español. Tal actitud está determinada por el mismo modelo, que sitúa la enseñanza del español como L2 fuera de la competencia del profesorado ordinario.

Conclusión final

Las observaciones expuestas advierten de la dudosa funcionalidad de este recurso y de la necesidad de buscar alternativas que garanticen el aprendizaje del castellano sin necesidad de aislar a este alumnado, en detrimento de la interacción con los demás alumnos y de la conservación de su lengua de origen. Desde nuestro punto de vista, estas circunstancias reflejan la naturaleza segregadora y asimilacionista de las AE, concebidas más para ofrecer respuesta a las dificultades de algunos sectores del profesorado y de la Administración autonómica –dentro de un modelo rígido, homogeneizador y competitivo de escuela, resistente a aceptar la diversidad– que para atender las verdaderas necesidades educativas del alumnado que desconoce la lengua vehicular. Este modelo favorece que el profesorado de las aulas ordinarias no se considere corresponsable del alumnado incorporado al centro sin el dominio lingüístico o curricular.

Cabe preguntarse qué sentido tiene adoptar una medida educativa específica para enseñar el español como L2 sin interactuar apenas con sus hablantes, empleando sustancialmente la misma metodología que si se tratase de enseñar la L1 y en detrimento del desarrollo de la lengua materna. Pese a la autosatisfacción expresada por los docentes de las AE, de este estudio se desprende que se trata de un modelo educativo que tiende a la segregación y a la asimilación, ineficaz para alcanzar la competencia académica en la L2, ya que carece de una de sus principales condiciones: la interacción con sus hablantes. Por la misma razón, tampoco contribuye a la integración de este alumnado en el centro. Está lejos de los enfoques que resaltan las ventajas

de aprender la lengua vehicular en contextos naturales a partir de propuestas interculturales que promuevan la educación bilingüe.

No obstante, su valor como espacio positivo de acogida debido a la mayor atención e implicación por parte de sus docentes constituye su mayor ventaja, lo que las convierte en «burbujas», «refugios» o «islas» de acogida, en las que el alumnado encuentra un entorno menos competitivo y afectivamente seguro.

Consideramos que cualquier recomendación para mejorar la integración y el aprendizaje de la L2 del alumnado extranjero debe dirigirse, más que a las propias aulas de enlace, al modelo educativo general. Mantener y ampliar un sistema basado en un recurso para tratar de cubrir las deficiencias propias del sistema general, además de ser ineficiente –pues los recursos irán siempre por detrás de las necesidades–, contribuye a la guetización de los centros a los que se dota de tal recurso.

**ELABORACIÓ D'UN REPORTATGE COL·LABORATIU
ENTRE UNA AULA D'ACOLLIDA I UNA ESCOLA D'ADULTS
SOBRE L'EXPERIÈNCIA MIGRATÒRIA**

Flora Grané Calsina

Aula d'acollida de l'IES Quercus

Ramon Barlam Aspachs

IES Quercus

Guillermina Martínez

Centre de Formació de Persones Adultes de Sant Joan de Vilatorrada

Col·laboradors:

Albert Marañón Ledesma, Maria Camps

Ajuntament de Sant Joan de Vilatorrada

Gènesi i objectius

Sant Joan de Vilatorrada és un poble que ha crescut en gran part gràcies a la immigració, especialment de persones que van arribar d'Andalusia ara ja fa uns quaranta anys, que s'han integrat a la vida del poble i que hi han consolidat les arrels. Aquests darrers anys s'hi ha afegit gent provinent de punts tan allunyats i diversos com Ucraïna, Romania, la Xina, Rússia, Gàmbia o el Marroc, tots ells amb l'objectiu comú de construir aquí el seu futur. Cadascuna d'aquestes persones arrossega una història, unes experiències, uns motius que l'han portat on és ara, a formar part d'aquest trencaclosques gegant i divers.

Al final del curs 2006-2007 ens vam reunir representants de totes les entitats implicades amb la voluntat d'elaborar conjuntament un projecte audiovisual relacionat amb la immigració. Aquell primer contacte va desembocar, al cap d'uns mesos, en un reportatge que mostra la interacció entre protagonistes de les dues onades migratòries que han contribuït a fer créixer el poble.

El projecte parteix dels objectius següents:

- Treballar un projecte compartit amb alumnes de l'aula d'acollida i de l'escola d'adults.
- Elaborar un reportatge que mostri la immigració en positiu, a partir de les vivències dels seus protagonistes.
- Obrir les portes de l'aula i saltar les barreres del centre, sortint al carrer i col·laborant amb altres centres i institucions que no formen part directament del món educatiu.
- Treballar la llengua incorporant nous llenguatges per potenciar i millorar la comunicació.
- Fer un treball intergeneracional entre adolescents i persones adultes que, tanmateix, han viscut i/o estan vivint experiències similars.
- Treballar les intel·ligències múltiples (interpersonal, intrapersonal, emocional), a partir d'aspectes com la recuperació de la memòria històrica per part de persones que van viure una experiència migratòria a partir dels anys seixanta i posar l'èmfasi en els aspectes comuns amb la nova immigració.

Participants

El projecte va néixer de la voluntat de cooperació entre l'IES Quercus de Sant Joan de Vilatorrada i l'escola d'adults del mateix municipi, a partir d'una proposta del Consell Comarcal del Bages i de l'Ajuntament de realitzar un reportatge sobre immigració subvencionat per la Diputació de Barcelona i assessorat per l'empresa Teleduca.

Sis mesos, sis fases

1. La primera presa de contacte entre els alumnes de l'aula d'acollida i un grup de voluntaris de l'escola d'adults fou una reunió conjunta de caire informatiu, en què es va presentar la idea a tot l'alumnat i professorat implicat.
2. A partir d'aquí vam engegar una segona fase de formació en recursos audiovisuals amb l'alumnat dels dos centres i l'assessorament tècnic de l'empresa Teleduca.
3. La fase vivencial consistí en un seguit de trobades conjuntes entre els nois i noies de l'aula d'acollida i l'alumnat de l'escola d'adults. A partir de dinàmiques de grup, intercanvi de fotografies personals i un clima distès i agradable, van posar en comú les seves experiències migratòries. Van ser unes trobades molt riques i d'una gran càrrega emocional.
4. Paral·lelament ens vam posar a treballar en l'elaboració del reportatge: els alumnes havien après a manipular les càmeres de vídeo i altres materials que van servir per recollir imatges al carrer, a l'aula, entrevistes, etc. Mentrestant, s'anava configurant el guió, a partir de la idea inicial, que s'anava completant i modificant a mesura que avançava el projecte. Un cop vam tenir un bon gruix d'imatges, vam fer un visionat previ amb l'alumnat per seleccionar les que ens interessaven per transmetre el missatge i vam anar recollint les propostes de música.
5. Completada aquesta fase, l'edició del vídeo anà a càrrec, principalment, de Ramon Barlam i Teleduca. Els nois i noies de l'aula d'acollida també hi van participar, però de manera tangencial.
6. Un cop enllestit, el reportatge es presentà en un acte públic que va aplegar les famílies dels participants, representants de totes les institucions implicades i tothom qui va voler participar-hi. L'acte va incloure també un sopar popular i les actuacions del grup de dansa del Casal d'Andalusia, un grup de dansa oriental i l'actuació de Yacine Belachene, excantant de Cheb Balowsky i fundador del grup Nour, i Mohammed Souleiman, de l'Orquestra Àrab de Barcelona. Va ser un acte amb molta participació i una bona dosi d'emoció.

De tothom, de cadascú (30')

Una imatge recurrent, la construcció d'un puzle gegant de Sant Joan de Vilatorrada, serveix per presentar les diferents onades migratòries que hi han anat arribant al llarg de la seva història recent.

A partir d'un recorregut comentat pels carrers del poble i pels espais que foren més significatius per als protagonistes, un grup de persones arribades ara fa uns quaranta anys de diversos punts de l'Estat van fer una retrospectiva de les seves vivències (les fàbriques on van treballar, l'escola, on es van casar, on anaven a donar berenar als fills, etc.). La segona migració també es presenta a

partir d'una passejada comentada dels nois i noies de l'aula d'acollida pels carrers del poble. A la tercera part, nois i adults posen en comú impressions, fets i anècdotes de quan van arribar.

Tot seguit parlen nois i noies de l'institut, tant nouvinguts com altres que no ho són, manifestant els seus gustos, desitjos, preocupacions..., que són molt iguals tant si han nascut al cor de l'Àfrica com al cor de Catalunya.

I al final, alguna cosa ha canviat a l'interior d'alguns dels protagonistes. Han hagut de passar molts anys, però alguna ferida ha començat a cicatritzar. El *make in off* final transmet una idea de com va ser tot el procés.

Conclusions

Ha estat una experiència didàctica interessant i enriquidora, perquè ens ha permès treballar la llengua més enllà de les aules en un projecte compartit amb l'escola d'adults, amb presència de l'Administració local, gent del carrer i altres. El nois i noies de l'aula d'acollida han usat la llengua catalana per narrar les vivències pròpies (experiència migratòria) i per reforçar l'aspecte emocional (expressió de sentiments, emocions...) i relacional (treball emocionalment intens en un grup intergeneracional i intercultural).

L'experiència ha permès també incidir en alguns aspectes sociolingüístics, com ara impulsar possibilitats de relació a partir de l'ús de la llengua catalana, amb la gent del carrer i del poble i no només a l'escola i amb el professorat, i analitzar i posar en evidència actituds davant la llengua catalana de l'alumnat nouvingut respecte de la primera onada migratòria.

El resultat és un material destinat a usos educatius, més enllà de l'àmbit del centre educatiu i de l'entorn immediat, un mosaic que ens fa sospitar que tenim més coses en comú de les que creïem i que potser Beijing o Sevilla no són tan lluny com ens pensàvem.

SEQÜÈNCIES DE LECTURA *CLIC I DIC*

Montse Homs Aumatell
CEIP Dr. Salarich

Objectius

Clic i Dic és un material didàctic, digital, presentat amb el programa PowerPoint per fer un entrenament lector a partir de petites seqüències. Està destinat a infants que estiguin fent l'aprenentatge de la lectoescriptura i té la finalitat d'ajudar els nens i nenes a automatitzar els processos lectors perquè comprenguin millor el que llegeixen.

Un material amb aquest objectiu ha de complir uns requisits concrets que *Clic i Dic* ha tingut en compte:

- Parteix de la realitat social que hi ha a les escoles.
- Està adaptat al moment tecnològic que vivim.
- És visualment motivador i entenedor.
- Permet la interacció entre l'educador i l'alumne.
- És sistemàtic i progressiu.
- S'adapta al nivell de l'alumne.
- Assegura la interiorització de continguts i mecanismes.
- És de fàcil utilització.
- Complementa altres mètodes de lectoescriptura.

Metodologia

L'entrenament lector, abans dit mecànica de la lectura, aplicat de forma seqüenciada des dels inicis de l'aprenentatge de la lectoescriptura pot ser un mètode de complement útil per als alumnes que mostren problemes en aquest aprenentatge. En aquestes últimes dècades ha estat un recurs utilitzat, però en ocasions considerat contraposat amb els mètodes significatius, vistos com a més propis de l'escola activa. Tampoc hi havia els recursos digitals que tenim avui en dia i que permeten plantejar nous reptes en l'aprenentatge de la lectura.

El nom de *Clic i Dic* s'adapta al funcionament dels exercicis, ja que cada clic és una seqüència que els alumnes han de dir. El treball és del tot oral i el docent és qui el dirigeix. A diferència de com s'ha pogut treballar fins ara l'entrenament lector (amb recursos manuals), el recurs digital ofereix una possibilitat infinita de fer animacions d'imatges, de grafies, de paraules, de frases, etc. per adaptar-se a la velocitat, ritme, progrés, etc. de cada alumne de manera seqüenciada i personalitzada. D'aquesta manera alguns alumnes es podran estalviar llacunes en l'aprenentatge de la lectura.

Aquest material es pot aplicar paral·lelament a altres mètodes de lectura, tant fonogràfics com analítics, i només té la pretensió de complementar el treball que fan molt acuradament els docents que es dediquen a aquest camp.

Per construir *Clic i Dic* s'ha partit d'unes seqüències hipotètiques posades en pràctica amb alumnes que estan aprenent a llegir, alguns de parla materna no-catalana i d'altres catalana. Un cop analitzades les respostes dels alumnes, s'han revisat i completat per tal d'obtenir-ne un resultat òptim. Per tant, qui marca el format i el contingut d'aquest material són els alumnes.

Per fer el material s'ha utilitzat una eina digital que substitueix el paper o la pissarra: el programa *PowerPoint*, emprat per fer presentacions diverses. Aquest programa ha permès fer seqüències més petites, més elaborades i posar-hi forma, moviment i color. El web <http://www.xtec.cat/~mhoms> és el mitjà utilitzat per distribuir gratuïtament el material a les escoles.

A diferència d'altres TIC, aquest material no pren protagonisme al mestre. La guia didàctica explica de forma planera, precisa i breu el coneixement teòric que ha generat la recerca perquè els mestres ho puguin valorar i decidir si volen o no, utilitzar el material.

Resultats

Clic i Dic ha demostrat ser útil tant amb alumnes nouvinguts que estan aprenent a parlar al mateix temps que estan aprenent a llegir, com amb infants que necessiten fer un entrenament lector més estructurat i sistemàtic.

Ha estat molt motivador per als alumnes, perquè és un material digital i especialment atractiu i, en ser tan seqüenciat, els infants s'adonen constantment del que aprenen.

Després de l'experimentació del material amb alumnes s'ha modificat el disseny, l'estructura de les sèries, el lèxic, etc., per anar-se adaptant a unes necessitats reals. Aquests resultats estan especificats i justificats detalladament a la guia didàctica.

Conclusions

Aquest treball de recerca és el fruit d'anys d'experiències docents individuals i col·lectives per trobar mètodes motivadors i eficaços en l'ensenyament de la lectura a parvulari i cicle inicial, sempre amb l'objectiu de reduir el nombre d'alumnes que avança de curs arrossegant problemes en la lectura.

Una recerca exigeix una reflexió constant tant del tema en sí com dels àmbits que s'hi aproximen. Algunes de les reflexions generals que s'han mantingut i assegurat a partir de llegir llibres, articles i notícies, parlar amb els docents, copsar sensacions, etc. han estat les següents:

- La seqüenciació, entesa com a visualització científica, de la mecànica de la lectura és innovadora en el camp educatiu, però no en d'altres, com és el cas de la medicina, la física, l'enginyeria, el cinema, etc. En aquests camps les tècniques de seqüenciació són la base de la construcció. Per posar uns exemples, per aconseguir qualsevol moviment d'una pel·lícula de "Les tres bessones" cal fer seqüències de 18 dibuixos per segon o, en la meteorologia, es creen imatges a partir de les dades obtingudes per centenars de satèl·lits (és el que s'anomena visualització científica).
- Les seqüències formen part del desenvolupament de l'ésser humà (des dels gens fins a l'evolució de l'espècie) i són inherents a gairebé tots els aprenentatges que fa l'ésser humà, etc. Per tant, elaborar un material didàctic a partir de seqüències no és un fet artificial sinó que és natural. Cada seqüència apresada dona seguretat per passar a la següent i, a més, permet establir models reconeixibles en d'altres situacions. Això fa que millori la

memòria, l'atenció, l'estat d'ànim, l'automatització... davant d'un aprenentatge i, com a última fita, permet assolir-lo. Les seqüències aplicades a la mecànica de la lectura poden ajudar a controlar l'aprenentatge de la lectura en tots els seus aspectes: fonogràfics, ortogràfics, comprensius, etc.

Espero que aquest material ajudi els mestres, especialment en un moment com l'actual, en què els reptes educatius semblen inabastables. Per a més informació: <http://www.xtec.cat/~mhoms/>

LAS ATAL¹ EN LA PROVINCIA DE CÁDIZ: UN INFORME DE INVESTIGACIÓN

Rafael Jiménez Gámez (coord.)

Manuel Cotrina García, Marka García García, Concepción García Romero,

Cristina Goenechea Permisán y Ramón Porrás Vallejo

Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz

Esta comunicación sintetiza el informe global de la investigación titulada «Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz», que ha contado con financiación de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía y que ha sido desarrollado por el Grupo de Investigación Eduardo Benot (HUM 230), de la Universidad de Cádiz, dirigido por Rafael Jiménez Gámez durante el curso 2007-2008.

Objetivos

Como objetivos iniciales de este estudio se proponían los siguientes:

1. Analizar las estrategias didácticas y los materiales curriculares que se emplean.
2. Describir el tipo de contenidos (lingüísticos y curriculares) que se trabajan.
3. Estudiar la organización de estas aulas y su grado de inserción en el centro educativo.
4. Especificar la formación del profesorado que trabaja en este tipo de aulas.
5. Recoger las principales dificultades que los docentes encuentran para trabajar en este tipo de aulas.
6. Señalar posibles modos de mejorar la práctica educativa que se lleva a cabo en estas aulas.
7. Valorar las ventajas e inconvenientes que para los alumnos inmigrantes y para el propio profesorado tiene la asistencia a las aulas de ATAL.

Metodología

Para abordar este estudio se ha seguido un diseño metodológico mixto cuantitativo-cualitativo. Desarrollar la investigación desde este doble enfoque responde a la intención de aprender el objeto de estudio desde una doble perspectiva «macro» y «micro». Por un lado, el nivel macro aborda un proceso de indagación extensivo tomando como fuente fundamental la opinión que, sobre el funcionamiento de las ATAL, tienen los diversos agentes educativos implicados en el contexto de los centros donde están presentes. Por otro lado, el nivel micro estudia el proceso de investigación desde un enfoque fundamentalmente etnográfico desarrollado sobre la base de un diseño de estudios de casos (cuatro casos inicialmente, de los cuales sólo tres se finalizan, ya que uno de ellos no concluye por problemas operativos). Conviene, no obstante, aclarar que en sentido estricto los diversos casos no configuran en sí un estudio multicaso, debido a que los casos individuales no hacen referencia a una misma dimensión de análisis: en

1. Aulas Temporales de Adaptación lingüística.

un caso el centro escolar en cuestión constituye el contexto y el ámbito de indagación, mientras que en los otros dos es el propio profesorado de ATAL, y su contexto de trabajo, el caso sobre el que se proyecta el estudio.

En consonancia con el enfoque mixto cuantitativo-cualitativo desde el que se ha abordado la investigación se ha hecho uso de diversas técnicas e instrumentos coherentes con los propósitos intensivos y extensivos del proceso de indagación. La recogida extensiva de información se ha llevado a cabo mediante la técnica de encuesta. Para implementarla se elaboraron tres cuestionarios contruidos específicamente para esta investigación y dirigidos a profesorado de ATAL, tutores y tutoras de aulas ordinarias que integran a alumnado inmigrante y equipos directivos de los centros con aulas de ATAL. No se ha realizado ningún proceso de muestreo, puesto que se ha hecho coincidir la muestra invitada con la población objeto de estudio; por tanto, la muestra productora de datos la integran los sujetos de la población que respondieron al cuestionario. El análisis de la información se ha realizado utilizando el programa estadístico de análisis de datos SPSS, en la versión 11.5. El análisis desarrollado ha sido principalmente de carácter descriptivo, pues no había el propósito de establecer correlaciones o realizar inferencias, y se han tomado los ítems propios de los cuestionarios como dimensiones de análisis.

La organización general de las ATAL en la provincia de Cádiz

Conclusiones:

- 1 Existe un volumen importante de centros que participan en el programa de ATAL, atendido por dieciocho profesores y profesoras, y tanto el número de centros como el número de estudiantes atendidos por profesor ha sido variable.
2. Se ejerce la coordinación del programa desde la Delegación Provincial de Educación, la persona responsable va cambiando, lo que ocasiona problemas en la continuidad de las acciones.
3. No existe un perfil único de estudiante que acude al ATAL. Los aspectos más comunes son el escaso nivel de competencia lingüística en español, estar escolarizado en un centro público y en segundo o tercer ciclo de educación primaria o secundaria obligatoria.
4. La población destinataria de las ATAL alcanza, a veces, a otros estudiantes no incluidos *a priori* en la norma, pero dicha atención no está regulada oficialmente.
5. Un aspecto que define el perfil del profesorado de ATAL es la itinerancia, lo que les conlleva problemas en la organización del tiempo, en las relaciones con los miembros de la comunidad educativa y con el traslado de materiales.

Propuestas de mejora:

1. Proporcionar estabilidad en la coordinación del programa a escala provincial con objeto de dar continuidad a las propuestas que emergen de buenas prácticas.
2. Ampliar la población destinataria del programa a primer ciclo de primaria y bachillerato, no tanto a través de atención directa como mediante orientación y asesoramiento al profesorado.
3. Estudiar cómo se puede reducir la itinerancia del profesorado y los problemas que de ello se derivan, para lo cual hay que tener en cuenta en el cómputo total no sólo la atención directa al alumnado sino también el asesoramiento al profesorado.

El profesorado de las ATAL

Conclusiones:

1. Respecto a la selección del profesorado:
 - 1.1. Los criterios de selección del profesorado cambian cada año. Si bien en los inicios primaba el modelo presentado, hoy en día es la antigüedad en el cuerpo el primer criterio de selección.
 - 1.2. Si bien en un inicio la plantilla de ATAL se componía de profesorado funcionario definitivo, en la actualidad se va incorporando a esta plantilla profesorado interino, ante la escasa demanda del puesto por parte del colectivo anterior.
2. Respecto a la formación:
 - 2.1. Los principales motivos de adscripción al puesto del profesorado tienen que ver con el compromiso con la población destinataria del programa.
 - 2.2. La mayor parte del profesorado de ATAL posee experiencia educativa, además en la enseñanza de idiomas, y entre sus estudiantes en el aula ordinaria ha habido alumnado inmigrante.
 - 2.3. Al inicio del programa de ATAL la formación del profesorado era intensa, sobre todo a cargo de los CEP, mientras que ahora se ha ido relajando.
 - 2.4. La mayor parte del profesorado de ATAL es o ha sido autodidacta.
 - 2.5. El colectivo declara que no destaca su formación en lengua o cultura de origen del alumnado que atiende, si bien se siente competente en los ámbitos lingüísticos, culturales y, en especial, metodológicos.
 - 2.6. Existe demanda formativa del profesorado de ATAL, en especial en idiomas y enseñanza del español como lengua extranjera. De la misma forma se demanda la recuperación de espacios conjuntos de formación e intercambio de experiencias entre el profesorado de ATAL.
3. Respecto a las expectativas, el profesorado de ATAL considera valioso su trabajo, por lo que se muestra dispuesto a continuar esta labor. Se destaca, además, la necesidad de mejorar la coordinación provincial y la gestión, en general, para que ello no repercuta en su trabajo.
4. En cuanto a la valoración del profesorado de las ATAL, éste autovalora de manera positiva su ejercicio. Asimismo, el profesorado novel de las ATAL se siente respaldado y acogido por sus compañeros. La satisfacción y valoración positiva del alumnado y de sus familias es muy positiva (las relaciones de cordialidad y confianza estudiante-profesor lo corroboran), así como la del profesorado tutor y la de los equipos directivos. Sin embargo, hay discrepancia entre cómo se ven los profesores de ATAL y cómo los ven los demás miembros de la comunidad educativa. Los primeros opinan que su acción es considerada marginal, idea que no es avalada por los segundos.

Propuestas de mejora:

1. Respecto a la selección del profesorado, hay que estabilizar los criterios y primar el proyecto educativo y la formación como criterios de selección frente a antigüedad en el cuerpo, pues las características de la acción educativa requerida lo hacen aconsejable.

2. Respecto a la formación, se debe realizar una oferta formativa al colectivo profesional acorde con sus necesidades, lo que debe implicar, necesariamente, desarrollar encuentros y grupos de trabajo para el intercambio de experiencias a escala provincial.
3. Respecto a las expectativas, se debería estabilizar al profesorado en las plazas que ocupa.
4. Para solucionar el desajuste señalado anteriormente (conclusión cuarta), se deberían desarrollar espacios de colaboración entre tutores y profesorado de ATAL para el ejercicio de acción conjunta, en vez de acciones de complemento o al margen de lo que acontece en el aula ordinaria.

Las ATAL en los centros educativos

Conclusiones:

1. En dos de los casos realizados, aunque sobre todo en el 2, se constata como el contexto del centro en el que trabaja la profesora de ATAL influye en las expectativas que tiene.
2. En la mitad de los casos de los centros que atienden a alumnado de origen inmigrante no hay medidas recogidas en el proyecto educativo. Tampoco son numerosos, en este grupo de centros, los que tienen en marcha proyectos de interculturalidad. Los centros que sí recogen medidas en su proyecto educativo o que tienen en marcha un proyecto de interculturalidad muestran mayor sensibilidad y compromiso hacia este tipo de alumnado. Aun en el caso de que las medidas o proyectos tengan carácter burocrático, se juzgan de manera positiva como una puerta abierta a las buenas prácticas.
3. Respecto a las relaciones entre los docentes de ATAL y los tutores y tutoras y equipos directivos:
 - 3.1. Aunque sean frecuentes, suelen ser puntuales, “de pasillo” y no mediante reuniones planificadas a este efecto, aunque todos estén satisfechos de la relación. Prácticamente todo el tiempo del ATAL en el centro se destina a la atención directa a los alumnos. Esta falta de tiempo imposibilita las reuniones de coordinación con los tutores.
 - 3.2. La relación entre los docentes de ATAL y los tutores es mucho más frecuente en primaria que en secundaria.
 - 3.3. El contenido de esta relación es triple: coordinar la intervención educativa con los alumnos de ATAL, comentar los problemas y dificultades que encuentran estos alumnos y asesorar a los tutores sobre materiales que pueden emplear para que los alumnos puedan trabajar en el aula ordinaria. El contenido de las relaciones entre el profesorado de ATAL y los equipos directivos se centra en el intercambio de información sobre los alumnos de ATAL o en las peticiones de los docentes sobre materiales y espacios.
 - 3.4. Algunos tutores rehúsan el asesoramiento de los docentes de ATAL, dado que lo viven como una intromisión en sus competencias.
4. En términos generales, la formación del profesorado de aula ordinaria para atender al alumnado de origen inmigrante es insuficiente. La carencia principal que percibe el profesorado es el dominio de una metodología para tratar en el aula este tipo de diversidad. A ello se une el escaso conocimiento de la lengua y la cultura de origen. Las acciones

- formativas de este profesorado dependen en buena medida de su actitud ante la atención a este tipo de alumnado y de la perspectiva inclusiva de los centros para fomentar tales acciones formativas.
5. El profesorado de ATAL estima que esta formación es muy necesaria para el éxito de la inclusión del alumnado y opina que la actitud del profesorado de primaria es mucho más positiva que la del profesorado de secundaria.
 6. Existen diversas medidas de apoyo para atender al alumnado extranjero además de las ATAL. Algunas son comunes al resto del alumnado, como las clases de apoyo en primaria y las de refuerzo lingüístico en secundaria. Una medida específica para los inmigrantes es el Programa de apoyo lingüístico para inmigrantes de la Junta, de carácter voluntario, que se imparte por las tardes y que tiene un éxito muy escaso entre los alumnos, que no suelen asistir. Este programa ofrece a cada alumno 4 horas semanales de clase, igual que las ATAL. Podemos afirmar, por lo tanto, que estos recursos están dispersos y fragmentados.

Propuestas de mejora:

1. Incluir medidas de atención al alumnado de origen inmigrante en los proyectos educativos de los centros que los acojan, así como elaborar y desarrollar proyectos de interculturalidad en los centros mencionados que impliquen la existencia de la figura del tutor de inmigrantes y la puesta en marcha de prácticas inclusivas reales (no sobre el papel de los proyectos).
2. Proporcionar tiempo a los profesores de ATAL, más allá del contacto directo con el alumnado, para coordinarse con el profesorado y el equipo directivo del centro, estableciendo reuniones periódicas a tal efecto. Ampliar los contenidos de los contactos, superar las cuestiones logísticas o los fines informativos, y tratar de llegar a una verdadera integración del docente en la vida del centro.
3. Aclarar la función del profesor de ATAL en el centro, especialmente en lo relativo a su papel en las decisiones que atañen al alumno de ATAL dentro del aula ordinaria, de modo que los tutores no perciban su labor como una intromisión a sus competencias, sino que sirvan para establecer cauces de colaboración e intercambio de experiencias.
4. Fomentar especialmente la relación entre los docentes de ATAL y los tutores de secundaria.
5. Estimular y apoyar procesos de formación en centros para atender la diversidad de origen lingüístico y cultural, dando prioridad a las acciones formativas relacionadas con la metodología adecuada para atender la heterogeneidad en las aulas, muy especialmente en la etapa de educación secundaria.
6. Dado el escaso éxito del Programa de apoyo lingüístico para inmigrantes, al que los alumnos no suelen asistir por su carácter voluntario y por el hecho de que se imparten por la tarde, eliminar este programa o realizar cambios substanciales en su funcionamiento que permitan unificar los recursos y destinarlos al ATAL, figura creada expresamente para la enseñanza del español a los alumnos extranjeros y cuyos docentes son expertos en la cuestión.

El currículo y la organización en las ATAL

Conclusiones:

1. Los contenidos trabajados en las ATAL son fundamentalmente lingüísticos, aunque a menudo se combinan con contenidos culturales, centrados en la enseñanza de las normas y costumbres de la sociedad española. Es muy poco frecuente que los profesores trabajen en las ATAL contenidos curriculares, debido al escaso tiempo del que disponen y también al hecho de que entienden que su principal cometido es enseñar la lengua. Sin embargo, los profesores del aula ordinaria creen que en el ATAL se trabajan dichos contenidos. En ocasiones surgen discrepancias entre el docente de ATAL y el del aula ordinaria por esta cuestión, ya que los primeros entienden que deben trabajar exclusivamente contenidos lingüísticos y los segundos quieren que incluyan además contenidos curriculares, de lo que se deduce que hay cierta confusión sobre los objetivos y cometidos de las ATAL.
2. La diversidad de niveles del alumnado que el profesorado de ATAL atiende en cada centro y su escaso número conlleva la necesidad y el acierto de la atención individualizada. Además, la necesidad de integrar lo más pronto posible a los alumnos y alumnas en el trabajo del aula ordinaria exige un aprendizaje relevante del español como lengua de escolarización.
3. El uso de la lengua materna en las ATAL es abundante. Se considera muy relevante su valoración positiva por parte del profesorado de ATAL, aunque apenas se use en el aula ordinaria. Con todo, sigue habiendo contradicciones entre el profesorado de ATAL más experimentado sobre la conveniencia o desventaja de utilizarla en la clase.
4. La gestión de las ATAL estudiadas en los tres casos es muy positiva, el clima es agradable y el saber experiencial del profesorado sirve para solucionar los conflictos que se presentan.
5. Es muy positivo el hecho de que el material curricular de las ATAL se haya construido o haya sido adaptado por los mismos profesores. Esto lo hace muy valioso y evita la aplicación rutinaria del libro de texto, tan utilizada en el currículo de las aulas ordinarias.
6. Respecto a la evaluación del alumnado:
 - 6.1. Hay poca colaboración en las tareas de evaluación, la cual cada vez más recae casi en exclusiva en el profesorado de ATAL. Esta circunstancia se agrava si tenemos en cuenta que solamente el 60% de las dificultades de este alumnado para integrarse en el aula ordinaria son de origen lingüístico, mientras que otro 40% son de origen cultural, social o están relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí.
 - 6.2. Hay poca colaboración también en el proceso de seguimiento de la evolución del alumnado que asiste a las ATAL entre este profesorado y los tutores. Esta poca colaboración suele consistir en intercambios puntuales y asistemáticos de información. De aquí se deriva que, en la mayor parte de los casos, los criterios para la incorporación plena al aula ordinaria dependan fundamentalmente del profesorado de ATAL.
 - 6.3. En algunos casos la permanencia o no del alumnado en el ATAL está condicionada al número de alumnos y alumnas que hay que atender y no a criterios pedagógicos.
 - 6.4. Aproximadamente el 30% del alumnado permanece un segundo curso en el ATAL, lo que contradice el espíritu de la normativa vigente. Aunque hay causas justificativas, como su incorporación tardía en el primer curso o el absentismo, una de las causas principales reside en el escaso número de horas semanales de asistencia al ATAL.

7. La mayoría de los docentes de ATAL considera excesivo el número de centros que atiende en la actualidad y cree que esto dificulta su labor y su integración en el centro. Por tanto, la mayoría opina que el número de centros debería disminuir. Asimismo, la mayor parte cree que los alumnos de la provincia de Cádiz reciben un número muy bajo de horas semanales de ATAL (4 horas/semana), sobre todo si lo comparamos con lo que establece la normativa y con las horas que reciben los alumnos de ATAL fijas. La Administración parece ser consciente de esta escasez de horas, ya que concede la permanencia de los alumnos en el ATAL durante un segundo año con mucha mayor generosidad de lo que establece la normativa.
8. Todas las intervenciones se realizan fuera de las aulas normales, ya que las circunstancias impiden hacerlo en aquellas aulas. Se constata la diversidad de espacios que ocupan en los centros, la existencia de algunos espacios adecuados y adaptados al tipo de trabajo de las ATAL y la de otros que acusan la marginalidad de estas aulas.

Propuestas de mejora:

1. Aclarar en la normativa hasta dónde llegan las competencias del profesor de ATAL, de manera que ambas partes –profesor del aula ordinaria y profesor de ATAL– conozcan exactamente cuáles son sus responsabilidades respecto a los contenidos.
2. Creación y apoyo desde la Administración de grupos de formación permanente entre el profesorado de las ATAL para trabajar sobre los contenidos de su enseñanza y sobre la metodología de trabajo, así como para reflexionar y debatir sobre el uso de la lengua materna en relación con las situaciones conflictivas que su alumnado plantee. Asimismo, estos grupos se encargarían de construir y adaptar el material didáctico para sus aulas. En este campo, proponemos que se debe fomentar y apoyar la elaboración de materiales cada vez más creativa y apoyada en los materiales experimentados en otros lugares, especialmente los informáticos.
3. Como concreción de la propuesta 2 del apartado 3 de este informe, proponemos que se establezcan pautas y tiempos que permitan una mayor colaboración entre los tres agentes implicados en la evaluación inicial y el seguimiento del alumnado: profesorado de las ATAL, profesorado de las aulas ordinarias y orientadores.
4. Incorporar a la evaluación inicial, junto a la valoración de las competencias lingüísticas, la valoración de otros factores y circunstancias que dificulten los procesos de aprendizaje e inclusión de este alumnado.
5. Como concreción de la propuesta 3 del apartado 1, reducir el número de centros que atiende cada profesor de ATAL y aumentar paralelamente el número de horas de clase de ATAL que recibe cada alumno a la semana, y establecer un número mínimo de horas semanales de ATAL para los alumnos de primaria y secundaria además del número máximo de horas que se señalan en la actualidad.
6. Exigir, desde la Administración, que los centros que soliciten profesorado de ATAL adecuen un espacio para la realización del trabajo.
7. En la medida de lo posible, establecer, de modo experimental, la intervención del profesorado de ATAL dentro de las aulas ordinarias.

El alumnado de las ATAL y su integración

Conclusiones:

1. La integración curricular en el aula ordinaria es lenta y difícil y solamente se produce cuando el nivel de competencias, curriculares y lingüísticas, hace posible que este alumnado pueda participar en las tareas y experiencias de aprendizaje, ya que se realizan pocas adaptaciones en la práctica y la didáctica que se usa es la tradicional, dirigida a un grupo homogéneo.
2. La integración social es mayor y más rápida, aunque hay circunstancias culturales, familiares y personales, procedentes del alumnado de origen inmigrante, que la dificultan. En líneas generales no se produce rechazo de este alumnado, pero predomina una perspectiva de asimilación cultural que, en ocasiones, puede ser rechazada por algunos colectivos.
3. La participación de las familias es muy baja, aunque satisfactoria para el profesorado cuando se produce. Las principales causas de la baja participación son lingüísticas y laborales.
4. Las expectativas académicas de los alumnos extranjeros que llegan a España en primaria no difieren substancialmente de sus compañeros de colegio, especialmente en aquellos casos en los que existe el apoyo de la familia. En el caso de los alumnos que llegan en secundaria sí que existe una barrera insalvable, que no son capaces de superar en muchos casos. Estos alumnos son los que más preocupan al profesorado de ATAL.

Propuestas de mejora:

1. Establecer medidas de acogida que faciliten la socialización del alumnado y la participación de las familias, superando una perspectiva de asimilación y adoptando un claro enfoque intercultural.
2. Implementar recursos específicos para mejorar la situación de los alumnos extranjeros que se incorporan al sistema educativo español en secundaria.

HISPANOAMERICANOS Y MAGREBÍES EN EL SISTEMA EDUCATIVO CATALÁN. EL MULTILINGÜISMO Y MULTICULTURALISMO NO SIEMPRE VALORADO*

Cecilio Lapresta Rey¹, Ángel Huguet Canalís², Judit Janés Carulla,
Mònica Querol Coronado, Silvia Chireac, José Luis Navarro Sierra, Clara Sansó Galiay
Universidad de Lleida

La continua llegada de población inmigrante a los países de la Europa occidental está produciendo transformaciones en nuestras sociedades. Evidentemente, Catalunya no es ajena a estos cambios y, año tras año, ve incrementado el número de recién llegados procedentes de orígenes geográficos, culturales y lingüísticos muy diversos.

En esta línea nos interesa remarcar la cuestión lingüística, aspecto al cual se han dedicado muchos esfuerzos con la finalidad de conseguir una aproximación a una situación de normalidad en lo que a los usos y conocimiento de la lengua catalana se refiere. Evidentemente, uno de los ámbitos básicos de actuación de toda política lingüística es el sistema educativo, como agente socializador básico y con un papel crucial como potencial catalizador de la integración social.

Así, en Catalunya se ha apostado por promocionar el uso y el aprendizaje de la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto educativo intercultural con la finalidad de consolidar la cohesión social (Generalitat de Catalunya, 2004).

Precisamente en este punto se puede insertar la importancia de las actitudes lingüísticas, dada la comprobada relación que hay entre ellas y el aprendizaje lingüístico de una o unas segundas lenguas.

En este sentido, la investigación demuestra la existencia de una serie de variables que se han mostrado significativas de manera interrelacional con el desarrollo de las actitudes lingüísticas, que es posible agrupar en cuatro dimensiones interrelacionadas.

En primer lugar, la dimensión “motivacional”. Uno de los trabajos teóricos y empíricos que se sitúa en este ámbito es la diferenciación que realiza Lambert (1969) entre motivación instrumental y motivación de integración por el aprendizaje de una lengua. Si bien sus fronteras son difusas (Siguán y Mackey, 1986), se puede indicar que la primera se manifiesta principalmente cuando una persona adquiere una lengua por motivos pragmáticos, como por ejemplo el hecho de conseguir una determinada situación socioeconómica. En cambio,

* Este trabajo ha sido posible gracias a la concesión, por parte de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), de una *Ayuda para proyectos de investigación en materia de inmigración internacional en Cataluña* (AMIC 2005). Asimismo, gracias a la financiación recibida por parte de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia para el desarrollo del proyecto SEJ2005-08944-C02-02/EDUC.

1. Departamento de Geografía y Sociología de la Universidad de Lleida. C. Jaume II, 73. 25001 Lleida. Tel. 973 70 33 08 y fax 973 70 32 01. Dirección electrónica: clapresta@geosoc.udl.es.

2. Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Av. Estudi General, 4. 25001 Lleida. Tel. 973 70 65 35 y fax 973 70 65 02. Direcciones electrónicas: huguet@pip.udl.cat, jjanés@pip.udl.cat, mquerol@pip.udl.cat, schireac@pip.udl.cat, jnavarro@pip.udl.cat, csanso@pip.udl.cat.

cuando lo que el sujeto persigue es integrarse en una sociedad (no necesariamente desde un punto de vista culturalmente asimilacionista), la motivación que actúa predominantemente es la de integración.

En segundo lugar, la dimensión “competencia-usos lingüísticos”. En este sentido debemos indicar que la investigación demuestra el hecho de que, en determinados contextos, se produce una retroalimentación entre el nivel de competencia en una lengua y el desarrollo de unas mejores actitudes hacia ella (Gardner y Clément, 1990). Pero, igualmente, se debe tener en cuenta que la principal dificultad radica en detectar la causalidad de esta interacción, lo que en la actualidad se resuelve aceptando la existencia de una interrelación bidireccional antes que unidireccional (Huguet, 2006).

En tercer lugar, la dimensión “redes sociales”. En ella se da cabida a elementos como las actitudes de los progenitores respecto al aprendizaje de una segunda lengua y la percepción en referencia a su grupo de hablantes (Gardner, 1973), el tratamiento de la lengua en el sistema educativo (Gardner, 1985) o las relaciones que se establecen con el grupo de pares (Alegre, 2007; Fernández Enguita, Gaete y Terrén, 2008; Maruny y Molina, 2001; Vila-Moreno, 2004).

Finalmente, la dimensión “identidad-lengua-integración”. Y aquí encontramos diferentes aspectos. Por un lado, la relación identidad-lengua. Si bien esta relación no es categórica y universal, sí es cierto que en muchos colectivos la lengua propia se convierte en fuente de la identidad grupal (Appel y Muysken, 1986; Fernández, 2000; Lapresta y Huguet, 2006, 2008; Siguán, 1992). Y cuando actúa este proceso social la lengua se convierte en el símbolo por excelencia del grupo, ya que expresa la paternidad, el patrimonio, y sostiene la fenomenología, tres elementos constitutivos de la etnicidad (Fishman, 1977). En estos casos la lengua vehicula el elemento diagnóstico de la identidad colectiva, que es el desarrollo de un sentimiento de pertenencia al grupo (Turner, 1990). En el caso del proceso de construcción de la identidad colectiva catalana, diversos autores (Castells, 1998; Gibernau, 2001; Mercadé, 1989a, 1989b; Pujals, 1998) indican que la lengua propia se ha erigido en el elemento sobre el cual tradicionalmente se ha anclado dicha identidad colectiva.

En esta dimensión también encontramos aspectos como el prestigio social de la lengua (Fishman, 1988; Tejerina, 1992). Este elemento se torna en muy significativo en contextos plurilingües en los que el contacto de lenguas diferenciadas puede implicar diferentes estatus entre ellas. Relacionado con lo anterior, y teniendo en cuenta el contexto catalán y el proyecto de convivencia que se pretende construir, la percepción sobre el papel de la lengua catalana en el proceso de integración de las personas de origen inmigrante está llamado a ser otro elemento que potencialmente puede influir en las actitudes lingüísticas que desarrollan los sujetos.

Objetivos

El objetivo de este documento es el siguiente:

Analizar los discursos actitudinales hacia la lengua catalana por parte de los escolares de origen hispanoamericano y magrebí escolarizados en educación secundaria obligatoria en diversas comarcas de Lleida y en la de Osona (Barcelona), con el fin de discernir y articular las diferentes dimensiones en las que se anclan estos discursos (positivos o negativos).

Metodología

1. Participantes

Tomando como referencia un estudio cuantitativo previo desarrollado por Huguet y Janés (2005), se procedió a seleccionar un conjunto de escolares de origen magrebí e hispanoamericano que habían mostrado las actitudes más extremas (positivas o negativas) hacia la lengua catalana.

El total de entrevistas realizadas a alumnos de origen inmigrante fueron 16, de las cuales 10 eran a jóvenes procedentes del Magreb e Hispanoamérica.

2. Instrumentos y tratamiento de datos

La técnica de investigación social utilizada para la recogida de información fue la entrevista en profundidad semidirigida.

El tratamiento de los datos obtenidos se realizó a partir del análisis de contenido temático basado en categorías (Bardin, 1986).

Resultados

En líneas generales, los resultados apuntan que, como tendencia mayoritaria, entre los jóvenes de origen magrebí e hispanoamericano predominan las actitudes negativas hacia el catalán, aunque los anclajes y la construcción de dichas actitudes son sensiblemente diferentes.

De este modo, entre los primeros los argumentos se sitúan especialmente en la dimensión motivacional. Se comprueba la existencia de una falta de motivación por el aprendizaje y uso de la lengua catalana que se sustituye por una alta motivación en el caso del castellano (concretada en la idea de que el catalán es una lengua “poco útil” en comparación con el castellano, lengua que les permite cubrir todas las necesidades comunicativas de su vida diaria y que abre un espectro comunicativo mucho más amplio). A ello se une la percepción de que el catalán es una lengua poco utilizada en Catalunya, lo que revierte en el convencimiento por parte de estos escolares de que con entenderlo ya es suficiente.

Por lo que respecta a usos lingüísticos y competencia, aparte de lo ya comentado, se detecta un bajo nivel de uso social del catalán (restringido al aula) –y una percepción que remite a la interiorización de que es una lengua difícil de aprender– y una competencia limitada, de lo que se deriva que no se sienten seguros al utilizarla o sienten vergüenza ante los errores que puedan cometer.

En la dimensión “redes sociales” se comprueba la existencia de discursos que apuntan en diversas direcciones. En primer lugar, desde su punto de vista “ya está bien” el tratamiento que reciben las lenguas en el sistema educativo, porque les permite alcanzar el grado de competencia “deseable” (es decir, la comprensión del catalán). En segundo lugar, los progenitores o bien no muestran un interés especial por la cuestión lingüística o desarrollan actitudes positivas hacia el aprendizaje de las lenguas francas internacionales (incluido en algún caso el catalán) con el objetivo de facilitar el futuro tránsito de la etapa educativa a la laboral. Los contactos que desarrollan con el grupo de padres se encuentran limitados a personas de su mismo origen y son principalmente en castellano, a lo que acompaña un inexistente contacto intercultural.

En referencia a la dimensión “identidad-lengua-integración”, se producen discursos que apuntan a que no se sienten catalanes ni españoles, y tiene un gran peso el referente del lugar de origen. Además, no se sienten valorados ni integrados cultural ni lingüísticamente en la escuela y, por extensión, en la sociedad de acogida, si bien desde su punto de vista esta situación cambiaría en el momento que hablasen la lengua catalana.

En el caso de los hispanoamericanos, si bien aparecen argumentos similares en las dimensiones anteriores, se erige como fundamental la dimensión identitaria. Hemos comprobado que para los magrebíes que desarrollan actitudes negativas hacia el catalán, una de las ideas básicas se ancla en la ventaja comunicativa que representa aprender y utilizar el castellano. Pero para los hispanoamericanos esta lengua es algo más que un vehículo de transmisión de mensajes, es su lengua propia, la lengua que vehicula su identidad y sentimiento de pertenencia a un determinado colectivo.

Por otro lado, en ambos grupos también encontramos sujetos que manifiestan actitudes positivas hacia el catalán, ancladas principalmente en que desarrollan una experiencia vital satisfactoria en Catalunya y se sienten hasta cierto punto valorados e integrados.

De esta manera tienen una motivación predominante de tipo integracional por su aprendizaje, la utilizan en contextos no estrictamente académicos, alcanzan unos niveles de competencia más altos y el contacto intercultural, si bien es limitado, existe. Igualmente no se sienten catalanes ni españoles y perciben que no están totalmente integrados, no sienten una excesiva valoración de sus lenguas y sus culturas, y detectan posturas xenófobas hacia ellos, pero en un grado mucho menor que los casos anteriores.

Conclusiones

La principal conclusión del estudio es que, sin menospreciar la influencia de la variable “área de origen”, existe otra que empuja a pensar que la identificación de unas determinadas actitudes lingüísticas con un determinado colectivo en función de su procedencia resulta un reduccionismo y una simplificación de consecuencias estigmatizantes y excluyentes.

O dicho de otro modo, si realmente es el “área de origen” el diagnóstico a la hora de conformar las actitudes lingüísticas, cómo podemos explicar, por ejemplo, que existan escolares de origen magrebí que expliciten actitudes positivas hacia el catalán y que otros las expliciten negativas; o ¿qué tienen en común un o una joven de origen hispanoamericano y otro u otra joven de origen magrebí que manifiestan actitudes positivas hacia el catalán?

Todo ello hace considerar la influencia de otra variable (evidentemente no de manera exclusiva), que ayuda a responder y replantear este tipo de cuestiones. Nos estamos refiriendo a lo que se puede denominar “satisfacción y percepción de valoración e integración escolar y social”, que permite explicar cómo los jóvenes de origen inmigrante que desarrollan un grado de satisfacción con su vida en Catalunya y se sienten mínimamente valorados e integrados escolar y socialmente, muestran mejores actitudes hacia el catalán sin por ello tenerlas peores hacia el castellano, así como una competencia y uso social más elevado. Y, al contrario, sin este grado de vinculación se reproduce el patrón actitudinal inverso.

Por lo tanto, los resultados obtenidos hacen considerar el hecho de que se deben tomar medidas tanto lingüísticas como no estrictamente lingüísticas que hagan posible que todos los escolares (de origen autóctono o inmigrante) se sientan valorados (lingüística y culturalmente)

en la institución escolar y la sociedad, elemento que pasa ineludiblemente por potenciar el contacto intercultural. Todo ello afecta directamente a la práctica educativa, especialmente en lo referente a la valoración de lo que el alumnado de origen inmigrante aporta en forma de capital cultural y lingüístico.

Asimismo, este hecho revertirá en una mayor valoración social y efectividad del aprendizaje de la lengua catalana.

Referencias bibliográficas

ALEGRE M. A. (2007). *Geografies adolescents a secundària. Posicionaments culturals i relacionals dels i les joves d'origen immigrant*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1986). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.

BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.

FERNÁNDEZ, M. A. (2000). Cuando los hablantes se niegan a elegir: monolingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva. *Estudios de Sociolingüística*, 1 (1), 47-58.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., GAETE, J. M. y TERRÉN, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.

FISHMAN, J. A. (1977). Language and ethnicity, en H. Giles y B. Saint Jaques (ed.). *Language and ethnic relations*. Oxford: Pergamon, p. 15-57.

FISHMAN, J. A. (1988). *Sociología del Lenguaje*. Madrid: Cátedra.

GARDNER, R. C. (1973). Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition, en J. Oller y J. Richards (ed.). *Focus on the learner*. Rowley: Newbury House, p. 235-246.

GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.

GARDNER, R. C. y CLÉMENT, R. (1990). Social psychological perspectives on second language acquisition, en H. Giles y W. P. Robinson (ed.). *Handbook of language and Social Psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons, p. 495-517.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2004). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

GIBERNAU, M. (ed.) (2001). *Nacionalisme: Debats i Dilemes per un Nou Mil·leni*. Barcelona: Proa Press-CETC.

HUGUET, A. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistics settings. What is cause and what effect. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (5), 413-429.

HUGUET, A y JANÉS, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Catalunya. *Cultura y Educación*, 17, 309-321.

LAMBERT, W. E. (1969). Psychological aspects of motivation in language learning. *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association* (5-11 mayo).

LAPRESTA, C. y HUGUET, A. (2006). Identidad colectiva y lengua en contextos pluriculturales y plurilingües. El caso del Valle de Arán. *Revista Internacional de Sociología*, LXIV, 45, 83-115.

LAPRESTA, C. y HUGUET, A. (2008). "A model of relationship between collective identity and language in pluricultural and plurilingual settings: Influence on intercultural relations". *International Journal Of Intercultural Relations*, 32, 260-281.

MARUNY, LI. y MOLINA, M. (2001). "Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26, 55-64.

MERCADÉ, F. (1989a). "Las identidades colectivas. España y Cataluña". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 48, 155-197.

MERCADÉ, F. (1989b). "Identidad, lengua y marco legal en Cataluña". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 49, 193-220.

PUJALS, J. M. (1998). *Les noves fronteres de Catalunya. Identitat i Sobirania*. Barcelona: Columna.

SIGUÁN, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.

SIGUÁN, M. y MACKEY, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.

VILA-MORENO, F. X. (2004). "Hora de fer balanç? Elements per valorar les Polítiques Lingüístiques a Catalunya en el període constitucional". *Revista de Llengua i Dret*, 41, 243-286.

TEJERINA, B. (1992). *Nacionalismo y lengua*. Madrid: CIS-Siglo XXI.

TURNER, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.

UNA TUTORA DE GRUP I UN TUTOR D'ACOLLIDA TREBALLEN JUNTS DINS L'AULA ORDINÀRIA: APRENDRE LLENGUA TREBALLANT MEDI NATURAL

Anna Llauradó, Rubén Herrera, Marian Alarcón

CEIP Gras i Soler

Objectius de l'experiència

Aprofitar el treball curricular quotidià a les aules ordinàries i potenciar l'aprenentatge de la llengua i alhora l'aprenentatge de nous continguts, treballant l'acollida de l'alumnat nouvingut des de plantejaments d'escola inclusiva.

Prendre més consciència, els docents, de les capacitats lingüístiques, cognitives i socials que l'alumne ha de poder posar en funcionament per participar en les activitats curriculars, entenent que això és en benefici de tot l'alumnat i no només del que no té el català com a llengua materna.

Afavorir la cohesió del grup classe augmentant el nombre d'ocasions de treball conjunt i la qualitat d'aquests espais d'aprenentatge. Una bona cohesió del grup reverteix positivament en els nivells d'autoestima de tot l'alumnat, nouvingut o no, i augmenta la motivació dels nens i nenes per participar activament en el procés educatiu.

Crear espais de coordinació i intercanvi entre mestres que els permetin avançar en els seus plantejaments docents tenint en compte els dos objectius anteriors.

Desenvolupament

En un grup de 5è d'un CEIP d'Esplugues, el percentatge d'alumnat nouvingut és del 50% (percentatge d'alumnat estranger d'aquest grup superior al 90%). La procedència de l'alumnat nouvingut (i estranger) és diversa i consegüentment no comparteix una mateixa llengua. En aquest sentit, conviuen al centre nens i nenes amb llengües maternes d'origen romànic, sinotibetà, eslau i semític, entre altres. Per a alguns d'aquests estudiants, el català pot ser la tercera o quarta llengua. Les dificultats de l'alumnat són diverses i independentment del grau de domini de la llengua catalana, alguns alumnes tenen un nivell de coneixements molt pobre a causa de déficits en l'escolarització anterior.

En aquest context, el plantejament pedagògic del tutor d'acollida s'allunya del treball de la L2 (català) com a matèria ordinària. Tot i que troba espais perquè els seus alumnes practiquin exercicis mecànics d'anàlisi i repetició d'estructures, intenta igualment crear ocasions perquè els seus alumnes utilitzin la llengua per resoldre tasques semblants a les que formen part del currículum de l'escola. Durant uns mesos, el tutor d'acollida ha treballat amb l'alumnat nouvingut l'anticipació de continguts de medi natural des de l'aula d'acollida. Veient que això comporta dividir en dues meitats el grup classe i separar-les per fer pràcticament el mateix, el tutor d'acollida i la tutora acorden treballar junts dins l'aula ordinària.

La tutora del grup observa que tots els alumnes, independentment de l'origen, experimenten dificultats a l'hora d'expressar-se utilitzant les convencions del discurs especialitzat de l'àrea de medi natural. En aquest sentit, es mostra d'acord amb els estudis que descriuen l'habilitat

comunicativa dels alumnes en programes d'immersió com a bona, en termes de comprensió, i fluida, en termes conversacionals, però marcada per certa pobresa lèxica i amb tendència a abusar de formes generalistes i evitar l'ús d'estructures morfològicament correctes. Així, els dos tutors decideixen que pot ser positiu utilitzar el treball dels continguts de l'àrea per explotar al màxim les oportunitats de generar discurs especialitzat. Al seu torn, s'espera que l'ús d'aquest discurs afavoreixi el rendiment acadèmic dels nens i nenes. Resolen que per aconseguir aquest objectiu pot ser convenient:

1. Augmentar les ocasions de participació de l'alumnat, tant si les interaccions són entre mestre i alumne com si es donen entre alumne i alumne.

En aquest sentit, els dos tutors tenen en compte les aportacions dels estudis que assenyalen que deixar quasi tot el pes de l'aprenentatge d'una llengua en el rol de modelatge lingüístic que assumeix el tutor és un error. Exposar els alumnes a la parla dels mestres ajuda, sens dubte, a millorar la capacitat comprensiva d'aquests alumnes. Posats a oferir models, els tutors valoren positivament diversificar les fonts d'informació (tutor, llibre de text, textos divulgatius, diccionaris, xarxa) a fi de multiplicar l'exposició dels alumnes a discursos rics i ben estructurats. No obstant això, comprendre i produir no són la mateixa cosa. Els actes de parla que es donen naturalment en el context de l'aula difícilment poden proveir els alumnes del coneixement i l'espai per produir tot el ventall d'estructures en la llengua meta (d'aprenentatge). Per tant, cal implementar pràctiques educatives ben planificades per guiar i empènyer els alumnes a produir missatges comprensibles i apropiats.

2. Planificar les tasques de manera que tinguin en compte ajudar els alumnes a adonar-se de la distància entre el que volen dir i el que saben dir.

La idea és que corregir o reformular les produccions globals dels alumnes únicament té una repercussió limitada sobre produccions posteriors. En aquest sentit, els tutors comparteixen el que alguns estudis apunten sobre el fet que, un cop els nens i nenes veuen garantida la seva eficàcia comunicativa (el mestre entén allò que ells volen dir), no veuen la necessitat de depurar les seves produccions lingüístiques per tal d'atansar-les a les del mestre. D'altra banda, alguns estudis en aprenentatge de segones llengües mostren que, quan els alumnes treballen junts en la compleció de tasques de propòsit lingüístic, aquests alumnes s'impliquen en l'ús de la llengua per parlar de la llengua (metallengua). Aquesta manera de treballar en col·laboració per parlar sobre com puc dir allò que vull dir, formant hipòtesis que hauran de contrastar amb els diccionaris, els mestres i la resta de companys, ajuda els alumnes a fer el salt necessari del processament semàntic propi de la comprensió al processament sintàctic necessari per a la producció.

3. Potenciar un tipus d'interacció qualitativa dins l'aula que assegurí que a la comunicació se li està afegint l'aprenentatge.

Després d'anys de debat sobre els pros i contres dels models d'instrucció centrats en el mestre o en l'alumne, alguns autors conclouen que més important que el model en si mateix és la qualitat de les interaccions que es produeixen dins les aules. En aquest sentit, s'obre tot un treball d'anàlisi del que s'ha anomenat *triada comunicativa*, consistent en els

moviments d'iniciació de la interacció per part del docent, resposta de l'alumne i avaluació posterior del docent. És interessant l'observació que, excepte potser en les àrees lingüístiques, el tipus de resposta a les errades lingüístiques comeses pels alumnes en aquestes interaccions són de caràcter inconstant i poc sistemàtic i amb tendència a desaparèixer a mesura que progressa el curs acadèmic. Per tant, és important que el diàleg entre el mestre i l'alumnat, sense deixar de promoure la construcció de coneixement, evidenciï alhora els errors formals que es produeixen. Per afavorir el diàleg extens, el mestre pot servir-se d'estratègies com ara animar els alumnes a dir més coses sobre el tema de què es parla, demanar-los de justificar les seves respostes o de formular hipòtesis a partir de les respostes donades. Quan es tracta d'atraure l'atenció dels alumnes sobre la forma de les respostes, la reformulació és l'estratègia que s'utilitza amb més freqüència. La reformulació pot ser molt útil si es pretén cridar l'atenció sobre aspectes de pronunciació o del registre utilitzat en la resposta. En canvi, per atraure l'atenció dels alumnes sobre errades de caràcter gramatical, funciona millor demanar-los d'aclarir l'errada (expressions del tipus “com ho dius, això?” indiquen a l'alumne què és el que li cal rectificar), repetir l'errada remarcant-la amb èmfasi, introduir orientacions de caire metalingüístic (“com es diu això en català?”, “és masculí o femení aquest mot?”).

Definits aquests tres punts sobre els quals centraran la seva col·laboració, i atès que és la primera vegada que aquests dos tutors treballen d'aquesta manera, decideixen explorar diverses “tècniques” per tal de poder experimentar maneres de treballar diferents i veure quines semblen agradar més al grup i també quines els fan sentir més còmodes a ells dos. Les tècniques explorades són les següents:

1. Treball de lèxic especialitzat.

Conèixer i poder disposar d'un lèxic especialitzat per referir-se a entes, conceptes, processos, etc. és fonamental per garantir la construcció de coneixement des de les àrees. Permet ampliar el lèxic, incorporant conceptes nous o formes tècniques per referir-se a conceptes ja coneguts. També permet treballar aspectes gramaticals com la concordança de gènere i nombre entre article i substantiu o alguns mecanismes morfològics de formació d'adjectius a partir de substantius. Aquest treball inclou l'ús de suports visuals i manipulatius.

2. Redacció col·lectiva de textos especialitzats.

L'elaboració de textos, en el marc de tasques significatives i orientades per un propòsit clar, ajuda els alumnes a organitzar les diferents “porcions d'informació” que van incorporant en xarxes més àmplies de coneixement. El fet que l'elaboració d'aquests textos sigui col·lectiva contribueix a engrescar els alumnes a fixar-se en la forma del discurs. Es procedeix a la producció pròpia (en grup o per parelles) dels textos. Es posen a disposició dels alumnes diferents tipus de textos model. Es proposa la lectura comprensiva d'aquests textos. S'analitza l'ús del lèxic i de les estructures lingüístiques (sintaxi, connectors, etc.) que serveixen per a les diferents funcions comunicatives que enllacen les unitats lèxiques. Es contrasta la producció pròpia amb la proposta de l'“expert” atenent el contingut i la forma: “diem el mateix?”, “ho diem igual?”. Es revisa la producció pròpia.

3. *Aprenentatge en grups de treball cooperatiu, usant la tècnica de grups llar – grups d'experts.*

S'han treballat les característiques discursives del llibre de text i els alumnes s'hi mouen amb una mica més de facilitat. Per tant, és un bon moment per treballar la cerca i comprensió d'informacions puntuals. La divisió de la tasca entre els diferents experts permet reduir-ne l'extensió i, a canvi, potenciar-ne la intensitat, és a dir, cap nen ha de fer molt però cal que cadascun posi cura a fer bé la seva part.

4. *Creació de murals.*

El format mural ofereix als alumnes l'atractiu de combinar imatge i text. A més, permet engrescar-los en la reflexió sobre les relacions i diferències entre registres diferents (col·loquial, divulgatiu, científic...). El tòpic pot ser condicionat per la mestra o pot ser lliure. En ambdós casos, els alumnes es responsabilitzen de cercar i seleccionar informació que sigui pertinent i interessant. Se'ls demana l'ús de la biblioteca com a espai de treball i l'accés a internet. Se'ls dona la possibilitat d'obtenir informació vàlida a partir de fonts en les seves llengües d'origen. La materialització del mural requereix dues fases: la redacció de les informacions (en continuïtat amb altres tasques treballades a l'aula) i l'organització espacial d'aquestes informacions (el component visual pot ajudar els alumnes amb més dificultats a millorar el seu nivell de comprensió global).

5. *Organització de la informació.*

Es treballen el resum, l'esquema, el mapa conceptual i la fitxa. S'analitzen les característiques de cada sistema: quin tipus d'informació contenen i com la representen. Es treballa la "traducció" d'un sistema a l'altre. Es promou la reflexió sobre els avantatges de cadascun dels sistemes i sobre quin sistema convé utilitzar segons la situació: estudi, control, etc.

El pla de treball dels dos tutors es desenvolupa de la manera següent: dels dos dies en què el grup treballa el medi natural, la tutora del grup n'utilitza un per fer una breu introducció al tema que treballaran de manera més aplicada en la sessió següent. Abans d'aquesta segona sessió, els dos tutors es troben i la tutora del grup explica al tutor d'acollida quin és el tema proposat i amb quines activitats vol treballar-lo. Coneixent els materials, el tutor d'acollida ajuda a detectar quins són els aspectes lingüístics que pot ser més interessant treballar i anticipa algunes de les possibles dificultats que poden experimentar els alumnes nouvinguts. Això permet pensar quin tipus d'agrupament pot convenir més en cada activitat, i retocar algun punt de les activitats si convé. Durant la segona sessió, els dos tutors treballen junts dins l'aula ordinària segons el pla de treball acordat. Posteriorment hi ha un intercanvi d'impressions en què es recullen els aspectes més positius i els aspectes que cal millorar de la jornada.

Avaluació

Els dos tutors coincideixen a valorar positivament l'experiència. La tutora del grup ha notat una certa millora en els resultats obtinguts per part del grup en general i del col·lectiu nouvingut en particular. De manera especial, valora que la presència de dos tutors facilita l'acompanya-

ment de l'alumnat, especialment dels nens i nenes amb més dificultats, i augmenta les oportunitats de tot el grup de participar activament en les tasques. Això incideix positivament en el grau de motivació dels alumnes. El tutor d'acollida valora que poder veure quines són les dificultats dels nens nous davant les tasques amb què s'enfronten a les aules i quines són les estratègies de què es valen l'ajuda a planificar quin tipus d'atenció pot anar-los millor quan treballen a l'aula d'acollida. Tots dos tutors es mostren satisfets d'haver pogut compartir plantejaments i idees. El tutor d'acollida declara conèixer millor quins són els coneixements curriculars que han d'assolir els alumnes. La tutora del grup declara comprendre millor quins aspectes lingüístics impliquen les tasques que ella proposa al grup i quin és el procés que segueixen els alumnes per desenvolupar un nivell de competència discursiva adequat al curs i a l'àrea.

Conclusions

Treballar coordinadament dos tutors dins l'aula implica un intercanvi previ del qual resulta una anàlisi més detallada de l'activitat per part dels docents. Això afavoreix l'anticipació de possibles dificultats dels diferents alumnes. Al seu torn, aquesta anticipació de dificultats permet planificar mecanismes que ajudin els alumnes a superar les dificultats, havent previst els constrnyiments de temps, de requeriments dels altres alumnes, etc. Potenciar el treball dels alumnes en parelles o grups millora la motivació dels alumnes i, en general, el rendiment que tenen. Alhora allibera el tutor, que disposa de més temps per incidir allà on sorgeixen dificultats. Tenir en compte els aspectes lingüístics d'una tasca permet comprendre millor les dificultats que implica resoldre-la.

La majoria d'estudis sobre el rendiment d'alumnes en programes d'immersió reporten que els alumnes d'aquests programes desenvolupen nivells de domini de la L2 molt superiors als d'aquells que aprenen la mateixa L2 com a matèria ordinària. Això es manté per als alumnes amb dificultats d'aprenentatge. Molts d'aquests estudis, no obstant, també assenyalen que en la majoria de casos la L2 es manté com a llengua del discurs acadèmic sense que els alumnes (especialment quan arriben a edats adolescents) en facin ús en les interaccions socials entre iguals. Per això cal assenyalar que, tot i la rellevància de pràctiques com la que aquí es ressenyen, en cap cas aquestes pràctiques poden anar en detriment o considerar-se substitutòries d'altres iniciatives de caire territorial/municipal per treballar la dimensió social de l'ús de la llengua.

JO VIATJO, TU VIATGES... NOSALTRES VIATGEM!

Isabel Llopis Llorc

IES la Mar de la Frau. Cambrils (Baix Camp)

L'activitat que us presentem va ser assajada a l'aula d'acollida (AA) de l'IES Cambrils de la vila de Cambrils (Baix Camp) entre un grup d'alumnes d'acollida de segon any que tenien com a primera llengua, majoritàriament, una llengua romànica. El grup era de sis alumnes i prou acolorit respecte dels països i de les llengües distintes d'origen de cadascun (Brasil, Romania, Argentina, Equador, Eslovàquia...).

Ha estat revisada i refeta com a projecte per a l'IES la Mar de la Frau de la mateixa població.

L'acció consistia a simular una agència de viatges per tal de transportar alumnat i professorat primer a un viatge virtual (emocional) a cadascun dels països dels integrants del grup d'acollida a través d'exposicions orals, murals, explicacions i anècdotes...; més tard, a un viatge real, amb la realització d'una sortida conjunta de tots els alumnes participants.

Introducció

Sovint hem viscut com a difícil l'encaix de l'AA dins de l'organització dels centres; han estat diverses les vegades en què ha costat de fer lloc a l'AA i els seus tutors com a membres de les reunions d'equip docent de ple dret; molts cops ha calgut intervenir en les juntes d'avaluació a favor de l'alumnat de l'AA, desconegut per molts, incòmode per altres (horari de les assignatures esbiaixat, redacció de plans intensius, avaluacions ponderades...) per tal de recordar, i reclamar si cal, el seguiment i l'adaptació de continguts necessària a aquest tipus d'alumnat i, no cal dir-ho, l'avaluació progressiva i mesurada de l'esforç de l'alumnat més que no pas dels resultats immediats.

Sovint ha calgut aclarir als mateixos companys docents que l'AA i els «maldecaps/irregularitats/diversitats» que això els pugui comportar són un estadi transitori i no definitiu, i que la modificació curricular que caldrà fer de les diferents àrees és una inversió de futur per a l'alumnat nouvingut, per al mateix centre i per al país que l'acull.

Sovint, doncs, la desconeixença i la desinformació de part del professorat són les eines responsables de la poca integració o implicació dels alumnes de l'AA en l'aula ordinària (AO) i en la dinàmica general de centres.

Per això, hem cregut oportú proposar-vos una activitat transversal que obri l'AA a la participació d'un gran nombre d'assignatures i que afavoreixi l'entrada de tot el professorat del centre a l'AA, per escoltar i valorar l'aprenentatge que l'alumnat hi porta a terme, l'esforç metodològic del professorat per assolir-lo i el coratge de l'alumnat d'acollida per, no només aprendre, sinó també comprendre, la llengua i la cultura que els acull.

Objectius

Bones pràctiques a l'aula d'acollida

Els objectius del projecte *Jo viatjo, tu viatges... Nosaltres viatgem!* estan encarats cap a dos vessants:

– De llengua:

L'activitat es proposa d'aconseguir posar en pràctica els aprenentatges que durant més d'un curs porta a terme l'alumnat de l'AA. Els participants són, doncs, alumnes de segon any d'AA, i parlants d'una llengua romànica com a primera llengua en gairebé tots els casos. Així doncs, la proposta comprèn la pràctica escrita i l'oral del català: des de l'afermament de la convenció ortogràfica, fins a la redacció final, passant per la correcció gramatical, la pràctica del resum i la confecció d'un guió escrit mínim o mapa conceptual, pel que fa a la llengua escrita; i abraça també l'exposició, la coherència, la cohesió, el grau de formalitat, la capacitat d'improvisació... pel que fa a la llengua oral.

– D'interculturalitat:

Com ja hem esmentat, l'acció que proposem intenta pal·liar un cert aïllament que, de vegades, sofreixen les AA respecte de la dinàmica del centre, de les programacions de la resta d'assignatures i del desconeixement que tenen molts professors de la realitat d'aquestes aules i dels seu alumnat. Així doncs, es pretén obrir l'AA a la resta d'àrees dels centres, fer participar la resta de professorat del claustre en l'AA, fondre diferents assignatures en el temari de l'AA i aconseguir una més gran informació i integració de l'alumnat de l'AA en l'AO i en el centre en general.

Metodologia

Jo viatjo, tu viatges... Nosaltres viatgem!

Desenvolupament del projecte

- Durada de l'activitat: 1 mes
- Alumnes participants: alumnes d'AA de segon any, la majoria provinents de llengües romàniques. No es descarten alumnes de primer any o de llengües més distants que es considerin prou preparats.
- Continguts curriculars:
 - Departament de Llengua Catalana
 - Llengua oral: exposició i argumentació en públic i a la ràdio.
 - Llengua escrita: correcció gramatical, síntesi expositiva.
 - Departament de Ciències Socials
 - Geografia física i humana, economia, art, folklore.
 - Departament de Visual i Plàstica
 - Murals, retolació, colors, grafies...
 - Departament de Ciències Naturals
 - Climatologia, vegetació, paisatges, monuments...
- Materials: paper d'embalar de colors, retoladors de tota mena i de tota mida, atlas geogràfic, ordinador i impressora de color, sobres de cel·lofana, cordills de colors, etiquetes adhesives, cartolines blanques i de colors, elements identificatius de cada país proposat, regles amb l'alfabet de totes mides, adhesiu per penjar els murals a la paret.

- Col·laboracions: família de l'alumnat, Ràdio Cambrils, TV Cambrils, claustre de professors del centre, tutors de l'aula ordinària, pla d'acollida del centre.
- Exposició de l'activitat.

Fases del projecte

Primera fase

- Buscar informació del país d'origen de cadascú en una pauta marcada pel professor (situació geogràfica, moneda, llengua o llengües que es parlen, llocs per visitar, requisits per entrar al país, mitjans de transport, clima, despeses indispensables, taxes, vacunes...).
- Fer un esborrany de les informacions necessàries per tal de poder treballar a classe, tot corregint l'ortografia i la gramàtica. Fer-ne la redacció final i el guió.
- Fer grups (o parelles) de treball per tal de repartir les tasques:
 - Reorganitzar l'aula d'acollida i ambientar-la com si es tractés d'una agència de viatges.
 - Preparar records del país que cadascú exposa.

Segona fase

- Preparar murals de manera individual (fotografies, gràfiques, dades d'interès) segons quatre apartats essencials.
- Mapa que situï el país en el món i respecte de Catalunya.
- Visites d'interès prioritari.
- Habitants, clima i extensió del país.
- Llengua i moneda.

Tercera fase

- Exposició oral amb la presentació prèvia del guió per escrit.
- Assajos crítics a classe davant dels companys de l'AA.
- Exposició oral davant dels companys de l'AO.
- Exposició davant dels professors del centre (prèviament repartits en grups de cinc o sis i amb representants de totes les matèries implicades: socials, plàstica, naturals, llengua...).
- Lliurament del record que ells han confegit de cada país.
- Entrevista amb la ràdio i la televisió de Cambrils per tal de fer palesa la seva experiència al centre i a Catalunya.

Quarta fase

L'activitat es clou amb un «viatge» de tots els alumnes de l'AA. Aquesta sortida estarà subvencionada per a tot l'alumnat participant (pagat amb fons de l'AA, de manera que ningú en quedi exclòs per problemes de diners) i serà del tot gratuïta per a l'alumnat que hagi quedat en primer lloc, és a dir, que hagi «venut» més viatges del seu país, a partir de la valoració de les graelles omplertes pels diferents professors i alumnes de l'AO que han participat en el projecte.

Resultats i avaluació

Graella d'avaluació

L'avaluació de la tasca es porta a terme a partir d'una graella que el professorat i l'alumnat del centre anirà omplint en el mateix moment de fer l'exposició oral. Aquesta graella inclou tres apartats:

- a) Marcar amb un cercle els elements que han estat presents en l'exposició oral: presentació personal, tractament cap al client, formalitat del llenguatge, estratègies del discurs (exemplificació, anècdotes, argumentació, exposició...), claredat i coherència en el contingut (no deixar-se cap dels apartats exigits en el guió) i expressió lingüística (barbarismes, connectors, modes i temps verbals, agilitat, repeticions, riquesa de vocabulari...).
- b) Respondre sí o no: aspectes relacionats amb el ritme, amb el volum i el to de veu, amb l'encert de captar la nostra atenció, amb el temps emprat, amb la gesticulació, amb la informació gràfica...
- c) Valorar de l'1 al 3: avaluació estètica del mural, avaluació informativa, avaluació de l'ús del guió escrit com a suport durant la xerrada, valoració de les respostes improvisades de l'alumnat.

Conclusions

Valoració del projecte Jo viatjo, tu viatges... Nosaltres viatgem!

Les conclusions van encarades a estimar si els objectius inicials s'han aconseguit plenament i, per tant, si podem afirmar una bona hipòtesi de treball a l'hora d'aplicar l'activitat respecte als aspectes següents:

a) Continguts treballats

Certament, les matèries implicades en el projecte són Visual i plàstica, Ciències socials, Ciències naturals i Llengua catalana, tal com hem assenyalat en els continguts curriculars, però les altres matèries del curs poden implicar-s'hi també fàcilment, si es comparteixen els objectius del projecte.

- Llengües estrangeres i Llengua castellana: adaptació d'algun dels textos redactats a classe a l'idioma de l'assignatura.
- Matemàtiques: gràfiques estadístiques i de percentatges comparatius dels aspectes tractats entre el país d'origen de l'alumne i el d'acollida.
- Informàtica/Tecnologia: gràfiques d'aquestes estadístiques, presentació de la xerrada de l'alumne en Power Point.
- Música: estudiar, exposar i triar la banda sonora representativa de cada país.
- ...

Caldria, doncs, que cadascuna de les matèries participants avaluï el grau de consecució dels continguts proposats en coordinació amb l'AA.

b) Procediments emprats

Els procediments emprats són diversos i, per això mateix, l'activitat resulta atractiva:

- Habilitats de consulta: internet, enciclopèdies, diccionaris, llibres de text...
- Habilitats manuals: a l'hora de confegir els murals, de crear els records per obsequiar, de decorar l'aula...
- Habilitats audiovisuals: filmació i gravació entre ells a l'hora dels assajos previs a l'AA per esmenar errors amb una bona crítica de grup.
- Habilitats orals: entonació, respecte del guió, improvisació...

c) Socialització/integració de l'alumnat de l'AA en l'AO

L'alumnat de l'AA rep amb molta satisfacció la possibilitat de presentar el seu país, els seus costums, la seva llengua, a la resta de l'AO. És una manera de donar als altres de la classe –d'ensenyar-los que ells també saben donar– allò que ells reben i accepten cada dia des que són aquí: una visió *altra-nova-diferent* del món.

El fet els atorga un cert protagonisme positiu davant dels seus companys: els han d'escoltar, els han de preguntar coses, els han de dedicar temps (sempre sota la supervisió dels professors corresponents o del tutor o la tutora de l'AO). Molts dels alumnes d'AA deixen de ser invisibles des d'aquest moment. D'altres veuen que no és només des del conflicte i la trapelleria –massa usats sovint com a recursos– que se signifiquen i són escoltats.

L'activitat dona l'oportunitat a aquest alumnat de recuperar aspectes importants del seu particular «paradis perdut» que acaba de deixar enrere i compartir-lo amb els nous professors i companys. Els permet deixar-se conèixer a través del seu país.

d) Despertar l'interès i la participació de la resta del professorat del claustre en l'AA

Molts docents descobreixen l'AA –literalment, hi entren– en el moment que decideixen de participar en aquesta activitat. Mai abans no s'hi havien sentit cridats. Les reaccions per la seva part poden ser molt positives: interrogar-se sobre la feina que s'hi fa, preguntar sistemes metodològics per reconduir els alumnes d'AA a la seva assignatura, preguntar-se com i en què hi poden col·laborar...

e) Reconduir les avaluacions i els Plans Individuals (PI) a través del contacte de tot el professorat amb aquests alumnes

L'activitat també pretén induir el contacte més estret entre els professors de l'AO i els alumnes de l'AA per tal que aquest professorat *descobreixi/intueixi* l'esforç i el nivell real d'aquest alumnat i el sàpiga valorar.

Veure i sentir les exposicions dels nois i noies d'acollida reclama la presència atenta del professorat oient; reclama la valoració que faran de l'exposició de l'alumnat i la tria d'un país en concret, i implica una major complicitat –potser la primera– amb aquests alumnes (quan els senten nerviosos, concentrats, atents, participatius...; aspectes que moltes vegades aquest alumnat no desenvolupa a l'AO).

Tot això que acabem d'exposar és el llevat que permet després, en l'avaluació *oficial/trimestral* del centre, una més gran diligència i una menor reticència en la conformació dels PI i una visió més integral d'aquest alumnat nouvingut. Per a molts, encara, els grans desconeguts.

Annex 1

Graella de valoració de l'exposició oral

JO VIATJO, TU VIATGES... NOSALTRES VIATGEM!**Professor/a**.....**Alumne/a**..... **Data**.....**Elegeixo el viatge a****Marqueu amb un cercle els elements que hàgiu reconegut en l'exposició oral.****1. Presentació personal**

- Nom
- Nacionalitat
- Anys d'estada a Catalunya

2. Ús de la forma de tractament cap al client

- Vostè/vostès
- Tu/vosaltres

3. Registre de llenguatge adequat

- Formal
- Informal
- Mesclat

4. Utilització d'estratègies del discurs adequades

- Descripció
- Exemplificació
- Anècdotes
- Convicció
- Argumentació
- Exposició
-

5. Claredat i coherència en el contingut del discurs

- Situació geogràfica
- Moneda
- Llengua que es parla
- Llocs per visitar
- Requisits per entrar al país
- Mitjans de transport
- Clima
- Despeses
-

6. Expressió lingüística

- Barbarismes
- Tecnicismes
- Connectors entre les frases
- Coherència (ordre lògic)
- Precisió
- Agilitat
- Repeticions
- Riquesa de vocabulari
-
-

Responeu Sí o No.

7. Considereu que el ritme era l'adequat?

- Sí
- No

8. Creieu que el volum/to de veu eren els correctes?

- Sí
- No

9. Ha aconseguit captar la vostra atenció?

- Sí
- No

10. S'ha ajustat al temps (uns 10 minuts)?

- Sí
- No

11. Ha calgut ajudar-lo amb preguntes?

- Sí
- No

12. Ha gesticulat i s'ha posicionat correctament?

- Sí
- No

13. Considereu que la informació gràfica ha estat ben triada?

- Sí
- No

14. Considereu que la informació gràfica era suficient?

- Sí
- No

15. Ha emprat contrapunts i/o frases finals i inicials?

- Sí
- No

Valoreu de l'1 al 3.

16. Puntueu estèticament el mural	1 2 3
17. Puntueu informativament el mural	1 2 3
18. Valoreu l'ús del guió escrit com a suport	1 2 3
19. Valoreu les respostes improvisades	1 2 3
20. Valoreu l'exposició oral globalment	1 2 3

Annex 2

Cartell de convocatòria situat a la sala de professors del centre 10 dies abans d'iniciar l'activitat

**AULA D'ACOLLIDA – AGÈNCIA DE VIATGES
AIRWORLD**

IMPORTANT!

**DEMANEM, SI US PLAU, A TOTS ELS PROFESSORS/ES
DEL CENTRE QUE PASSEU PER L'AULA D'ACOLLIDA
DEL COSTAT DE LA BIBLIOTECA.**

MOTIU: Votació d'un mural sobre una proposta de viatge als països d'origen dels nois i noies de l'aula. Adquisició d'un dels viatges proposats per l'alumnat, segons la seva capacitat de convicció, després d'escoltar-ne els raonaments.

DATES: Durant la primera i la segona setmana de març de 2007.

HORARI: Quan us vingui bé dins d'aquest horari:

- dilluns: de 2/4 de 9 a 2/4 de 10 del matí
- dimarts: de 12 a 1 del migdia
- dimecres: de 2/4 d'11 a 2/4 de 12 del matí
- dijous: de 2/4 d'11 a 2/4 de 12 del matí

**ÉS IMPORTANT QUE HI COL·LABOREU... QUE ENTREU A L'AULA I ELS
ESCOLTEU... tant, que pel sol fet de participar-hi, rebreu un obsequi dels paï-
sos proposats.**

US ESPEREM, AGRAÏTS.

PROJECTE: *DIGUE'M UNA PARAULA*

Anna M. Moreno i Bedmar
IES Bernat Metge – Aula d'acollida

Introducció

L'IES Bernat Metge està situat a Sant Martí de Provençals (conegut com la Verneda), un barri de caràcter metropolità a la ciutat de Barcelona. L'alumnat prové en la majoria dels casos de famílies de classe obrera. Actualment té uns 300 alumnes, el 45% dels quals són nousvinguts. La immigració majoritària és sud-americana (Perú, Equador, República Dominicana), tot i que els xinesos i els alumnes dels països de l'Est també hi són presents.

El projecte «Digue'm una paraula» de l'aula d'acollida (AA) de l'IES Bernat Metge va néixer de la necessitat d'educar per la convivència i la cohesió social en el marc educatiu del centre acollidor. La manera d'abordar la diversitat lingüística a les aules és clau per assolir una bona entesa i així contribuir al desenvolupament de nous ciutadans, des del respecte i l'enriquiment cultural.

El curs passat, l'aula d'acollida de l'IES Bernat Metge juntament amb vuit instituts més d'arreu de Catalunya vam participar en el projecte «El meu país d'allà», un documental que a través de l'ús de les noves tecnologies volia trencar tòpics i presentar nois i noies de diferents països explicant en primera persona les seves realitats, neguits i desitjos. Aquest projecte va ser l'embrió del material documental que estem preparant durant el curs 2008-2009 *Digue'm una paraula*, focalitzat en l'aspecte multilingüístic.

El procés escolar dels nousvinguts, segons la nostra experiència, ve determinat per un seguit de factors: les característiques de la llengua d'origen, la situació prèvia d'escolarització, els trets culturals i la situació social, l'aspecte emocional, les diferències individuals (edat, NEE, etc.), l'entorn i els aspectes organitzatius del centre. Així doncs, per assolir l'òptima socialització i la normalització de la situació dels nousvinguts en el centre educatiu s'han de tenir en compte els punts anteriors. Des d'aquesta perspectiva, a l'aula d'acollida de l'IES Bernat Metge es desenvolupen cada curs projectes que propiciïn la consecució d'aquests objectius. A la pàgina web de l'aula d'acollida del centre s'hi penegen les darreres novetats.

Considerem que el treball individual i en grup en l'acompanyament migratori és clau. L'alumne s'ha de sentir a gust, sentir que se l'escolta, i que és important. Quan arriba un alumne nou a l'AA cal fer-lo sentir còmode i que forma part del grup classe, que vegi que hi ha altres companys en la seva mateixa situació i que se n'han sortit. De fet, són els mateixos companys els que l'acullen, la roda de presentacions, el fet de parlar dels sentiments, de reflexionar sobre el perquè del viatge, d'explicar què s'enyora i reconèixer-ho davant dels altres. Tot plegat fa que el noi/noia se senti acollit i entès per la resta. L'empatia del tutor, la comunicació gestual, les mirades de complicitat són importants, com el bon humor i la ironia.

L'adolescència unida al fet de la migració fan de l'alumne un ésser sensible i complex. D'una banda, les contradiccions i les inseguretats pròpies de l'adolescent, i de l'altra, la por del que és desconegut (país, gent, costums...) fan que necessitin ser tractats amb una sensibilitat important. A més, sovint molts d'aquests alumnes provenen de realitats dures als seus països

d'origen, violència, inseguretat, pobresa... Tanmateix, a les motxilles els nouvinguts també porten capitals culturals destacables i una riquesa lingüística important. Amb el projecte *Digue'm una paraula* hem volgut valorar positivament la diversitat lingüística i que els nouvinguts se sentin apreciats pels companys del centre acollidor. A través del testimoni dels protagonistes del documental es volen donar a conèixer les seves llengües maternes d'una manera didàctica i entenedora, i així fer visible com les possibles diferències lingüístiques poden esdevenir semblances enriquidores per a la resta de l'alumnat de l'institut.

Objectius

- Despertar la sensibilitat dels alumnes envers el patrimoni lingüístic.
- Presentar la diversitat de llengües com un capital cultural valuós.
- Trencar prejudicis lingüístics i evitar el rebuig cultural.
- Promoure hàbits lingüístics favorables a l'ús social de la llengua catalana.
- Aconseguir que els nouvinguts se sentin integrats a Catalunya i esdevinguin nous ciutadans.

Desenvolupament

Aquest primer trimestre i part del segon estem elaborant un breu documental amb el material recollit per sis alumnes nouvinguts representants dels companys de l'aula d'acollida, que presenten algunes de les vivències més destacables de la seva adaptació a la realitat catalana. D'acord amb el percentatge de nouvinguts de l'institut, i tenint en compte els països d'origen, la tria dels alumnes participants està condicionada per la representativitat de la realitat acadèmica actual. Tres alumnes són llatins (dues noies colombianes i un noi dominicà); una alumna és russa, i dos són xinesos.

Gràcies a l'ús de les noves tecnologies, han recopilat un seguit de documents, com ara gravacions en vídeo fetes per ells mateixos, imatges escanejades o fotografies. Aquests materials es complementen amb entrevistes enregistrades en vídeo a l'aula que incideixen en aspectes relatius a la seva llengua d'origen, com ara paraules preferides, cançons o dites en les seves llengües d'origen (llengua materna –L–), trets més característics i diferències més significatives respecte de la llengua catalana.

Durant la celebració de la diada de Sant Jordi del 2009 es passarà el documental a tot l'alumnat.

A través d'un guió s'han anat treballant els aspectes proposats en el projecte per tal d'assolir els objectius plantejats.

Guió de treball

1. Quan vas arribar, sabies que a Catalunya es parlava el català?
2. Quines diferències trobes entre la teva llengua i el català?
3. Quines paraules o expressions t'agraden més de la teva llengua? Què signifiquen? I del català?
4. T'atreveixes a recitar un poema o cantar una cançó en la teva llengua?
5. Conclusions. Tema de reflexió obert.

Per tal de desenvolupar les preguntes, els alumnes, per grups, han navegat per Internet i han anat responnent algunes de les qüestions. Així mateix, se'ls ha facilitat un seguit d'informacions, com ara la classificació i la tipologia morfològica de la seva llengua materna, a través d'un dossier que s'ha treballat prèviament.

1. Quan vas arribar, sabies que a Catalunya es parlava el català?

La primera qüestió plantejada té com a objectiu presentar una realitat de vegades desconeguda: sovint els alumnes novinguts desconeixen l'existència de dues llengües a Catalunya. Veure com els mateixos alumnes responen afirmativament o negativament aquesta pregunta ens permet posar-nos a l'altre costat; gràcies a l'empatia, molts alumnes autòctons podran respondre molts interrogants i trencar alguns prejudicis. La sorpresa que pot comportar saber que molts immigrants desconeixen aquesta realitat és cabdal per entendre determinats casos de rebuig del català, sobretot pel que fa als sud-americans. El bilingüisme, sovint, presenta situacions de més dificultat, perquè consideren que amb el castellà en tenen prou. Senten com una agressió que els parlis en català.

Es treballa la classificació de les diverses llengües segons la tipologia morfològica i altres trets que ens faciliten entendre d'on vénen les llengües que es parlen a l'institut i fer una mena d'arbre genealògic, en què de vegades el català pot ser un cosí o un germà d'una altra llengua aparentment ben diferent. Visitarem el lloc web de la Promotora Espanyola de Lingüística (PROEL), que tracta sobre les famílies lingüístiques i la classificació geogràfica de cada llengua. Pel que fa a les llengües indoeuropees, es pot visitar el web de viquipèdia.

a) Castellà

Llengua romànica. El castellà, segons la tipologia morfològica, és una llengua flexiva o sintètica, ja que les paraules estan formades de manera semblant però els elements poden no ser sempre iguals i un sol element pot representar alhora dues o més funcions. És recomanable visitar el web de viquipèdia.

b) Rus

Llengua no romànica. És una llengua indoeuropea, concretament pertany a la família eslava. Sobre les llengües eslaves es pot navegar per la viquipèdia.

c) Xinès

Llengua no romànica. Segons la classificació, el xinès es troba dins el Macrofilum Dené-Caucàsic, és d'origen sinotibetà i sinítica.

Segons la tipologia morfològica, el xinès és aïllant; cada idea és pràcticament un element individual i invariable. Les llengües aïllants no presenten flexió. Els noms no tenen singular o plural, ni els verbs present o passat. Tot això ho mostren amb altres recursos que normalment tenen a veure amb la combinació i l'ordre de les paraules (recursos sintàctics). A més, és una llengua analítica, perquè la major part dels seus morfemes són morfemes lliures que es consideren «paraules» amb significat propi. El xinès és una llengua tonal, que vol dir que, segons com es pronuncii cada síl·laba, canvia el significat. Hi ha quatre tons principals: el primer, que es pronuncia de manera sostinguda i sense

variació; el segon, que comença baix i acaba alt; el tercer, que comença mitjà, després baixa molt i acaba alt, i el quart (to neutre), que és curt. El xinès no té flexió verbal i es resisteix als préstecs lingüístics.

A Zhejiang es parla el dialecte *wu*, diferent del mandarí (que també és la llengua estàndard del país) o del cantonès. És interessant visitar la pàginade la viquipèdia.

2. Quines diferències trobes entre la teva llengua i el català?

Exposar algunes qüestions gramaticals i fonètiques difícils per als parlants del castellà, el xinès o el rus a l'hora d'aprendre el català il·lustra, d'una banda, l'esforç que cal que faci un nouvingut en determinats aspectes per aprendre una llengua nova, i de l'altra, permet entendre alguns dels errors comuns que cometen els nouvinguts segons la llengua d'origen.

Destaquem algunes qüestions gramaticals i fonètiques difícils per als parlants d'altres llengües.

a) Grup d'origen sud-americà

- Tenen dificultats amb els sons sonors i els finals consonàntics.
- No tenen passat perifràstic d'indicatiu i els costa molt diferenciar entre el perfet d'indicatiu i el passat perifràstic d'indicatiu.
- En general, tenen interferències del castellà i fan ultracorrecció en alguns aspectes per tal de regularitzar el que és irregular.

b) Grup d'origen rus

- Tenen alfabet ciríl·lic.
- Té una morfologia força flexiva.
- El vocabulari bàsic, la morfologia i l'estil literari han estat influenciats per l'eslau eclesiàstic, llengua del grup eslau meridional que era emprada per l'església ortodoxa russa.
- La creació de paraules es fa mitjançant l'aglutinació, que permet crear compostos, diminutius...

c) Grup d'origen xinès

- Caràcters diferents. L'escriptura xinesa està basada en l'ús dels signes propis anomenats *caràcters xinesos*, en xinès '漢字 / 汉字' (en transcripció pinyin 'hànzì').
- No distingeixen l'ús de la majúscula i la minúscula. Per això els costa la diferenciació.
- Fan servir el punt al final de l'oració, però no vol dir que la paraula següent comenci amb majúscula; així doncs, sovint s'obliden d'escriure la majúscula.
- Marquen el masculí i el femení, però no amb article, sinó que ho fan amb una paraula (idea). Per tant, és difícil explicar la idea d'article i que entenguin el concepte.
- Pel que fa al nombre de la flexió nominal, els elements nominals no es flexionen, el plural es marca amb una partícula independent. Per tant, haver de fer el nombre dels substantius al principi els costa.
- Pel que fa al gènere, els noms es classifiquen amb una paraula. El gènere nominal els és difícil d'entendre i els canvis que es produeixen en els mots, també.
- El verb no té marques de concordança. Aquest aspecte és difícil per als xinesos.

- No es conjuguen els verbs. Per tant, el fet de conjugar és difícil i cal anar a poc a poc perquè assimilïn aquest canvi.
- L'estructura sintàctica més habitual és SOV o de vegades SVO. Per tant, els costa entendre la nostra estructura sintàctica.
- Tenen dificultats amb la discriminació fonètica de determinats sons. L'alumnat xinès produeix un canvi de: /t/ i /l/; /b/ i /p/; /d/ i /t/; /g/ i /k/. També produeixen canvis de pronúncia dels grups *iu* i *ui*. Així doncs, confonen aquest sons i s'hi ha d'insistir molt i treballar amb cartronets perquè ho assimilïn.
- Tenen força dificultats amb la diferenciació dels sons palatals, /b/ i /p/, i els costa pronunciar els sons consonàntics.
- L'estructura sil·làbica és CVV (VC nasal). Completament diferent de la nostra, per això la seva musicalitat no troba correspondència.

3. *Quines paraules o expressions t'agraden més de la teva llengua? Què signifiquen? I del català?*

Amb aquestes qüestions es vol despertar la sensibilitat envers altres llengües a través del lèxic o les expressions que destaquen els protagonistes del documental. Exemplificar mitjançant anècdotes divertides algunes diferències lingüístiques a l'hora d'expressar-se, com per exemple que a Colòmbia es diu «Hola que más» en comptes de dir «Hola, ¿qué tal?» (fet que provoca malentesos) o que a la República Dominicana per saludar es diu «Que lo que», ajuda a trencar prejudicis i a despertar la curiositat lingüística. A través de l'humor es pot presentar el capital lingüístic dels nouvinguts com quelcom valuós i enriquidor.

El fet que els nouvinguts diguin quins són els seus mots favorits en català, ja sigui per la seva determinada pronúncia o pel significat en concret, ajuda a fer propers els sentiments que desperta el català com a segona llengua. Un exemple és la paraula *papallona*; és un mot que els agrada força, per la musicalitat que té. Una llengua nova, en definitiva, vehicle de sentiments i emocions múltiples, contradictòries o coherents.

4. *T'atreveïxes a recitar un poema o cantar una cançó en la teva llengua?*

Com en el cas de les paraules o les expressions de la llengua materna de l'alumne, un poema o una cançó ens palesa la riquesa lingüística i cultural implícita d'aquesta L1. Afavoreix el coneixement de costums diferents i permet que la resta de companys se sensibilitzin i valorin els parlants d'altres llengües.

L'ús del català com a llengua vehicular del documental per part de parlants d'altres llengües prestigia la llengua catalana i promou hàbits lingüístics favorables al seu ús social, ja que, d'una banda, esdevé una eina de coneixement i de punt de trobada entre diferents realitats culturals i socials, i de l'altra, la presenta com a pont de diàleg.

Avaluació

El treball d'investigació, recopilació dels documents i enregistrament és cabdal per desenvolupar el projecte «Digue'm una paraula». D'una banda, es valora la sensibilitat en la tria del

material lingüístic presentat pels alumnes. Els poemes, les dites, els refranys o les cançons han de ser capaços de transmetre algun aspecte cultural i/o social de la realitat del país d'origen. De l'altra, s'avaluen els testimonis, el seu grau d'implicació i la seva capacitat de fer entendre que el coneixement de diferents llengües és un capital cultural important. Tot el documental és narrat en primera persona i la llengua vehicular és la catalana per tal de promoure l'ús social del català.

Conclusions

Considerem que el tractament de la diversitat lingüística des de la pràctica educativa i, en concret, la feina feta especialment des de les aules d'acollida i els instituts d'arreu de Catalunya com a centres acollidors són clau en els temps actuals. Només des d'aquesta visió global i complementària es pot incidir en el panorama acadèmic del segle XXI, on cada cop la diversitat lingüística és més palesa.

Si aconseguim allunyar-nos dels tòpics de la multiculturalitat, els menjars, els diferents colors de pell, entre altres factors, i no ens quedem només amb el que és superficial, podrem marcar distàncies amb el paternalisme que sovint ens desperten els nouvinguts. És difícil obrir algunes mentalitats, és veritat, però en un món global com el nostre cal fer-ho. Res no és estàtic, tot està en moviment, i en transformació. No oblidem que les llengües són el resultat d'influències diverses, com ara el substrat o l'adstrat. El català té germanismes, arabismes, hel·lenismes, gal·licismes, italianismes, anglicismes i castellanismes heretats al llarg dels segles o anys. Així doncs, la llengua és viva i dinàmica. Aquí és on rau, al nostre entendre, la importància de fer comprendre que la immigració, les seves llengües, poden esdevenir part d'un tot.

La immigració és un viatge d'anada i tornada i, si aconseguim que els nouvinguts se sentin catalans, s'haurà avançat molt en la configuració d'un món global i dinàmic. Els fills dels nouvinguts són clau per vehicular aquest anhel. Les llengües familiars dels nouvinguts poden incidir positivament per entendre com la diversitat lingüística genera riquesa cultural. Creiem que l'elaboració i el plantejament de projectes com *Digue'm una paraula* propicien que els prejudicis lingüístics es facin fonedissos, que el creixement de l'autoestima del nouvingut sigui una realitat i que d'aquesta manera els alumnes autòctons es sensibilitzin i valorin les llengües foranes, alhora que s'aprecia l'ús social de la llengua catalana.

Obrim una porta a les noves perspectives que se'ns vagin plantejant durant el desenvolupament del documental, ja que, com hem dit, res no és estàtic i probablement s'obriran noves perspectives i conclusions.

ESCOLES EN XARXA,¹ UNA EINA PER A LA INTEGRACIÓ

Pius Morera i Prat

Institut Thos i Codina (Mataró)

L'IES Thos i Codina s'adherí a l'inici del curs 2005-2006 a Escoles en Xarxa. El seu bloc, *Lo llibre de la infantesa*,² ha esdevingut un dels més desenvolupats, tant quantitativament com qualitativa. Ja ha estat motiu de dues presentacions³ i un article.⁴ Ara, com que un bon nombre dels alumnes que, amb textos molt diversos, han esmerçat esforços a construir-lo han estat immigrants de diversa procedència i com que ja hi ha una experiència de tres cursos, hem pensat que és hora de donar a conèixer com i de quina manera l'eina ha contribuït a integrar-los en un món tan llunyà del seu.

Objectius

La diversitat omple, en el sentit exacte del mot, les nostres aules. Diversitat ètnica. Diversitat religiosa. Diversitat de creences. Diversitat cultural. Visió del món divers. Desenvolupament psíquic divers. Coneixement divers. Famílies diverses. I un etcètera divers. No podem, a l'hora de plantejar-nos el bloc, obviar aquesta circumstància, que, com sabem, pot veure's amb ira o bé des del costat oposat, amb joia, com un bé inestimable.

Un bloc, especialment un bloc com aquest, permetria, ens va semblar, tractar amb una certa eficàcia la diversitat a què hem al·ludit. En conseqüència, podríem tractar ensems la integració de l'alumnat, comproment-lo en una tasca lingüística de caràcter motivador, cooperatiu, creatiu i interactiu. L'aula esdevindria, en el nostre supòsit, un hàbitat acollidor, confortable, que permetés la multiculturalitat i desenvolupés la integració social i lingüística de l'alumnat de fora.

Per què un bloc? El quid rau en l'essència del bloc. O és una eina de comunicació o no és. Els nostres alumnes contactarien amb altres per explicar-los, i compartir-hi, experiències, vivències, idees i històries. Però això no es pot fer sense conèixer la llengua i el llenguatge icònic, sense aprendre'n els recursos expressius i la diversitat textual i sense respectar-ne les normes.

1. Escoles en Xarxa és un bloc en el qual participen, actualment, un grapat de centres de primària i de secundària, tant privats com públics, de tota l'àrea catalana. En sentit estricte es tracta d'un bloc format pels blocs de cadascuna d'aquestes escoles i instituts. Es tracta d'una iniciativa d'Escola Catalana i d'Òmnium Cultural que rep el suport tècnic de Vilaweb i la col·laboració del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i d'Escola Valenciana.

2. Es tracta, també, del recull rondallístic de Terenci Thos i Codina publicat el 1866. Google l'ha digitalitzat i el podeu llegir a l'adreça següent: <http://books.google.es/>

3. Jornades TIC (juny 2006), celebrades al Campus Nord de la Universitat Politècnica de Barcelona. X Trobades Pedagògiques (novembre 2006), celebrades a Santa Coloma de Gramenet. <http://personal.telefonica.terra.es/web/piusmorera/escolesenxarxa.ppt>

4. MORERA I PRAT, Pius. «Escoles en Xarxa, un lloc per a la creativitat». *Escola Catalana* [Barcelona: Òmnium Cultural], núm. 435, desembre 2006.

Desenvolupament

1. De l'eclosió inicial a la consolidació

S'inicià amb deu alumnes voluntaris de quart, tres dels quals eren immigrants: una marroquina que s'incorporà al centre a primer, nouvinguda; una xinesa que acabava de sortir de l'aula d'acollida, i una equatoriana. Les dues últimes van expressar al bloc la por de l'aventura amb un to entre nostàlgic i elegíac. La primera va esdevenir l'element més actiu, no solament del nostre bloc, pel seu lideratge i per la seva actitud provocativa que dugué els alumnes d'altres blocs a penjar comentaris als seus articles.

Cal esmentar tres fets positius. 1. Aquell any, a poc a poc, van anar incorporant-s'hi alumnes del mateix curs, moguts per l'enveja i atrets per allò que hi llegien, per l'al·licient de penjar-hi imatges i opinions i per la seducció de rebre respostes d'alumnes de qui sap on. De trenta-cinc alumnes que s'hi afegiren, catorze eren immigrants. 2. La diversitat i qualitat dels articles fou notable. 3. La comunicació amb l'Escola Pia de Caldes fou tan estreta i profunda que va haver-hi una trobada virtual a l'acabament de curs entre els alumnes participants d'ambdós blocs.

El segon any i el tercer serviren per consolidar el bloc i ampliar el nombre de participants. S'experimentaren textos molt més seriosos, sobre la guerra de l'Iraq, i la política, alguns dels quals escrits per alumnes que no feia gaire que havien deixat l'aula d'acollida.

2. Grau d'integració

El bloc és un espai on trobem els indicadors que permeten determinar el grau d'integració dels alumnes immigrants. En considerem dos. El més bàsic és el tema dels escrits. L'altre és el nivell de cooperació amb els altres blocs.

Tot gira entorn de l'autoestima. L'alumne que fa poc que ha arribat es troba en una situació d'indefensió que materialitzarà en els seus articles. A més a més, no tindrà esma per comentar res d'altri. En canvi, en la mesura que domini la llengua, se senti més segur en el territori acollidor i hagi trobat el seu espai, l'alumne tindrà nous referents de què parlar, els articles esdevindran més complexos i tindrà ganes de dir-hi la seva sobre altres escrits, comentar-los.

3. El paradís perdut, o el que es deixa enrere

Els alumnes, quan fa poc que han arribat, o bé giren els ulls envers el passat immediat d'una manera idealitzada, a tall de *locus amoenus* (i), o bé expressen amb vigor *el drama* (ii) de les seves vides. Tant en un cas com en l'altre expressen el patiment profund que senten per la separació de la terra, la família i els amics (iii).

- i. Abans vivia a Al Hozeima, una ciutat petita, de platges daurades.⁵ El meu país és un lloc molt bonic, amb paisatges molt interessants i amb una cultura molt desenvolupada.⁶

5. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/651>

6. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/913>

- ii. Quan el pare es va posar malalt, d'un mal lleig, ens en vam anar a Tetuan, on vivia l'àvia, perquè es recuperés, però les coses no van anar com volíem. El pare es va posar més malalt, es va aprimar i, finalment, va morir.⁷
- iii. Hi ha una altra cosa important que vaig deixar a Síria. Els amics.⁸ Penso que deixar la ciutat on vius, la família, els amics, els costums, també la llengua, és massa dur i cruel. És clar que és per millorar les condicions de vida, mantenir la família. També hi ha altres motius. Ningú, si no fos per necessitat, no se n'aniria, ja que darrere de la marxa hi ha només llàgrimes i dolor.⁹

També fixen l'atenció en el nou món. O bé pateixen una *solitud* immensa (iv) o bé els envaeix la por –es tracta de *la por del desconegut* (v). Sort en tenen de l'escola que els acull, que actua com a veritable úter –*escola-úter* (vi).

- iv. La meua solitud és tan gran que sento el meu cos dispersant-se en mil partícules. El meu dolor i la meua angoixa són insuportables, i intento plorar, però no puc.¹⁰ Quan arribem a un país que no és el nostre ens sentim desacoblats, ja que no estem acostumats als seus costums.¹¹
- v. Primer em van presentar davant de la classe, i em van començar a fer preguntes en català. Estava aterrida, perquè creia que no entendria res de res, però no va ser així, ho vaig entendre tot...¹²
- vi. Encara que no entengués el català, em vaig trobar, de sobte, en un ambient molt familiar i acollidor. Els meus professors eren tan afectuosos que em vaig sentir ressuscitar.¹³

Si casualment retornen a la terra d'on són, se sorprenden, i no fa falta que hagi passat gaire temps –*el retorn al paradís* proporciona una nova perspectiva del món abandonat (vii). Endinsar-se dins del jo –*la veu lírica*–, és una fugida perfectament legítima (viii), però enfrontar-te amb l'enemic encara ho és més –es tracta del naixement de *la veu crítica* (ix).

- vii. Aquest Nadal he pogut tornar a la Xina, el meu país. En arribar-hi, després de quinze hores de vol, vaig pujar a un bus per arribar a la meua ciutat, Qingdian, travessada pel riu Oujiang. De camí miro per la finestra per recordar el paisatge. Era de matinalda i ja alguns havien començat les feines de cultivar l'arròs. Quan vaig ser a la meua ciutat quasi no la vaig reconèixer. En dos anys havia canviat molt. On abans hi havia camps de conreu ara s'alçaven tres torres de divuit plantes. Això em va impactar d'allò més. El riu, ara mateix duia molt poca aigua. Abans, recordo, la gent i jo ens

7. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/695>

8. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/461>

9. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/420>

10. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/651>

11. <http://escolesenxarxa.vilaweb.com/croniques/node/1351>

12. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/387>

13. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/651>

hi banyàvem. L'aigua, de tota manera, era neta. Un pont permet als ciutadans d'una banda anar a l'altra.¹⁴

- viii. Tens, oh arbre!, fulles / llargues i arrodonides. / Al costat, arbre, /de la teva vella soca / se sent la pau, s'estimen.¹⁵
- ix. La gent arrisca la seva vida per poder menjar cada dia i tenir un sostre on dormir; poca cosa, oi? Menjar calent i dormir sota teulada no ho pot fer tothom al Marroc. No hi ha democràcia. Qui hi mana és el rei, que governa com un dictador.¹⁶

4. El nou univers, o la integració

Des del món possible nou, els alumnes poden donar compte de l'*esperança* de molts com ell, del *perquè de tot plegat* (x). La mirada retrospectiva es completa amb els *costums* (xi) o les *llegendes urbanes* (xii). Tot i que a voltes sorgeix –o ressorgeix– també, en aquest món, la *cara fosca* (xiii). El *futur*, també aquí, és *incert* (xiv) tot i que arriben a assolir *certeses*, segurament provisionals (xv).

- x. Últimament han arribat *pateres* massivament. La gent arrisca la seva vida per poder menjar cada dia i tenir un sostre on dormir; poca cosa, oi? Menjar calent i dormir sota teulada no ho pot fer tothom al Marroc. No hi ha democràcia. Qui hi mana és el rei, que governa com un dictador.¹⁷
- xi. Bé, la veritat és que els marroquins no poden matar el xai abans que el rei no ho hagi fet. És una tradició estúpida, però es així.¹⁸
- xii. Un bon dia anaven molt de pressa els dos en una moto. La noia, ben mirat, tenia molta por i li va dir al noi que no anés a aquella velocitat. Noi: «Abaixaré la velocitat si m'abrades.» Noia (abraçant-lo): «Sisplau, abaixa la velocitat.» Noi: «Si em dius que m'estimes molt, abaixaré la velocitat.» Noia: «T'estimo moltíssim, ja ho saps, però abaixa la velocitat, sisplau.» Noi: «Una última cosa.» Noia: «D'acord, però abaixa la velocitat.» Noi: «Abaixaré la velocitat si em treus el casc i te'l poses tu.» Noia (li treu el casc i se'l posa ella): «Per última vegada et demano que abaixis la velocitat». El noi sabia que els frens no anaven bé i volia morir sabent que la noia l'estimava. L'endemà sortí a primera pàgina dels periòdics que la nit anterior dos adolescents havien patit un accident de moto. El noi havia mort a l'acte, però la noia s'havia salvat.¹⁹
- xiii. Molts us pregunteu com una noia com jo pot aguantar conviure amb vint nois, comptant els meus tres germans, sense la nostra mare, que s'ha de traslladar cada diumenge o cada dilluns per venir a veure'ns. Ara: tampoc és tant dolent; al Mas et tracten bé i apreus coses que no havies apreus abans.²⁰

14. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/335>

15. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/697>

16. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/934>

17. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/934>

18. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/3677>

19. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/3155>

20. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/1112>

- xiv. No sé què collons fer-ne de la meva vida! [...] La veritat, ja ho veieu, és que no sé què fer. Em costa decidir-me, perquè no sóc d'aquelles noies que estudien. Em costa fixar l'atenció, em distrec i sóc molt passota. No sé si arribaré a acabar el batxillerat, espero que sí. De fet, no sé si arribaré a començar-lo.²¹
- xv. Nosaltres, quan siguem grans, no ens volem casar, perquè en aquests temps és molt difícil casar-se. Bé, casar-se deu ser una cosa meravellosa, però: ¿què passa quan ja fa uns quants anys que estàs casat?²² No us penseu pas que, perquè escric aquest article, estigui embarassada. Que no; però en Pius té molta imaginació i un bon dia va i em pregunta si jo volia ser-ne algun dia, de mare, i li vaig respondre que no. Se'm va quedar mirant amb cara de sorprès i va insistir: «No vols ser mare?» I jo, que no... I em va dir que jo era la primera noia que li confessava que de gran no en volia ser, de mare...²³

Els adolescents, encara que siguin de latituds llunyanes, acaben plantejant-se qüestions relacionades amb la identitat. Sorpren l'afirmació religiosa, sobretot segons quina (xvi), però no el plantejament de qüestions relacionades amb el sexe (xvii). En una fase avançada d'integració poden arribar a riure's de *com són* (xviii), expressar *estats d'ànim* (xix) o reflexionar sobre el cos, així *la mirada* (xx).

- xvi. Hi ha qui té la seva religió i creu de la forma que creu, però hi ha qui no creu gens ni mica i això no està gens bé, perquè Déu, encara que no ho vulguin reconèixer, ha sigut qui els ha creat.²⁴
- xvii. Si bé hi ha una majoria de parelles que utilitza preservatius, n'hi ha que ho fan sense, perquè diuen que dona més plaer. És una ximpleria, segons la meva opinió, perquè potser sí que obtens més plaer, però també pots contagiar-te de la sida o bé d'altres malalties que es trameten a través del semen.²⁵
- xviii. Em menjo les ungles. Per què me les menjo? [...] La gent gran sempre em deia que no me les mengés, perquè quan arribarien a l'estómac em sortirien cucs. Però això, com ja us podeu imaginar, no m'importava gens ni mica. I seguia menjant-me-les.²⁶
- xix. Sóc feliç... Buf! Quan de temps feia que no em sentia així! Un any o potser més. Penseu que fa uns anys que la paraula *feliç* va desaparèixer de mi i de la meva vida. Molts obstacles van aparèixer, alguns tan difícils, d'altres no tant. Problemes de tota mena, de la família, dels amics, dels estudis i vés a saber...²⁷
- xx. Crec que els ulls poden parlar tant com la nostra boca. La diferència entre la boca i els ulls, però, està en el fet que la boca parla amb la veu i els ulls parlen amb les mirades.²⁸

21. <http://escolesenxarxa.vilaweb.com/croniques/node/1358>

22. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/910>

23. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/3124>

24. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/3672>

25. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/1041>

26. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/2606>

27. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/3157>

28. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/1013>

L'alumne immigrant manifesta una integració superior en l'instant que capta les activitats de l'entorn immediat –confegeix *reportatges escolars* o és capaç de burlar-se'n, tot i sentir un afecte immens per l'*escola-úter* (xxi)– o es mira l'entorn no immediat. En aquest cas sol fer-ho segons tres perspectives. La *convencional*, que fixa la mirada en el matrimoni, les aficions, etc. (xxii); la *irònica*, que planteja qüestions com la guerra de sexes o la premsa del cor o es burla de la política (xxiii), i la *crítica*, que s'endinsa en els grans problemes, com la guerra, la fam, el racisme –vaja, que manifesta un compromís polític (xxiv)–. Cal posar èmfasi en la *veu creativa*, que sorgeix en un estadi enlairat d'integració. En el bloc, més d'una magribina ha penjat relats interessants.

- xxi. Si a les primeres hores del matí fem cares de mòmia reencarnades, al migdia ja semblen víctimes d'un atemptat alienígena rentacervells, i tenim el cap tan ple a vessar de polinomis, soldadures de ferro, feixistes italians, accents, do-re-mi-fa-sols com lleganyes a les nines dels ulls de no haver-nos rentat la cara.²⁹
- xxii. Moltes parelles afirmen que es casen perquè els fa molta il·lusió, i si tanta il·lusió els fa, per què coi es divorcien? És que també els fa molta il·lusió separar-se, o què? A aquestes preguntes no s'hi troba cap resposta.³⁰
- xxiii. Doncs no us il·lusioneu, un noi que no et mira als ulls és perquè senzillament prefereix mirar zones més interessants, i quan dic «zones més interessants» no estic parlant ni dels cabells rossos, ni dels cabells llisos i brillants. Totes les noies sabem que si estem amb un xicot, i aquell xicot no ens mira els ulls, una de dues: o no volen que nosaltres els mirem els ulls perquè ens amaguen alguna cosa o no ens miren els ulls perquè prefereixen mirar uns centímetres més avall.³¹
- xxiv. I ens trobem, també, que tots volem l'exèrcit del veí, perquè és més destructiu. Com més veïns destruïm, més forts serem: aquest és el lema dels exèrcits. Ve un extraterrestre a fer un cop d'ull i només troba caos. Aquests monstres es passen el dia destruint veïns a tort i a dret. Però ja no roben torradores. Ara, el que està de moda són les vides. Després presumim davant de les formigues: som l'espècie més intel·ligent, eh, maques?³²

5. Comunicació interactiva

De fet es tracta d'un joc fantàstic, des d'un punt de vista didàctic. Es basa en la retroalimentació. Si penges un article en el bloc i hi ha algú que el comenta, pot ser que et vinguin ganes, al teu torn, de respondre. De nou, l'altre pot tenir la temptació de tornar-hi. I així, fins a l'infinit. Un exemple, entre molts, és l'article de Najlae Boudaoudi sobre *Tallats de lluna* de Maria-Antònia Oliver.³³ Va aconseguir, entre altres coses, *la controvèrsia*.

29. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/309>

30. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/1070>

31. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/1081>

32. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/825>

33. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/394>

Es tracta de trobar bones estratègies. Com ara seleccionar amb cura el tema, que el puguis *compartir amb altri*. Així pots aconseguir un esclat de comentaris. És el cas de *Mira'm els ulls, coi!*, de Bouchra L'Ghacham Osfor.³⁴ O bé triar *temes candents*, com és el dilema entre l'ús del preservatiu masculí i el femení.³⁵ Sara Choulli va tenir la gràcia d'emprar una altra estratègia, la de plantejar una qüestió: «Quin preferiu, el masculí o el femení?»

Hi ha una altra estratègia que pot comportar problemes, però que paga la pena. Es tracta de la provocació. En el nostre cas, fou profitós el text *Carta desesperada*,³⁶ de Najlae Boudaoudi, que comportà una relació estreta del nostre bloc amb l'Escola Pia de Caldes, tot i ser un text molt conflictiu tant pel tema com pel llenguatge. Tan profitós que, entre altres coses, en va néixer una *narració interactiva*.³⁷ Certament que hi van haver respostes *irades* o que expressaven *enuig*.

A voltes, l'estratègia sorgeix sola, perquè l'autor sap crear un *corrent de simpatia*. Ho aconseguí, per exemple, Wei Wei Chei amb el seu article *Retorn a la Xina*.³⁸ També ho aconseguí Yosseline Yusti contant la seva estada al Mas Sant Jordi.³⁹

Avaluació i conclusions

El projecte –perquè es va plantejar com un projecte– va pel quart any, i ara mateix alguns alumnes que el van iniciar, o bé continuen a l'institut cursant algun mòdul o repetint curs, o bé en són fora treballant, estudiant o no fent res, que se sàpiga. Aquest fet dona una perspectiva que permet avaluar-lo i treure'n conclusions.

Pensem que l'experiència ha estat molt positiva. Hi ha una imatge impagable, no pot ser més expressiva. Es tracta d'una noia marroquina sense mocador que il·lustra el seu primer article. Diran que no té res ni d'estrany ni de sorprenent. Doncs sí, perquè la noia sempre va amb mocador. Alhora dona fe de la voluntat d'integració de la noia i patentitza un cert grau d'integració.

Hi han participat, no simultàniament, alumnes de tercer i de quart d'ESO, bàsicament, i alumnes de primer de batxillerat, amb la col·laboració puntual d'alumnes de segon de batxillerat. Quaranta-tres alumnes immigrants, molts dels quals han estat prèviament a l'aula d'acollida.

Un ítem qualitatiu, no quantitatiu, ha estat l'evolució d'alguns alumnes immigrants: des d'expressar solitud i enyor o mostrar-se afligits fins a exigir que callin les armes o bé burlar-se de l'actitud dels polítics amb ironia. O simplement, que una noia acabada de sortir de l'aula d'acollida expressés amb *tankes* tot un món líric.

Pensem que per això i per altres fets que hem desenvolupat en la comunicació paga la pena continuar el projecte de la manera com fins ara s'ha dut a terme. La integració ha estat prou bona, ja que ha fet possible que alguns alumnes estiguin a la universitat o bé fent el batxillerat amb normalitat. Cal observar, òbviament, que l'èxit d'aquesta integració no és solament del bloc sinó d'un institut abocat a projectes interessants.

34. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/1081>

35. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/1042>

36. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/388>

37. Pius Morera. *La bloquesfera del Thos*.

38. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/335>

39. <http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/croniques/node/1112>

**EFFECTES DEL CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC EN EL CONEIXEMENT
DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER EN
FINALITZAR SISÈ DE PRIMÀRIA: EL CAS DE CATALUNYA**

Judith Oller

Universitat de Girona

A Catalunya tots els infants i adolescents estrangers s'escolaritzen amb una llengua diferent de la que s'utilitza per vehicular els continguts escolars. Aquest fenomen, lligat a l'augment d'alumnat d'incorporació tardana, configura unes aules enormement diverses respecte del coneixement de la llengua de l'escola. Aquesta diversitat lingüística complica enormement la tasca educativa dels mestres, que sovint han de fer malabarismes per no perdre els referents lingüístics i educatius dins l'aula i garantir que tothom progressi en el marc curricular. A més, una altra peculiaritat de Catalunya respecte d'altres països on s'ha implementat l'educació bilingüe fa referència a la manca de continuïtat entre la llengua de l'escola i la llengua majoritària a l'entorn social. Com sabem, tot i els esforços destinats a la normalització lingüística del català, l'ús social del castellà pel territori continua essent més important i, especialment per a l'alumnat estranger, que sovint viu en barris on la presència del català és gairebé inexistent.

Aquesta situació sociolingüística té greus efectes per al procés d'adquisició de la llengua de l'escola de l'alumnat d'origen estranger, ja que la majoria d'ells han de desenvolupar habilitats lingüístiques en català exclusivament des del context escolar perquè no tenen oportunitats socials d'usar aquesta llengua ni al seu entorn social ni familiar (Oller i Vila, 2008). Des del marc teòric que compartim (Cummins, 1981), el desenvolupament d'habilitats lingüístiques cognitives i acadèmiques en la segona llengua –aquelles que es relacionen directament amb la lectura i l'escriptura escolars– es recolza sobre el desenvolupament previ d'habilitats conversacionals; és per això que la implementació de programes d'educació bilingüe ha de garantir una exposició suficient a la nova llengua (bé des de l'escola o l'entorn) i oferir espais per tal que aquesta llengua s'utilitzi per a la comunicació genuïna amb els altres (garantir la motivació i el sentit dels aprenentatges a través de la L2).

En aquest sentit, una de les grans preocupacions a Catalunya és trobar mesures organitzatives i pràctiques que garanteixin l'adquisició de la llengua de l'escola per aquell alumnat que no la té com a pròpia, ja que el seu èxit acadèmic es relaciona amb les possibilitats de manejar eficaçment les tasques escolars a través del català (Vila, Siqués i Roig, 2006).

Objectius

La investigació

La recerca que presentem aborda aquesta problemàtica i té com a objectiu analitzar els efectes del context sociolingüístic en el coneixement de la llengua de l'escola que desenvolupa l'alumnat estranger. En concret, aprofundeix sobre les interrelacions entre el context sociolingüístic, el temps d'estada a Catalunya i la llengua familiar per tal d'oferir alguns elements de reflexió per a les polítiques educatives dirigides als infants i els adolescents estrangers.

Metodologia

Participants

La investigació mostra l'avaluació del nivell de coneixement de català i castellà de 515 alumnes estrangers en finalitzar sisè de primària durant el curs 2006-2007. L'alumnat estranger provenia de 43 països d'origen i tenia 28 llengües diferents, repartides entre 12 famílies lingüístiques. Els moments d'arribada a Catalunya eren molt variats (el 20% havia nascut a Catalunya, el 15% s'havia incorporat a l'educació infantil, el 28% havia arribat al primer cicle de primària i el 37% era alumnat d'incorporació tardana); el 65% del total de la mostra vivia en contextos sociolingüístics castellans i el nivell d'estudis familiar es repartia entre primaris i secundaris.

Instruments

Es van utilitzar dues proves psicolingüístiques per avaluar el coneixement de català i castellà de l'alumnat (Bel, Serra i Vila, 1992), que analitzen les habilitats següents: comprensió oral (CO), morfosintaxi (MS), ortografia (ORT), comprensió lectora (CL), expressió escrita (EE), fonètica (FON), lectura (LEC) i expressió oral (EO).

En la correcció, cadascuna d'aquestes habilitats lingüístiques rep una puntuació entre 0 i 100 en funció del nombre d'encerts i errors en les activitats referents a cada subprova, i segueixen la distribució normal estadística. A més, a part de les puntuacions referents a cada habilitat, es generen dues puntuacions que tenen en compte la globalitat del test: la puntuació global 1 (PG1), que és la mitjana ponderada de les cinc proves referents a l'índex de llengua escrita (CO, MS, ORT, CL i EE) i la puntuació global 2 (PG2), que és la mitjana de totes les puntuacions de les proves orals i escrites.

Procediment

Es van administrar les proves de català i castellà a 49 centres d'educació primària durant el curs 2006-2007, al llarg de dos dies consecutius, un dia per a cada llengua. L'aplicació tenia dues parts: una d'administració col·lectiva referent a les proves escrites, en què els alumnes havien de treballar diferents activitats d'un quadern a partir de les instruccions que se'ls oferien, i una altra d'aplicació individual, que es feia fora de l'aula i avaluava la seva competència conversacional en català i castellà. Les proves escrites s'administraven a tot l'alumnat de les aules escollides (nacional i estranger), mentre que les proves orals només s'administraven al 15% de l'alumnat estranger de cada aula, que era escollit *a priori* en funció de la seva llengua familiar i el temps d'estada a Catalunya.

Tractament de les dades

Les dades es van codificar numèricament i es van analitzar mitjançant el programa estadístic SPSS versió 15.0. S'ha utilitzat l'anàlisi de variància (ANOVA) per determinar els efectes de les variables independents en el coneixement lingüístic de l'alumnat estranger i els estadístics descriptius per saber els resultats de coneixement lingüístic de l'alumnat.

Resultats

Aquest apartat descriu els resultats sobre coneixement escrit de català (PG1CAT) i castellà (PG1CAST) i expressió oral en català (EOCAT) i en castellà (EOCAST). La taula I presenta las dades d'acord amb la major o menor presència del català en el context social dels participants.

Taula I. Coneixement de castellà i català escrit i context sociolingüístic

	Context sociolingüístic	Mitjana	Desv. tip.	N
PG1CAT	Català	53,28	17,785	149
	Més català que castellà	53,45	18,86	40
	Més castellà que català	44,67	19,23	101
	Castellà	44,46	17,91	225
PG1CAST	Català	45,67	18,43	149
	Més català que castellà	51,96	16,64	40
	Més castellà que català	41,47	19,83	101
	Castellà	44,47	19,28	225

{PG1CAT: F (3,511)=9'284; p<0'001; PG1CAST: F (3,511)=3'071; p<0'027}

Els resultats mostren una tendència a un coneixement més elevat de català escrit a mesura que el context sociolingüístic del barri on s'ubica el centre educatiu es catalanitza. Pel que fa al coneixement de castellà escrit, les diferències són menors. L'alumnat estranger té millors nivells de llengua quan s'estableix continuïtat entre la llengua de l'escola i la llengua amb presència social majoritària.

La taula II mostra els efectes del context sociolingüístic sobre el coneixement oral de català i castellà de l'alumnat estranger.

Taula II. Coneixement de castellà i català oral de l'alumnat estranger i context sociolingüístic

	Context sociolingüístic	Mitjana	Desv. tip.	N
EOCAST	Català	62,85	21,11	62
	Més català que castellà	67,21	26,32	7
	Més castellà que català	66,61	18,71	7
	Castellà	63,87	24,02	27
EOCAT	Català	74,44	12,23	62
	Més català que castellà	69,43	18,34	7
	Més castellà que català	68,56	6,99	7
	Castellà	59,41	13,72	27

{EOCAT (F (3,99)=8'609; p=0'000); EOCAST (F (3,99)=0'130; p=0'942)}

Pel que fa al coneixement de català oral de l'alumnat estranger, les tendències són semblants a les que es donaven en el coneixement escrit. No obstant això, apareixen algunes diferències. Mentre que el desenvolupament de nivells de català oral té molta relació amb el lloc de residència de l'alumnat, en el sentit que es desenvolupen millors nivells de llengua a mesura que el context es catalanitza, el coneixement de castellà oral és similar en tots els contextos, de manera que el castellà oral es desenvolupa independentment del context sociolingüístic.

Les taules III i IV mostren la relació entre el temps de residència a Catalunya de l'alumnat estranger, el context sociolingüístic i el coneixement de català.

Taula III. Temps de residència, context sociolingüístic i coneixement de català i castellà escrit de l'alumnat estranger

	Context sociolingüístic		Mitjana	Desv. tip.	N
PG1CAT	Nascuts	Català/	53,40	16,84	41
		Castellà	47,96	20,02	63
	D'1 a 3 anys	Català	45,19	16,12	44
		Castellà	40,11	15,54	105
De 3 a 6 anys	Català	59,66	18,22	58	
	Castellà	48,68	17,95	87	
De 6 a 9 anys	Català	57,95	14,80	35	
	Castellà	54,10	14,66	42	
PG1CAST	Nascuts	Català	44,00	15,72	41
		Castellà	41,64	19,18	63
	D'1 a 3 anys	Català	41,76	17,39	44
		Castellà	41,82	18,89	105
De 3 a 6 anys	Català	53,33	19,26	58	
	Castellà	48,86	18,44	87	
De 6 a 9 anys	Català	49,53	15,62	35	
	Castellà	49,49	18,87	42	

{PG1CAT: $F(3,467)=1'048$; $p=0'371$; PG1CAST: $F(3,467)=0'427$; $p=0'734$ }

En relació amb el temps d'estada, les dades assenyalen que el coneixement escrit de català i castellà augmenta a mesura que passen els anys de residència a Catalunya, però pel que fa al context sociolingüístic, s'observa que en tots els temps d'estada el coneixement de català escrit augmenta a mesura que s'incrementa la presència del català, mentre que, en el cas del coneixement de castellà escrit, la influència del context sociolingüístic és molt petita. Pel que fa al coneixement de llengua oral, en relació amb el català s'observa la mateixa tendència que respecte al català escrit. En canvi, el coneixement oral de castellà augmenta a mesura que el context sociolingüístic és més castellà.

Les taules V i VI mostren els efectes del context sociolingüístic en el coneixement de català i castellà escrit i oral de l'alumnat estranger de les cinc llengües més parlades (amazic, àrab, castellà, romanès i soninke).

Taula IV. Temps de residència, context sociolingüístic i coneixement de català i castellà oral de l'alumnat estranger

	Context sociolingüístic		Mitjana	Desv. tip.	N
EOCAST	Nascuts	Català	62,44	9,02	6
		Castellà	73,36	12,32	6
	D'1 a 3 anys	Català	47,68	26,91	16
		Castellà	53,25	27,91	12
De 3 a 6 anys	Català	66,98	18,83	31	
	Castellà	68,04	18,86	11	
De 6 a 9 anys	Català	73,05	16,37	15	
	Castellà	77,46	21,03	4	
EOCAT	Nascuts	Català	75,32	8,56	6
		Castellà	59,23	10,18	6
	D'1 a 3 anys	Català	67,64	15,09	16
		Castellà	56,79	14,58	12
De 3 a 6 anys	Català	74,56	10,62	31	
	Castellà	62,40	13,56	11	
De 6 a 9 anys	Català	80,40	12,76	15	
	Castellà	70,45	2,78	4	

{EOCAT: F (3,93)=0'160; p=0'923; EOCAST: F (3,93)=0'177; p=0'912}

Taula V. Llengua, context sociolingüístic i coneixement de català i castellà escrit de l'alumnat estranger

	Context sociolingüístic		Mitjana	Desv. tip.	N
PG1CAT	Context sociolingüístic català	Amazic	58,14	14,62	8
		Àrab	47,11	22,17	43
		Romanès	59,01	13,80	33
		Soninke	42,39	14,46	16
		Castellà	54,17	14,67	48
	Context sociolingüístic castellà	Amazic	35,78	15,75	22
		Àrab	44,98	20,23	69
		Romanès	41,95	14,27	10
		Soninke	38,91	15,36	15
		Castellà	46,94	16,41	151
PG1CAST	Context sociolingüístic català	Amazic	53,54	16,02	8
		Àrab	39,98	20,53	43
		Romanès	50,60	16,81	33
		Soninke	29,44	13,48	16
		Castellà	54,18	14,45	48
	Context sociolingüístic castellà	Amazic	24,17	12,94	22
		Àrab	35,89	19,57	69
		Romanès	34,38	14,44	10
		Soninke	29,30	11,15	15
		Castellà	53,63	15,18	151

{PG1CAT: F (4,405)=2'430; p=0'047; PG1CAST: F (4,405)=5'003; p=0'001}

Taula VI. Llengua, context sociolingüístic i coneixement de català i castellà oral de l'alumnat estranger

	Context sociolingüístic		Mitjana	Desv. tip.	N
EOCAST	Context sociolingüístic català	Amazic	57,57	2,14	4
		Àrab	56,98	17,09	7
		Romanès	66,21	19,43	26
		Soninke	63,71	10,70	5
		Castellà	74,97	20,79	12
	Context sociolingüístic castellà	Amazic	42,23	5,63	2
		Àrab	65,80	8,55	7
		Romanès	62,50	.	1
		Soninke	75,19	7,23	2
		Castellà	80,41	18,27	11
EOCAT	Context sociolingüístic català	Amazic	76,61	8,91	4
		Àrab	74,35	11,48	7
		Romanès	76,22	11,03	26
		Soninke	76,21	9,52	5
		Castellà	67,90	15,47	12
	Context sociolingüístic castellà	Amazic	41,29	3,75	2
		Àrab	68,67	4,99	7
		Romanès	55,68	.	1
		Soninke	67,04	1,61	2
		Castellà	65,84	9,78	11

{EOCAT: $F(4,67)=2'794$; $p=0'033$; EOCAST: $F(4,67)=0'602$; $p=0'662$ }

La incorporació de la relació entre la llengua inicial de l'alumnat estranger i el context sociolingüístic i els seus efectes sobre el coneixement de castellà i català oral i escrit es mostra enormement significativa en el sentit que l'alumnat estranger d'algunes llengües (amazic i romanès) veu enormement amplificats els seus resultats en català escrit i oral quan el context és catalanoparlant. Pel que fa a l'alumnat de parla soninke, el context català amplifica principalment els seus resultats en català oral. Però, a part d'aquesta constatació, tot l'alumnat estranger, independentment de la seva llengua familiar i d'acord amb les dues primeres taules d'aquest treball, obté millors resultats en català oral i escrit quan el context en què s'ubica l'escola és català.

Conclusions

Les dades que hem presentat mostren que la manca de continuïtat lingüística entre la llengua de l'escola i la llengua del context social és un límit important per al desenvolupament lingüístic del català de l'alumnat estranger. Per això, estudis previs (Oller i Vila, 2008) han mostrat que l'alumnat d'origen estranger a Catalunya triga més temps que en altres països a desenvolupar nivells de llengua escrita similars als dels seus companys nacionals. De fet, els estudis internacionals (Thomas i Collier, 1997; Cummins, 2002) afirmen que, com a mínim, l'alumnat d'incorporació tardana triga de cinc a sis anys a «atrapar» lingüísticament els seus iguals d'origen nacional. En canvi, els estudis realitzats a Catalunya (Oller, 2008) mostren que únicament l'alumnat romanès que fa nou anys que és a Catalunya és el que arriba a equiparar

el seu coneixement de català amb el de l'alumnat de llengua familiar catalana. Creiem que una de les raons per les quals s'allarga el desenvolupament d'habilitats lingüístiques en la llengua escolar són les limitades oportunitats que tenen bona part dels alumnes estrangers de poder usar la llengua catalana fora de l'escola. Dit d'una altra manera, com que molts d'ells no poden desenvolupar nivells de llengua oral en català abans d'arribar a l'escola, han de fer-ho exclusivament des del context escolar, amb la qual cosa necessiten encara més temps per desenvolupar habilitats en llengua escrita en català.

En definitiva, creiem que si es fa dependre la pràctica educativa i l'avenç curricular de l'alumnat del coneixement lingüístic en la llengua de l'escola, estem deixant fora la majoria d'alumnat estranger (que trigarà almenys tota l'escolaritat obligatòria a tenir nivells escrits de català similars als dels seus companys nacionals). Llavors, l'única manera de promoure l'avenç escolar d'aquest alumnat és trobar eines per garantir l'adquisició de coneixements «independentment» del nivell de llengua que hagin desenvolupat, o dit d'una altra manera, trobar recursos organitzatius i didàctics que permetin gestionar la diversitat lingüística de l'alumnat respecte del coneixement de la llengua catalana. En concret, proposem tres elements per poder-ho aconseguir: la importància del treball de llengua oral dins l'aula ordinària, el treball en petits grups heterogenis i el valor de la llengua familiar de l'alumnat estranger com a recurs per aprendre la llengua de l'escola.

Referències

BEL, A., SERRA, J.M. i VILA, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana i llengua castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990*. Document no publicat. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.

CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. A: AA.VV. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, p. 3-49. Los Angeles: Califòrnia State University.

CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.

OLLER, J. (2008). *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència lingüística*. Tesi doctoral. <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1031108-101550/>

OLLER, J.; VILA, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *Revista Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 1, p. 9-23.

THOMAS, W.P.; COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

VILA, I.; SIQUÉS, C.; ROIG, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.

**METACOGNICIÓ I RELATS DE VIDA LINGÜÍSTICA EN ELS PROCESSOS
DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.
ANÀLISI DEL RELAT D'UNA ALUMNA**

Juli Palou i Montserrat Fons
Grup PLURAL – Universitat de Barcelona

Els relats de vida lingüística

A l'hora de presentar el sentit que pot tenir l'expressió d'una història de vida podríem fer esment de grans obres literàries i d'aportacions importants realitzades des de disciplines diverses, com ara l'antropologia i la psicologia. Amb tot, per raons d'espai, en aquesta ocasió optem per presentar de manera breu tres portes d'entrada. Es tracta de tres maneres de justificar la necessitat d'acostar-nos a les històries de vida que són pertinents amb el propòsit de la recerca que des de fa uns anys realitza el grup PLURAL.

Si la necessitat de considerar les creences i les representacions dels docents en els processos de formació és un dels eixos que dona sentit als treballs que ha fet PLURAL, sembla lògic que una de les aportacions que destaquem és la que prové de les ciències de l'educació, amb Pineau i Le Grand (1993) al capdavant. Per aquests autors, les històries de vida permeten «posar en escena el jo» per tal que pugui exposar a un receptor la seva experiència personal. Es tracta de construir de manera narrativa el temps històric personal; això vol dir situar-se, d'entrada, en la indeterminació que caracteritza l'ésser humà i, a partir d'aquí, oferir-li una oportunitat per identificar i explicitar connexions importants entre els diferents fets del seu recorregut vital. Aquesta «escriptura del jo», que pot adoptar formes molt diverses (biografia, diaris, etc.), permet traspasar la pròpia vida als mots amb la intenció de comprendre-la. Experiència personal i discursiva queden d'aquesta manera entrelaçades. El resultat són manifestacions orals i escrites molt concretes (microrespostes) que remetent a grans qüestions (megapreguntes). En aquest sentit es pot afirmar que posar en escena el «jo» afavoreix la trobada amb l'altre, perquè l'individu és també un actor social.

És clara la relació de la pedagogia amb la sociologia, concretament l'etnosociologia. Aquesta és la segona aportació a què volem fer referència, tot seguint els treballs de Bertaux (1997). Aquest autor distingeix entre «històries de vida» i «relats de vida», i ho fa per destacar que allò que caracteritza el relat és que tracta d'una narració que es construeix a petició d'algú, amb un propòsit concret. Per tant, en un relat hi ha una clara relació dialògica amb la persona que fa la investigació. Els relats de vida permeten estudiar activitats específiques que tenen lloc en un món social concret. El relat d'un docent, d'un metge, d'un forner, per exemple, són microcosmos que remetent a lògiques pròpies de contextos més amplis, que anomenem *mesocosmos*. Cada recorregut vivencial, cada pràctica en situació, es manifesta a través d'una estructura diacrònica que mostra cadenes de causalitats. Així, els actors socials donen sentit als seus actes quan tenen la possibilitat d'esdevenir testimonis d'una experiència viscuda. Una experiència que s'exposa a través de filtres personals i que connecta amb una dimensió social.

Finalment, apuntem com a darrera porta d'entrada a les històries de vida la que condueix de la fenomenologia a l'existencialisme i que, a través de Heidegger, posa l'èmfasi en l'experiència de l'ésser humà concret. L'ontologia, és a dir, la pregunta sobre l'ésser en general, o escrit amb

majúscules, només és possible si parteix de la fenomenologia, és a dir de la mirada sobre l'ésser concret, que viu en un ara i aquí. L'entrada a l'ésser absolut i indefinible només es pot considerar si es parteix de l'experiència puntual, que es desplega en un temps finit. L'ésser concret no pot transcendir el temps. Des de la seva condició de finit viu la seva privacitat, el seu pronom personal. Sempre remetem a la manifestació d'un «jo» que, inevitablement, coexisteix amb altres «jo» i crea comunitat amb ells a través de la paraula.

Prendre en consideració les experiències personals en els processos de formació comporta posar en escena un «jo» davant d'un investigador amb un propòsit concret. Aquest «jo» s'expressa a través d'un mitjà que acostuma a ser lingüístic, però que pot presentar altres codis, com ara el dibuix. La narració és la forma que acostuma a descriure millor l'experiència personal, perquè en una narració sempre es parteix d'un estat d'indeterminació inicial que es transforma a partir d'una successió d'esdeveniments que presenten uns antecedents i uns conseqüents solidaris entre ells. La narració transmet sentit a l'experiència. Cada narració és diferent perquè és singular. Cada narració també és diversa, en la mesura que remet a qüestions que afecten els altres «jo».

En el nostre cas, adoptarem el terme *relat* per destacar que la narració s'emmarca en una interacció dins d'un procés de recerca. I afegirem «de vida lingüística», per deixar clar que l'objecte d'estudi són les experiències dels subjectes amb el seu repertori lingüístic.

Formació i relats de vida lingüística

El propòsit principal dels processos de formació del professorat és crear nous marcs interpretatius, l'elaboració dels quals ha de permetre una regulació més orientada de les situacions específiques d'aula. A parer nostre, la metacognició, o capacitat de reflexionar sobre la pròpia acció, només és possible si hi ha espai per a la introspecció i si es promou l'anàlisi compartida de pràctiques docents. La introspecció comporta posar el focus sobre una reflexió de tipus més personal, que es pot manifestar a través de diaris personals, d'entrevistes, etc. L'anàlisi compartida de pràctiques docents apunta a una reflexió intersubjectiva que ha de permetre anar més enllà d'una primera interpretació dels fets que s'observen, perquè l'anàlisi de les pràctiques sempre ha d'anar acompanyada d'una conceptualització de la pràctica mateixa.

La nostra proposta és afavorir la presa de consciència sobre les situacions plurilingües d'aula a partir de l'explicitació dels relats de vida lingüística. Entenem que apropar-se a aquests relats és un dels mètodes que pot ajudar formadors i docents a avançar en la línia que acabem d'esbossar. Tal com hem apuntat, definim «relat de vida lingüística» com el relat que una persona fa, quan una altra li ho demana, al voltant de la construcció del seu repertori lingüístic. Les llengües que es coneixen, les habilitats relacionades amb cada una d'aquestes llengües, la manera com s'han après, el record i l'oblit, l'ús quotidià de les llengües, la identificació com a bon o mal aprenent de llengües, etc. són algunes de les qüestions que es tracten en aquests relats.

Context de l'experiència didàctica

La proposta que presentem parteix d'un procés de formació que estem aplicant en un centre de la ciutat de Barcelona que acull alumnes que conviuen amb llengües diverses. Es tracta d'un CEIP d'una línia, situat a Ciutat Vella; el claustre ha experimentat en els darrers cursos diversos canvis, a causa de la situació de mobilitat del professorat que caracteritza els centres públics.

Destaquem de la situació inicial del centre certa desorientació respecte del tractament que havien de rebre les diferents llengües i preocupació pel fet que els alumnes utilitzaven molt poc el català en les seves interaccions. Va ser a partir d'aquestes constatacions que vam iniciar un procés de formació que ha seguit diferents fases. En el moment actual ens situem en l'explicitació i l'anàlisi de relats de vida lingüística de mestres i d'alumnes. Ens interessa establir una triangulació entre: el relat de vida lingüística de la mestra, els relats de vida lingüística dels alumnes i les reflexions que han suscitat a la mestra.

Objectius

- Exposar les característiques dels relats de vida lingüística.
- Emmarcar els relats de vida lingüística com un mètode propi de les recerques etnogràfiques.
- Facilitar contextos educatius que permetin la reflexió sobre el repertori lingüístic propis.
- Analitzar històries de vida lingüística elaborades per alumnes de primària.

Les dades recollides són: relat de vida lingüística de la mestra, relat de vida lingüística de cada alumne i entrevista amb la mestra, d'una aula de 3r de primària.

Críteris per a l'anàlisi de relats de vida lingüística

L'anàlisi dels relats la realitzem atenent els objectes de la interacció i els indicadors que concretem en el quadre que segueix. Els criteris han estat elaborats pel grup PLURAL a partir de les aportacions fetes per l'anàlisi del discurs i, d'una manera especial, a partir dels estudis realitzats per Kerbrat-Orecchioni (2005) sobre les característiques del discurs en interacció.

OBJECTES DE LA INTERACCIÓ	INDICADORS
Dimensió interlocutiva Marc de participació	Qui s'adreça a qui?
Llengua Llengua	Quina llengua usa? Hi ha alternança de llengües? La llengua es converteix en tema?
Organització	Com s'organitza el discurs? Com s'obre? Com es tanca?
Dimensió temàtica	Quin tema tracta? Paraules clau? Constel·lació de paraules?
Dimensió enunciativa Actitud enunciativa	Com se situa respecte a allò que diu? Hi ha valoracions i apreciacions? Usa perífrasis verbals? Quina modalitat verbal predomina? Conducta discursiva: justifica, argumenta, etc.
Persones	Quins pronoms personals usa?
Situació en el temps	Distingeix entre ara i abans?
Punts crítics	Hi ha contrast entre desig i realitat?
Recursos expressius	Fa ús de metàfores o altres imatges?
Expressió d'emocions	Expressa preferències i com se sent? Quins recursos prosòdics usa?

Anàlisi del text de la Damia

La Damia va néixer a Bolívia i fa dos anys que va arribar a Barcelona. Va escriure el seu relat de vida lingüística mentre cursava 3r de primària. En aquest relat destaquem:

Dijous 15 de Maig 2008

LES MEVES LLENGÜES

Jo a casa meua parlo en castellà
 i en quechua al meu pare m'he dit
 parlar en quechua i jo a veigades
 les paraules i entenc i a veigades no
 entenc castellà si que entenc bé i
 algunes dies no en puc recordar.
 El meu pare no ~~no~~ parla en
 català i la meua meua mare
 tampoc ~~no~~ parla català i els dibuixos
 de ~~els~~ dibuixos ~~no~~ veuen a l'escola
 a l'hora 7:30 i el meu pare jo ~~no~~
 parla català i la meua meua mare
 entenc però no pot parlar. Jo no se
 parlar molt de quechua. Quon veig
 arribar a Espanya no veuen que
 deuen ~~no~~ dir la meua mare
 en no dir que hi havia una
 escola i jo veig anar amb la meua
 mare i en ~~no~~ apuntar.

i en ~~no~~ parlar al primer i després en
 van canviar amb el Christian Romero
 a veigades i la Mance en ~~no~~ traductor ~~en~~
 català i en castellà.

Quan ~~aplico~~ alguna cosa ~~en~~ fa
 vergonya i a veigades no en fa
 vergonya i jo llegixo ~~en~~ veig llegida.
 Quan llegixo els dibuixos ~~en~~ de
 català i a veigades llegixo en castellà
 perquè m'agrada el català i el castellà.
 M'agrada una mica llegir perquè el
 conte ~~en~~ de dibuixos animals.

a) Dimensió interlocutiva

El text s'organitza al voltant de tres segments clarament diferenciats.

El text de la Damia sorgeix d'una petició de la mestra, la qual cosa determina que la llengua utilitzada sigui la llengua habitual en què es fan aquest tipus de tasques a l'aula, el català.

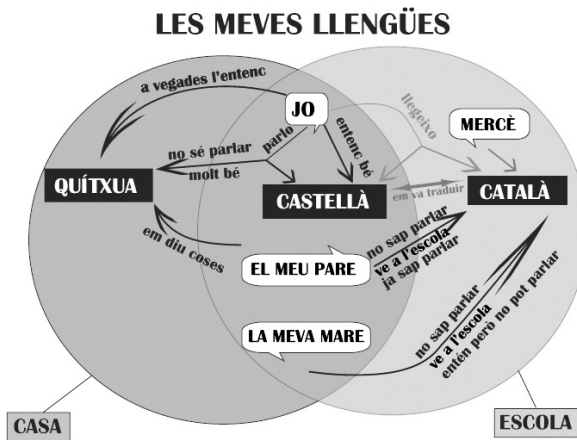
b) Dimensió temàtica

Aclarim que una llarga conversa oral entre els alumnes i la mestra va precedir la textualització. Al llarg d'aquesta conversa, la mestra va explicar com havia elaborat el seu repertori lingüístic i, tot seguit, va plantejar una sèrie d'interrogants sobre les llengües i els contextos d'ús. A la conversa oral va seguir l'elaboració del text que van anomenar: «Les meves llengües».

En aquest text, el tema són les llengües i, en concret, «les meves llengües», que és el títol de l'activitat d'escriptura proposada. El tema s'articula entorn dels eixos i paraules clau següents:

- Els espais d'ús de la llengua per a la Damia: casa i escola.
- Les llengües amb què interactua: quítxua, castellà i català.
- Les persones amb qui interactua: el pare, la mare i la Mercè.
- Les habilitats que observa i desenvolupa amb les llengües: «parlo», «entenc bé», «a vegades no entenc», «no sabia què deien», «recordo», «sap parlar», «no sap parlar», «entén però no pot parlar», «traduir», «explico», «llegeixo».

En el quadre que segueix s'estableixen les relacions detectades en el text entre espais, llengües, parlants i habilitats.



c) Dimensió enunciativa

Les dues primeres parts del text constitueixen un relat sense valoracions explícites. En canvi, a la tercera part la Damia exposa el sentiment de vergonya que té a vegades quan ha d'explicar una cosa; s'entén que per aquest mateix motiu llegeix en veu baixa. Mostra també una valoració explícita del seu gust pel català i el castellà en el moment que parla dels llibres que agafa. En aquesta darrera part fa ús del connector lògic «perquè» a l'hora d'aportar dues raons. La primera és de tipus afectiu i remet a les llengües: «perquè m'agrada el català i el castellà». La segona incideix en la lectura; la Damia en aquest punt posa l'èmfasi no en la llengua, sinó en el contingut dels contes: «M'agrada una mica llegir perquè els contes són de dibuixos animats». Entenem que el minimitzador «una mica» l'usa per aclarir que no es considera una molt bona lectora.

El text està escrit en primera persona. El relat comença amb el pronom personal «jo», el qual apareix de manera explícita quatre vegades més. També hi trobem els possessius de primera persona «el meu» i «la meva». Pel que fa a l'ara i abans, podem dir que tot el relat se situa en l'ara. Detectem, però, alguns canvis en el temps. En el primer segment, el canvi afecta

els pares, que no «sabien» parlar català i ara, gràcies a l'escola, sembla que aquesta situació es pot modificar. En el segon segment, el canvi afecta la Damia. En aquest cas, els connectors temporals serveixen per situar moments d'inflexió: «Quan vaig arribar a Espanya» i «després em van canviar». Amb aquest «després» descriu la progressió temporal que la va portar a trobar la Mercè, la mestra que va «traduir en català i en castellà».

Síntesi

La Damia té dos mons ben situats: el de casa i el de l'escola. El castellà és la llengua compartida per casa i per l'escola, mentre que el quítxua es queda en l'àmbit de la família, i el català, en el de l'escola. Tot i que predomina la sincronia, destaca en el text un moviment que apunta cap a una situació de canvi ben concreta. L'arribada a Espanya comporta la desconnexió amb totes les llengües. És la mare qui la situa en una institució que té un paper important, l'escola. A l'escola els pares ara aprenen la llengua i a l'escola ella va trobar la Mercè, que es va convertir en la passadora de llengua reconeguda. La Damia no menysté cap llengua, al contrari. Per a ella, és important aclarir les condicions d'ús respecte de cada una de les llengües que troba en el seu entorn i que formen el seu repertori.

Avaluació

La Damia, quan va reflexionar sobre les llengües, va indicar de manera clara espais, persones i habilitats. Ho va fer traçant una xarxa de relacions acurada. Així mateix, va explicitar en el relat un moment important de canvi i el paper rellevant de la persona que ajuda a transitar d'una llengua a una altra. Cal apuntar que la resta del grup també va escriure el relat sense cap problema. El fet que la mestra visqués en primera persona l'experiència d'haver d'elaborar el seu relat de vida lingüística va ser un ajut bàsic per tal que, posteriorment, els alumnes es poguessin fer una representació clara de la tasca.

Conclusions

Els docents poden crear contextos en els quals es promogui la reflexió sobre el repertori lingüístic propi. Aquesta reflexió metalingüística i metacultural pot ajudar a prendre consciència del potencial que sempre comporta la diversitat lingüística. A més, situa els docents davant dos reptes especials. El primer és escoltar les veus dels alumnes. El segon apunta cap a la necessitat de crear nous contextos que facin possible l'aprenentatge i l'ús de la llengua catalana com un dels objectius bàsics de l'escola. La presa de consciència de les diferències culturals i lingüístiques, i la capacitat de relacionar, comparar i contrastar adquireixen ara i aquí un alt valor formatiu.

Bibliografia

- BERTAUX, D. (1997-2001). *Les récits de vie*. París: Nathan.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Colin.
- PINEAU, G i LE GRAND, J.L. (1993). *Les histoires de vie*. París: Presses Universitaires de France.

LA CONSTRUCCIÓ DE NARRATIVES D'IDENTITAT A CLASSES DE LLENGUA PER A IMMIGRANTS ADULTS ALS ESTATS UNITS

Montserrat Rodà Bencells

Escola Vedruna-Àngels

Objectius

Aquesta presentació consisteix a analitzar les narratives d'identitat que van tenir lloc a dues classes de llengua per a immigrants adults a Filadèlfia (Estats Units) de les quals era la professora o coprofessora. Per *narratives d'identitat* entenc les intervencions que tant professors com estudiants (de fet, les intervencions provenen majoritàriament d'aquests últims) feien per explicar els seus propis punts de vista sobre alguna qüestió que sorgia durant la classe o els relats que aportaven per explicar experiències que havien viscut o característiques dels seus països d'origen.

Filadèlfia, la cinquena ciutat més poblada dels Estats Units, és una ciutat multicultural i multiracial, que encara avui rep importants fluxos de població provinents de diferents països del món. *Nationalities Service Union** (NSU) és l'ONG on vaig impartir les classes a què he fet referència, les quals van ser objecte d'observació i d'anàlisi. NSU treballa al servei d'immigrants i refugiats adults, i està formada per departaments que ofereixen suport i assessorament en assumptes legals i socials. Així mateix, també disposa d'un departament d'educació que ofereix classes d'anglès com a segona llengua per a adults. La meva tasca al departament d'educació va consistir a impartir el nivell inicial d'espanyol (era la primera vegada que s'oferia) i era coprofessora de la classe d'alfabetització en anglès.

L'objectiu de la meva experiència educativa a NSU era analitzar les narratives d'identitat que van tenir lloc a les classes, especialment per part dels alumnes, pel que fa a les identitats culturals –la imatge que mostraven d'ells mateixos, allò que decidien compartir (o no compartir) amb el grup– i a les ideologies lingüístiques –quines idees tenien respecte de la/les seva/seves llengua/llengües d'origen i la nova llengua que aprenien–. Veurem, doncs, com es van anar construint aquestes narratives d'identitat, i com aquestes construccions discursives en grup van influenciar la interacció de la classe, l'ensenyament/aprenentatge de les llengües i el procés mateix de la (re)construcció d'aquestes identitats, les quals, especialment en un context multilingüe i multicultural com el d'NSU, estaven en un procés de canvi i reformulació constants.

Desenvolupament

Les narratives d'identitat que van ser objecte d'estudi estan recollides al diari de notes que escrivia després de cada sessió i van tenir lloc en el marc de les classes d'alfabetització i d'espanyol, nivell inicial.

Tot i que aquestes narratives d'identitat no estaven directament relacionades amb el temari de les classes (és a dir, amb qüestions de gramàtica, vocabulari, etc.), com a professora, no censurava aquestes converses o intervencions per part dels alumnes, ja que el meu criteri es basa en

* El nom de l'ONG ha estat canviat per tal de protegir-ne l'anonimat.

la valoració dels intercanvis comunicatius espontanis referits a temes (inter)culturals com una part imprescindible en una classe de llengua: la llengua que s'ensenya forma part d'una cultura (o cultures) i ha de fer-se un lloc en el bagatge lingüístic i cultural de l'estudiant. En aquest sentit, doncs, deixava que els alumnes expressessin el que sentien i pensaven sobre la qüestió que hagués sorgit durant la classe. Eren moments en els quals els estudiants –adults que havien immigrat als Estats Units– podien deixar sentir la seva pròpia veu, opinar sobre el que deia un company o un professor.

Seguint la terminologia que empen Gutierrez, Baquedano-López i Tejeda (1999), quan es produïen aquestes intervencions es creaven uns tercers espais, és a dir, «uns espais discursius [...] en què discursos alternatius transformen el conflicte i la diferència en zones riques de col·laboració i aprenentatge» (p. 286-287), uns espais híbrids on tenia lloc «la pedagogia pont entre els coneixements acadèmics oficials i els no oficials» (Erickson, 2001, p. 48). En efecte, en aquests espais en què es construïen les narratives d'identitat hi havia lloc per a la reflexió, el debat i l'intercanvi d'idees, i també el respecte pel silenci d'algú que no es volia pronunciar sobre la qüestió que s'estava tractant.

Com he avançat en la primera secció, identitats culturals i ideologies lingüístiques són els eixos principals al voltant dels quals es van construir les narratives d'identitat, les quals mostraré a partir de l'anàlisi de casos i situacions concretes. En efecte, l'eix de les ideologies lingüístiques es podria incloure dins de l'eix de la identitat cultural, però el tracto separatament pel pes i les implicacions que les ideologies lingüístiques tenen, no només en el desenvolupament d'una classe de llengua, sinó també en la decisió d'aprendre una nova llengua de manera activa (per exemple, la llengua o llengües del territori d'acollida) i en l'actitud envers la llengua o llengües d'origen (rebutjar-les o fomentar-les).

1. Les narratives referents a la identitat cultural

La noció d'identitat cultural implica parlar sobre els orígens, mostrar el que és important per a cadascú i adonar-se del que es vol compartir (o no) amb la resta del grup. Els mapes polítics del món que hi havia a cada classe van tenir un valor simbòlic essencial, ja que van ser el punt de partida en el qual s'emmarcaven molts d'aquests tercers espais i el punt de referència al voltant del qual es construïen les narratives d'identitat tant dels estudiants com dels professors, que també érem estrangers (ja he dit anteriorment, però, que em centraré en les narratives d'identitat dels estudiants).

Un exemple interessant es va produir el primer dia que vam tenir aquests mapes a l'aula. A la classe d'alfabetització, mentre els alumnes feien uns exercicis, vaig anar a mirar el mapa de prop. Un dels estudiants em va preguntar què significaven els diferents colors del mapa (distingien els continents) i, llavors, adonant-me del seu interès pel mapa li vaig preguntar de quin país era. En les classes anteriors, aquest estudiant havia mostrat una actitud molt passiva i distant, però en veure que podia parlar del seu país –Mali–, aquesta actitud va canviar i ràpidament va mostrar el seu entusiasme i les ganes de comunicar-se. Es va aixecar per mostrar-me de quina part de Mali era i llavors li vaig preguntar quina era la seva llengua materna. Em va respondre que era una llengua africana que ni tan sols sabia com s'escrivia, que no s'ensenyava a les escoles i que només «es parlava». Va explicar que havia après una mica de francès i àrab a l'escola i que l'altra llengua important de Mali era el *bamanankan*, que també s'ensenyava a les escoles.

Llavors va preguntar a una companya de classe –que era de Guinea– si parlava mandinga. La resposta de la companya va ser rasa i curta, i el seu silenci posterior denotava que no volia parlar d'aquest tema. La diferent actitud d'aquests dos estudiants pel que fa a les seves llengües i els seus països d'origen són manifestacions de diferents actes d'identitat –tant els actes d'expressió com els actes de silenci són «actes d'identitat» (Pavlenko i Blackledge, 2004, p. 8)– i tenen implicacions en la qüestió de les ideologies lingüístiques que veurem en la propera secció.

Tenint en compte el context multinacional que hi havia a les classes, la noció de les identitats nacionals (és a dir, la identitat que es desenvolupa arran de la identificació amb un cert país o territori; el país –o països– amb què s'estableix el sentiment de pertinença) va esdevenir una noció cabdal dins de la identitat cultural de cadascú. Per il·lustrar com es van mostrar i negociar les identitats nacionals em referiré a dos casos que van succeir en la classe d'alfabetització.

El primer cas mostra la interacció que va tenir lloc entre dos components de la classe que representaven països que encara viuen tensions polítiques. Aquesta situació es va produir entre l'altre professor de la classe d'alfabetització, que era de Taiwan, i un dels alumnes, que era de la Xina. En una de les classes, una estudiant mexicana va preguntar si Taiwan pertanyia a la Xina. La reacció de l'estudiant xinès va ser contundent en el sentit que, en efecte, pertanyia a la Xina, ja que tenien el mateix nom i parlaven la mateixa llengua. El professor, en canvi, es va defensar –també de manera contundent– dient que eren independents, que fins i tot tenien el seu propi passaport. Els moments de tensió que hi va haver durant aquesta interacció van acabar, però, quan el professor –fent servir el rol de poder que té a la classe– va dir que aquest era un tema polèmic i que estava prohibit de parlar-ne a classe.

El segon cas presenta la narrativa d'una estudiant mexicana per a la qual la seva identitat nacional no només està vinculada al seu país d'origen. Aquesta estudiant era de Monterrey, una ciutat molt propera a la frontera amb els Estats Units, i explica que, fins i tot quan vivia a Mèxic, acostumava a sortir amb nois nord-americans perquè no li agradava la manera de fer dels mexicans, atès que explicava que, com la cultura mexicana en general, eren molt masculistes. En aquest sentit, havia tingut problemes amb la seva mare, que li insistia en el fet que havia de sortir amb nois mexicans o, almenys, no amb *gringos*, però ella –malgrat no rebutjar la seva identitat mexicana– preferia identificar-se amb les característiques socioeconòmiques i culturals que associava a la societat nord-americana. Veiem, doncs, un exemple en què la voluntat d'una persona en triar amb quin país se sent més representada desafia les etiquetes que, *a priori*, es poden posar quant a la identitat nacional. Ens recorda que, especialment en una societat d'importants moviments poblacionals del món globalitzat, cal poder canviar d'una manera monolítica d'entendre les identitats nacionals (i culturals) a una manera plural i complexa.

2. Les narratives referents a les ideologies lingüístiques

Woolard (1992, citada a Tollefson 1999, p. 1) defineix les ideologies lingüístiques com un conjunt compartit de nocions referents a la naturalesa de les llengües al món, incloent-hi assumpcions culturals sobre les llengües, i també la naturalesa i la finalitat de la comunicació. Com he comentat anteriorment, doncs, les ideologies lingüístiques –el segon eix principal al voltant del qual es van construir les narratives d'identitat– es poden entendre com a parts integrants de les identitats culturals, però tenen un pes cabdal a l'hora d'aprendre llengües i de decidir quines llengües s'estudien o s'utilitzen de manera activa. En aquesta secció tractarem el

posicionament dels estudiants pel que fa: *a*) a les llengües de poder i d'estatus; *b*) a la inversió en l'aprenentatge de llengües enteses com a capital cultural, i *c*) a l'estigmatització que l'analfabetisme té al Primer Món.

Independentment de qüestions gramaticals, morfològiques o lèxiques, no totes les llengües són iguals socialment i, en aquest sentit, particularment les llengües minoritàries poden limitar-se a ser enteses com a mers vehicles d'expressió de la tradició, com a llengües que queden fora de les activitats de poder o d'estatus. A la classe d'espanyol es va produir un debat interessant sobre aquesta qüestió. Un estudiant de Costa d'Ivori va explicar que al seu país es parlaven 61 llengües i llavors una estudiant italiana li va preguntar si ell parlava alguna altra llengua a més del francès. L'alumne de Costa d'Ivori va explicar que tothom al seu país parlava alguna llengua africana i, a més, el francès si s'anava a escola. L'estudiant italiana va dir-li que caldria que aquestes llengües indígenes també s'ensenyessin a l'escola, però el seu company va dir que no i que ja estava bé com estava, perquè, si es dedicava temps de l'escola per a les llengües autòctones, s'aprendria menys francès. D'aquesta afirmació es dedueix que la llengua colonial, el francès, és la llengua de poder a Costa d'Ivori, la llengua que dona accés a un determinat estatus socioeconòmic. La narrativa d'aquest estudiant mostra un sentiment d'estigmatització envers la pròpia llengua materna i defensa l'escolarització en el seu país d'origen únicament en francès tot i reconèixer que el seu fill –que encara viu a Costa d'Ivori– i els seus amics entenen el *diula* però que només parlen en francès. Una altra alumna de la classe d'alfabetització va exposar el cas de l'anglès que es parla al seu país, Belize. L'anomena, literalment, «anglès trencat» (*broken English*); el descriu com un anglès deficient, mal parlat, i diu que li cal anar a l'escola per aprendre l'anglès «correcte». Tots dos exemples menystenen –de manera conscient o inconscient– les llengües o varietats lingüístiques autòctones de cada país, les seves llengües maternes, per donar el valor a les llengües de poder i d'estatus, el francès i l'anglès, respectivament.

El coneixement de llengües és un dels elements que per a molts compta a l'hora de valorar el capital cultural de les persones i, en aquest sentit, cal veure en quines llengües es fa la inversió de temps i de diners per part dels alumnes. L'estudiant de Costa d'Ivori a qui m'acabo de referir exemplificava l'interès de molts ciutadans que viuen als Estats Units per aprendre espanyol, ja que, com ell mateix reconeixia, saber espanyol augmenta les possibilitats de trobar llocs en el mercat laboral. Aquesta inversió econòmica i de temps qualitatiu denota la ideologia lingüística d'alguns alumnes que essencialment valoren l'aprenentatge de llengües de les quals podran treure un benefici de millora del seu estatus socioeconòmic.

Finalment, pel que fa a les ideologies lingüístiques i tenint en compte que una de les classes que impartia era d'alfabetització, cal fer esment dels estigmes que encara arrossega l'analfabetisme en el Primer Món i que es manifesten en la «cultura del silenci» (Freire, 1970, p. 337). L'exemple que reflecteix aquesta situació va tenir lloc durant una pausa, entre l'estudiant d'espanyol de Costa d'Ivori i un estudiant d'alfabetització de Mali, que també havia estat alumne meu. En veure l'estudiant de Mali li vaig preguntar com li anaven les classes i llavors l'estudiant de Costa d'Ivori li va preguntar quin nivell d'anglès estava fent, que suposava que ja devia estar a punt d'acabar. Les classes d'alfabetització anaven a part, no seguien els nivells normals que es feien de les classes d'anglès; i davant d'aquesta pregunta i d'altres de posteriors, l'estudiant de Mali va preferir assentir i afirmar que ja estava en els cursos més avançats, en lloc de dir que anava a la classe d'alfabetització. D'aquesta actitud es pot deduir que amagant el que per a ell representava un estigma –el seu analfabetisme– volia amagar un estatus socioeconòmic

més baix que el del seu company africà, que havia aconseguit un estatus socioeconòmic mitjà, tenia un nivell molt alt d'anglès i fins i tot podia aprendre una llengua estrangera important als Estats Units, l'espanyol.

Avaluació

La construcció de les diferents narratives d'identitat revela la influència que la identitat cultural i la ideologia lingüística tenen en el desenvolupament de les classes d'un grup d'estudiants immigrants i adults als Estats Units. El fet de permetre aquestes narratives per part dels estudiants donava lloc a un ambient distès durant les classes que afavoria l'espontaneïtat de les intervencions i la possibilitat d'establir una comunicació més directa i profunda amb els estudiants.

En aquest sentit, poder escoltar la veu dels estudiants pel que fa a qüestions culturals i lingüístiques va permetre construir camins de trobada per poder afrontar, o com a mínim ser conscient, de possibles conflictes entre grups i/o superar actituds de rebuig vers llengües minoritzades o d'estatus considerats inferiors com és el cas de la varietat de l'anglès que s'utilitza a Belize o les llengües autòctones africanes.

L'anàlisi d'aquestes identitats i ideologies que consisteixen a menystenir les llengües autòctones que no tenen l'estatus social i cultural de llengües majoritàries com el francès, l'anglès o l'espanyol, pot ajudar a entendre actituds que es donen, per exemple, entre alguns pares d'alumnes novinguts envers el català. En efecte, els pot costar d'entendre que calgui invertir temps i esforços per estudiar-lo tenint en compte que es parla en una àrea geogràfica molt reduïda i el poder que té és petit comparat amb el de l'espanyol, que és una llengua parlada per centenars de milions de persones. Segurament la valoració de la llengua i la cultura catalanes passarà per valorar prèviament la llengua i la cultura pròpies, per entendre que la suma de coneixements lingüístics i culturals qualssevol és la suma de capital cultural i que, per tant, implica un major nombre de possibilitats d'ascens socioeconòmic.

Conclusions

La selecció de situacions que he presentat formaven part de l'estudi que vaig dur a terme per analitzar les identitats culturals i les ideologies lingüístiques en un context educatiu format per estudiants adults i immigrants als Estats Units.

La lliure interacció entre companys i professors mostra aspectes culturals i personals que poden influir no només el desenvolupament de les classes sinó també el procés d'integració social i l'aprenentatge de llengües en el nou país que els acull. Fomentar situacions en què els estudiants puguin expressar els seus orígens, les seves experiències i idees pot ajudar a establir ponts entre passat i present. Així doncs, afavorir les construccions de les narratives d'identitat que es duen a terme en els tercers espais de les classes es basa en la voluntat de fer sentir la veu d'una part de la població –els immigrants amb recursos socioeconòmics limitats– que sovint es troba silenciada, alhora que es valora la motxilla de coneixements que ja porten des dels seus països d'origen i que facilitarà el procés d'adaptació i la reconstrucció de la seva identitat, sempre dinàmica i canviant. En efecte, cal renarrar els criteris sobre els diferents aspectes que constitueixen la identitat cultural de cadascú, especialment després de creuar una frontera cultural per afrontar l'etapa d'adaptació a una nova realitat.

En aquest sentit, penso que fomentar debats d'aspectes culturals i lingüístics per tractar possibles prejudicis seria una contribució important des de les classes de llengua per fer front tant a situacions conflictives que s'originen arran de diferències culturals com al rebuig que hi ha, per exemple, per part d'alguns alumnes i pares envers llengües minoritzades o grups culturals minoritaris.

Bibliografia

ERICKSON, F. (2001). Culture in society and in educational practices. A: J. Banks; C. McGee Banks (eds.). *Multicultural education: Issues and perspectives* (p. 31-58). Nova York: John Wiley.

FREIRE, P. (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review* 40 (2), p. 205-225.

GUTIÉRREZ, K. D.; BAQUEDANO-LÓPEZ, P.; TEJEDA, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 6 (4), p. 286-303.

PAVLENKO, A.; BLACKLEDGE, A. (2004). Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. A: A. Pavlenko; A. BLACKLEDGE (eds.). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (p. 1-33). Clevedon: Multilingual Matters.

TOLLEFSON, J. (1999). *Language ideology and language education*. La quarta conferència internacional sobre desenvolupament lingüístic:

(http://www.languages.ait.th/hanoi_proceedings/tollefson.htm).

PER UNA BONA TASCA

Nuri Roig Martínez

Coordinadora del projecte Passos

Presentem aquesta comunicació, titulada *Per una bona tasca*, amb l'objectiu general de compartir el llarg recorregut que un equip de professores vam fer per elaborar un material didàctic adreçat als alumnes adults de català com a segona llengua o com a llengua estrangera: *Passos 1, nivell Bàsic* i *Passos 2, nivell Elemental*. Material basat en l'enfocament comunicatiu i per tasques. També per aportar uns primers resultats i conclusions.

Situació de partida

Des dels anys vuitanta els professors de català per a adults havíem estat fent classes amb materials pensats per a alumnes castellanoparlants, d'un entorn cultural proper al nostre, amb grups relativament homogenis i tenint com a base de treball el mètode nocional funcional.

Al principi de mica en mica, i més endavant de manera contundent, l'arribada progressiva de nous alumnes qüestiona el model anterior. Ara la diversitat és la norma: diversitat pel que fa a les llengües primeres –el multilingüisme es fa present a les aules–; diversitat quant al coneixement del món i del nostre país; diversitat amb relació a l'heterogeneïtat de nivells d'instrucció d'origen, i també diversitat quant a les formes d'aprenentatge.

Aquesta nova realitat, és a dir, aquests grups d'alumnes heterogenis i multilingües, posen en dubte un mètode que no havia estat concebut per a la diversitat. L'antic camí de la gramàtica a la comunicació és intransitable; la majoria dels alumnes entren a les aules amb un nivell de comprensió oral nul o molt baix i amb unes estructures lingüístiques en L1 molt allunyades del català, de manera que avancen amb entrebancs; la incomoditat del professorat és palesa i explícita.

Aquesta realitat no és només pròpia del nostre territori, sinó d'arreu d'Europa. La presència d'una forta, i cada cop més nombrosa, immigració multilingüe és una realitat arreu. Per això un equip nombrós de professionals de lingüística aplicada i pedagogia investiguen i treballen durant una dècada amb l'objectiu de cercar nous mètodes perquè els aprenents esdevinguin usuaris competents de les llengües dels països d'acollida.

Als anys noranta el Consell d'Europa publica, de resultes d'aquesta llarga experimentació, el *Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües*, publicació de lectura obligada per al professorat de llengües estrangeres o segones llengües, tant per avançar pedagògicament com per poder compartir, almenys en territori europeu, una mateixa línia metodològica. L'any 2000 el mateix Consell d'Europa en recomana explícitament l'ús entre els països membres.

En aquesta època coneixem el *Marc europeu* des d'un punt de vista teòric. Fins i tot algun professor d'espanyol per a estrangers (ELE) ens el ve a presentar. Però *a priori* val a dir que no ens resulta fàcil saber com podem posar-nos-hi. El camí entre les grans idees i la seva posada en pràctica sol ser llarg, fins i tot molt llarg.

Sorgeixen, llavors, alguns materials experimentals del treball per tasques en català que no ens acaben de fer el pes. De mica en mica ens adonem del perquè: no tenen prou en compte la progressió

de dificultats; no defineixen prou bé el treball gramatical de resultes de les necessitats comunicatives; plantegen massa jocs de rols difícilment interpretables pels alumnes, entre altres qüestions.

Comença el camí

Amb aquesta situació, l'any 2000 començo una feina lenta d'experimentació a les aules de nivells bàsics i elementals dins els cursos de català per a adults del Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL): elaboració de propostes didàctiques, experimentació, avaluació, reelaboració i tornada a començar. És una etapa en què les professores que després integraran l'equip de *Passos*¹ s'hi afegeixen de mica en mica per fer servir també aquests materials.

La millora de l'aplicació de les tasques mòdul rere mòdul, any rere any, va fent evident des del primer moment que els resultats són molt millors per a tothom: per a l'alumnat i per al professorat. Els alumnes es mostren més motivats i tenen més interès pel que es fa a classe, perquè aprenen català i moltes més coses, perquè aprenen una llengua pràctica, per fer-la servir. Aconsegueixen una millor progressió i avancen més ràpidament. La coherència aporta sentit a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua.

Tot plegat ens empeny a continuar.

Comença l'elaboració de Passos

A finals de l'any 2004, un cop constatat que no hi ha cap material didàctic publicat basat en un enfocament comunicatiu i per tasques integral, ens proposem, ara sí, de publicar uns materials didàctics que permetin, d'una banda:

- Comptar amb una programació adequada a les necessitats actuals dels nostres alumnes.
- Comptar amb una metodologia comunicativa i per tasques, on encaixin l'ús de la llengua, la pragmàtica i el mateix coneixement de la llengua.
- Comptar amb eines per treballar amb grups heterogenis tant pel que fa al nivell d'instrucció (d'estudis primaris a universitaris) com pel que fa a llengües d'origen (L1) i també a les diferents formes d'aprenentatge.

I d'altra banda:

- Oferir una formació integral a l'alumnat: aprendre català i aprendre a viure a Catalunya, de manera que la llengua estigui vinculada al coneixement del país d'acollida i a la seva manera d'entendre el món.
- Permetre als alumnes assolir una bona competència comunicativa, és a dir, per poder parlar i actuar en català en la seva vida privada, comunitària i professional.

1. Marta Padrós des del principi, i Sandra Camps i Meritxell Daranas més endavant.

Metodologia

Per elaborar els llibres

Per elaborar els llibres necessitem els coneixements per fer-ho, un bon equip de treball, el temps per invertir, l'editorial per garantir-ne la publicació i suports externs per finançar-nos. Els coneixements i l'equip els tenim i trobem una editorial, Octaedro, que aposta per nosaltres; però el suport definitiu per finançar-nos no l'aconseguim, malgrat el llarg període que ens du durant mesos a trucar a les portes del CPNL, la Secretaria de Política Lingüística (SPL) i molts departaments de la Generalitat i fundacions diverses per mostrar-los el projecte. Així doncs, només amb un suport financer discretíssim de la Diputació de Barcelona, de l'Ajuntament de Palafrugell i, més generós, de la Diputació de Girona, ens agafem un any sense sou per fer *Passos* i ens imposen un ritme de treball difícilment repetible. Abans i després d'aquest any hem de treballar molt per, d'antuvi, posar bé les bases de la programació i, en acabat, finalitzar *Passos 2*.

La metodologia per elaborar els llibres ens obliga, primer de tot, a elaborar la programació de cada nivell (Bàsic i Elemental), de cada mòdul (Bàsic 1, Bàsic 2, Bàsic 3, Elemental 1, Elemental 2 i Elemental 3) i de cada una de les unitats didàctiques. I, alhora, ens exigeix establir uns criteris de treball clars que permetin treballar amb fonaments i coherència.

Per elaborar la programació estudiem a fons el programa de la SPL que, evidentment, és la base i el punt de partida de *Passos*. Per fer-la buidem, d'una banda, tots els objectius comunicatius lligats a cadascuna de les habilitats lingüístiques i, de l'altra, tots els continguts pel que fa a les funcions de la llengua, als àmbits i temes de treball i als components gramaticals.

Decidim fer unitats didàctiques més curtes per al nivell Bàsic, de quatre hores i mitja de durada, 10 unitats per mòdul; i més llargues per al nivell Elemental, de sis hores de durada, 7 unitats per mòdul. Repartim els objectius comunicatius i els continguts en cada una d'aquestes unitats (30 en total de nivell Bàsic i 21 d'Elemental) tenint en compte:

- Que cada unitat tingui uns objectius comunicatius clars, que ens dugui a algun lloc, que tingui coherència, que les tasques siguin versemblants i que el grau de dificultat sigui raonable.
- Que s'han de sistematitzar també els components gramaticals que puguin sortir de resultes de les activitats de cada unitat, seguint una progressió de dificultats, fent un treball recurrent des d'òptiques diferents i sempre per derivació dels textos orals i escrits que permetin fer un treball significatiu, amb sentit.

Com a primer criteri de treball, decidim que tot el material que s'hagi de publicar hagi passat algun cop per les aules; el professorat que ens acompanya en la valoració de les unitats provisionals compta amb uns suggeriments per escrit a manera de guia didàctica provisional i amb tot el material que farceix la unitat: plantejaments de les tasques, textos, graelles, algunes fotografies i, fins i tot, l'enregistrament provisional dels àudios. Participen en el pilotatge de diferents mòduls algunes classes de Palafrugell, Palamós, Platja d'Aro, la Bisbal d'Empordà i Olot. A més, per a tot plegat comptem amb molts col·laboradors desinteressats amb els quals tenim un deute de gratitud.

El segon criteri que establim és treballar en equip. No volem sumar feines individuals, volem fer un treball col·lectiu. Així que apostem per dialogar sobre els criteris i plantejaments

de cada feina que cal fer (idear la ruta de les unitats i les tasques, redactar els diàlegs dels àudios, cercar els textos, elaborar el compendi gramatical, produir els exercicis per als quaderns i un llarguissim etcètera). I apostem també per avaluar les feines fetes, abans i després de pilotar-les a classe, i per comptar amb una coordinació d'equip sòlida i eficaç.

Dels mateixos llibres

Pel que fa al plantejament didàctic dels materials, partim d'aquestes premisses:

- Que els objectius siguin comunicatius, basats en la vida real (tant en el nivell Bàsic com Elemental) i en el coneixement més ampli del món a través de temes i debats que afecten i interessin les persones (més en el nivell Elemental, a causa de la capacitat més gran d'expressar opinions dels alumnes en aquests estadis).
- Que cada unitat sigui com una ruta de viatge o una petita història, on hi hagi un punt de partida, un punt d'arribada i un trajecte. I que cada punt del trajecte sigui tan important com l'arribada o tasca final.
- Que les tasques fomentin el treball relacional i cooperatiu, en benefici de tot el grup. Tenint en compte la dificultat d'aquest treball en els primers estadis de l'aprenentatge a causa de la impossibilitat de discutir i pactar, decidim substituir en un primer moment el veritable treball en comú per unes graelles senzilles que fan practicar el diàleg a dos, però amb tots o bona part dels companys de classe.
- Que la gramàtica sigui textual; que aparegui en els textos orals i escrits que fem servir per a la comprensió de la llengua; que aparegui a partir de les necessitats comunicatives per produir-la, i que s'ajusti a les possibilitats de progressió dels alumnes en cada moment de l'aprenentatge.
- Que hi hagi un compendi gramatical al final dels llibres de classe on vagin apareixent els components gramaticals treballats en cada unitat amb exemples d'ús. No creiem necessari introduir paradigmes sencers des del començament sinó que decidim fer-los aparèixer en estadis intermedis de l'aprenentatge, quan l'alumnat sigui capaç d'integrar qüestions que ja han aparegut diverses vegades, en diferents temàtiques i amb diferents punts de vista.
- Que es treballin les quatre habilitats lingüístiques continuament i en totes les unitats, amb diferents intensitats segons el moment del procés d'aprenentatge. Decidim, també, que les habilitats receptives (comprensió oral i lectora) vagin al davant de les productives (expressió oral i escrita). Així que donem una importància cabdal a la comprensió de textos com a eina poderosa per activar el pensament, fer accessible i entenedora la llengua d'aprenentatge i posar les bases per a l'expressió oral i, en bona mesura, l'expressió escrita.
- Que els textos de què parlàvem en el punt anterior siguin de fonts reals (diaris, revistes, novel·les, guies, propaganda, etc.), dels temes més diversos i que, llevat dels estadis més inicials, no siguin adaptats.
- Que els àudios reproduïxin la llengua oral en tots els seus estadis, des de diàlegs molt simples fins a molt complexos i permetent que l'argot i les expressions més col·loquials entrin a les aules per mitjà de l'escolta dels diàlegs.
- Que hi hagi una guia didàctica que orienti el professorat i uns quaderns d'exercicis que permetin als alumnes sistematitzar la feina feta a l'aula, de manera individual i per escrit,

amb l'objectiu de permetre l'estudi, la consulta i el repàs. Els exercicis són textuals i els fem pensant que la correcció es faci a classe col·lectivament.

Ahora ens apareix el dilema de com un mètode de treball, tot i que estructurat i sistematitzat, es pot plasmar en un llibre de text. Finalment optem, pel que fa al nivell Bàsic, per crear un grup d'alumnes i professores i un poble virtuals que són el fil conductor per cohesionar *Passos 1*. Optem, també, perquè les unitat reproduueixin el que fem a les aules amb els nostres alumnes. De manera que, d'una banda, construïm el poble de Viladepau a mida de les necessitats didàctiques de *Passos 1*, per on transcorre la vida dels alumnes virtuals que, al seu torn, són reflex dels alumnes presents a les nostres aules, veritables protagonistes a les classes.

D'altra banda, tenim una cura especial perquè apareguin pobles i comarques de Catalunya amb informacions transversals de tota mena. Totes les dades que hi apareixen són reals, cosa que augmenta la credibilitat de les activitats proposades, i ahora són proclius a ser adaptades a l'entorn més immediat de les nostres classes.

Decidim que *Passos 1* sigui un llibre força il·lustrat. Pensem totes les imatges detalladament, activitat per activitat, unitat per unitat. Totes tenen un objectiu: ser el suport no verbal i imprescindible per a la comprensió en els primers estadis de l'aprenentatge de segones llengües. En la mesura que avança la comprensió oral i lectora, hi apareixen menys imatges i els textos poden ser més llargs.

Al seu torn decidim que el nivell Elemental tingui uns objectius comunicatius i uns continguts temàtics que vagin més enllà de la vida quotidiana més immediata i optem per eixamplar-los; fem aparèixer temes socials, econòmics, internacionals; aprofundim en el coneixement de Catalunya i també de la resta de territori de parla catalana; fem sortir força indrets d'arreu del món i alguns contrastos entre el Nord i el Sud; fem palesa la diversitat de les persones i la volguda igualtat entre elles, i també acordem d'introduir una mirada històrica al nostre país.

Resultats

El resultat d'aquest treball és la publicació dels llibres següents:

Per al nivell Bàsic: *Passos 1, llibre de classe; Passos 1, guia didàctica; Quadern d'exercicis Bàsic 1; Quadern d'exercicis Bàsic 2; Quadern d'exercicis Bàsic 3*, i CD amb els àudios per a la comprensió oral (1a edició, setembre de 2006).

Per al nivell Elemental: *Passos 2, llibre de classe; Passos 2, guia didàctica; Quadern d'exercicis Elemental 1; Quadern d'exercicis Elemental 2; Quadern d'exercicis Elemental 3*, i CD amb els àudios per a la comprensió oral (1a edició, juliol de 2007).

Passos 1 està adreçat als nivells bàsics (B1, B2 i B3) dels cursos de català per a adults i a les aules d'acollida.

Passos 2 està adreçat als nivells elementals (E1, E2 i E3) dels cursos de català per a adults i tot just s'està començant a fer servir en algunes classes de secundària.

Encara és aviat per concretar el resultat del treball dels *Passos* dins les aules. Però de la retroacció (*feedback*) que ens donen els molts professors que els fan servir podem dir, per ara, que *Passos* proposa un aprenentatge significatiu, progressiu, entenedor i integrador. I que professorat i alumnat se senten còmodes i ben situats amb els materials, d'altra banda, sempre millorables i, com dèiem més amunt, adaptables a la realitat més propera.

Conclusions

L'enfocament comunicatiu i per tasques és el millor mètode actual per a l'aprenentatge i l'ensenyament de segones llengües o llengües estrangeres si és capaç d'assolir els punts següents:

1. Marcar uns objectius comunicatius assolibles en la franja d'aprenentatge on es troben els alumnes, engrescadors pel que fa al foment de l'interès per allò que es fa, útils per al desenvolupament fora de l'aula.
2. Saber integrar a cada tasca què es vol fer o dir i com fer-ho o dir-ho; que la gramàtica se supediti a les necessitats comunicatives i d'ús; que els textos siguin sempre la base del treball, i que els components gramaticals parteixin de la textualitat (oral i escrita) i hi tornin. I no confondre les tasques que es plantegen a l'aula amb els jocs de rol.
3. Fomentar el treball cooperatiu tenint en compte les capacitats lingüístiques i socials dels alumnes. Fer d'aquest treball una eina eficaç que fomenti la comunicació, la interacció, el diàleg i la negociació entre els alumnes i, a més, que promogui l'autonomia dels alumnes gràcies, entre altres coses, a la praxis de saber interactuar, buscar informació, parlar davant de la gent o compartir un espai de treball comú.
4. Facilitar contínuament el treball de les quatre habilitats lingüístiques com a reflex d'un ús dinàmic i real de la llengua. Fer d'aquest treball una eina per respondre a la diversitat a l'aula, al treball amb grups heterogenis, permetent flexibilitzar allò que cada alumne pot desenvolupar individualment o aportar al grup segons les seves capacitats en cada una de les habilitats lingüístiques.
5. Animar el professorat a fer una preparació acurada de les classes –que tingui en compte la progressió i els problemes sorgits a les classes anteriors– i, alhora, animar-lo a mantenir una disposició oberta i dinàmica a l'aula per saber recollir la retroacció dels alumnes i respondre a les necessitats comunicatives i formals que sorgeixin a cada classe.
6. Facilitar l'autoavaluació dels alumnes i l'avaluació del professorat, de les diferents habilitats lingüístiques, de manera que cada alumne pugui practicar fora de l'aula, a iniciativa pròpia o a proposta del professorat, els aspectes que cal reforçar. Tot plegat, fent servir el català.

I, per acabar, unes últimes idees per cloure la intervenció:

- El multilingüisme a l'aula, lluny de ser un obstacle, aporta molts avantatges en un grup: permet la convivència entre llengües, fomenta el respecte mutu, posa en peu d'igualtat tots els aprenents que fan del català a l'aula la seva llengua de relació, aporta riquesa i varietat cultural i desmunta el mite de la torre de Babel.
- L'aprenentatge del català com a segona llengua o llengua estrangera ha de ser entès com a formació continuada al llarg de la vida. Així que ha quedat també obsoleta la idea que a partir de l'assoliment del nivell elemental aquests alumnes ja són catalanoparlants i poden estudiar sense cap problema amb alumnes catalanoparlants d'un nivell d'instrucció baix.
- L'enfocament comunicatiu i per tasques també hauria de ser el mètode per a l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua catalana de primària, secundària i els altres cursos d'educació d'adults, més encara si a les aules tenim alumnes d'origen no catalanoparlant. Això sí, les premisses haurien de ser les mateixes: objectius comunicatius, aprenentatge significatiu, gramàtica textual i tasques versemblants.

