



## **LLENGUA I IMMIGRACIÓ**

**Proposta d'innovació metodològica basada en la transversalitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge de camps semàntics en alumant de P3 d'origen immigrant amb el català com a segona llengua**

## **LANGUAGE AND IMMIGRATION**

Methodological innovation proposal based on the transversality during the teaching-learning process of semantic fields in P3 immigrant students with catalan as second language

Marta Vidal Adroher

Treball de Final de Grau

Tutor: Lluís Nogué Vila

Curs 2019-2020

Doble Titulació MEI/MEP

Facultat d'Educació i Psicologia

Universitat de Girona

## ÍNDEX DE CONTINGUTS

<b>PRÒLEG</b> .....	1
<b>RESUM</b> .....	2
1 INTRODUCCIÓ .....	3
2 MARC TEÒRIC .....	5
2.1 Llenguatge.....	5
2.1.1 Desenvolupament del llenguatge .....	6
2.1.2 Del balbuceig a les paraules: seqüència del desenvolupament del llenguatge inicial.....	8
2.1.3 Els entorns bilingües .....	9
2.2 Llengua i immigració.....	12
2.2.1 Desenvolupament d'una L2.....	14
2.3 Els camps semàntics .....	19
2.4 La transversalitat curricular.....	20
3 PROPOSTA D'INNOVACIÓ METODOLÒGICA .....	26
3.1 Problema .....	26
3.2 Objectius.....	26
3.3 Hipòtesi.....	27
3.4 Mostra .....	27
3.5 Metodologia d'implementació de la proposta .....	27
4 PROPOSTA D'AVUACIÓ DE LA INTERVENCIÓ METODOLÒGICA .....	34
4.1 Metodologia.....	34
4.2 Mètode i procediment.....	34
4.2.1 Recollida de dades .....	36
4.2.2 Anàlisi de dades.....	37
4.3 Resultats.....	38
5 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS.....	44

6	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES .....	49
7	ANNEXOS.....	53

## **PRÒLEG**

Quan em vaig plantejar aquest segon Treball de Final de Grau la meva intenció era fer una recerca posant en pràctica dues unitats didàctiques per adquirir un camp semàntic amb característiques metodològiques molt diferents i comparar el nivell de millora dels infants amb cada proposta. Més concretament, volia estudiar com els infants d'una aula de P3 d'una escola d'Alta Complexitat amb el 100% d'immigració aprendrien millor un camp semàntic d'animals, amb una unitat didàctica transversal dels animals de la granja o amb una unitat didàctica no transversal dels animals de la sabana.

Ara bé, just la setmana que posava en pràctica la unitat didàctica transversal, es va decretar l'estat d'alarma i es va iniciar el confinament per evitar la propagació de la COVID-19. Així doncs, vaig haver de reorientar el treball, i vaig decidir crear una proposta d'innovació metodològica en relació amb l'aprenentatge de camps semàntics per alumnat d'origen immigrant de P3. La proposta ha passat a ser més teòrica, i el que havia de ser una recerca ara és una proposta d'innovació metodològica.

**RESUM**

L'objectiu principal d'aquesta proposta d'innovació metodològica és millorar el mètode d'ensenyament-aprenentatge de camps semàntics en l'L2 d'alumnat de P3 en un context d'immigració mitjançant la transversalitat com a línia metodològica. Es presenta una proposta d'innovació metodològica i s'ofereixen les eines necessàries per dissenyar unitats didàctiques per treballar els camps semàntics transversalment amb alumnat de P3 d'origen immigrant que desconeix la llengua vehicular de l'escola a fi de millorar aquesta llengua vehicular. Es planteja una avaluació de la proposta d'intervenció metodològica seguint el mètode qualitatiu DBR (Design Based Research) i el disseny pretest post-test en un grup natural.

**PARAULES CLAU**

Educació Infantil, llengua, camp semàntic, immigració, transversalitat

**ABSTRACT**

The main objective of this methodological innovation proposal is to improve the teaching-learning method of semantic fields in the second language of P3 students in an immigration context through transversality as the methodological line. A methodological innovation proposal is presented and also the necessary tools to design teaching units to work with transversality the semantic fields with P3 immigrant students who do not know the official language of the school in order to improve this vehicular language. An evaluation for the proposal is proposed following the qualitative method DBR (Design Based Research) and post-test pretest design in a natural group.

**KEY WORDS**

Early childhood education, Language, semantic field, immigration, transversality

## 1 INTRODUCCIÓ

El desenvolupament del llenguatge és un procés clau durant el desenvolupament dels infants. Ara bé, què passa amb els infants que estan exposats a més d'una llengua des de la infància? En aquest projecte d'innovació metodològic es parlarà concretament de nens i nenes de 3-4 anys que són fills i filles de persones migrades del continent africà. Per aquests infants és el primer any d'escolarització i el primer contacte amb la llengua vehicular de l'escola: el català. Així doncs, aquest procés clau en el desenvolupament dels infants es veu influenciat per l'adquisició d'una segona llengua, el català.

D'acord amb Gràcia (2010), des del punt de vista lingüístic no hi ha llengües bones o dolentes, totes permeten expressar el mateix, l'única dificultat és el vocabulari. Les aules són espais de diversitat i convivència de llengües i cultures. L'observació d'aquesta diversitat dins d'una mateixa aula és un dels factors que ha motivat la proposta que es presenta, la qual es centra en una aula de P3 d'una escola d'Alta Complexitat del territori de Salt. En aquest context els infants es veuen avesats a aprendre català, una llengua completament diferent de la seva llengua materna. Els infants estan escolaritzats per primer any, la majoria es troben en situacions desfavorides, i no poden expressar-se perquè desconeixen el català.

Fer front a aquesta situació i a la dificultat exposada per Gràcia (2010), ha estat el motor de la proposta. S'ha tingut en compte la idea presentada per Cambra (2011), la història lingüística de cada persona és una història dinàmica, canviant i que ens fa diversos. Es pretén incidir en la història lingüística de cada un dels alumnes, i es decideix centrar la proposta d'innovació a una unitat concreta de la llengua, els camps semàntics, tot seguint una metodologia transversal.

El currículum d'Educació Infantil exposa que un dels objectius d'aquesta etapa és el desenvolupament integral de l'infant. La tasca d'ensenyament-aprenentatge ha d'abordar la realitat i el desenvolupament del món sense disciplines aïllades ni coneixements fragmentats. La transversalitat és la millor resposta per oferir als infants coneixements contextualitzats amb la seva quotidianitat, i en aquest cas, augmentar el coneixement lingüístic i millorar en totes les altres àrees del coneixement. D'acord amb Trujillo (2005), ensenyar llengua és cosa de tot l'equip docent. Per tant, es pot abordar l'ensenyament lingüístic des de qualsevol àrea

curricular. A través de la transversalitat es connecten les diferents àrees que tradicionalment s'han fragmentat en disciplines aïllades, fomentant així més d'una via d'entrada d'un mateix aprenentatge, en aquest cas un camp semàntic, activant així un major nombre d'àrees cerebrals, fet que implicarà la creació i activació de més xarxes neurals per garantir un aprenentatge significatiu, que al final, és una de les finalitats de l'escola del segle XXI.

## 2 MARC TEÒRIC

A continuació es fa una revisió teòrica sobre els tres elements clau d'aquest treball: el llenguatge, l'alumnat immigrant i la transversalitat curricular. Primer de tot s'exposa el desenvolupament del llenguatge com a element crucial en la infància, la seva relació amb el desenvolupament cognitiu i el coneixement de l'entorn per part de l'infant a través de les paraules. Es presenta la seqüència del desenvolupament del llenguatge a l'etapa dels 0-3 anys i les característiques principals de les etapes per les quals passen els infants des del balbuceig fins a producció de paraules. Aquestes etapes estan modulades per diferents factors, dels quals s'aprofundeix en els entorns bilingües com a rellevant en l'adquisició del llenguatge en el context d'aquest projecte d'innovació metodològica. Es presenta el desenvolupament del procés d'aprenentatge d'una segona llengua, en aquest cas l'aprenentatge del català com a segona llengua per part d'alumnat immigrant. Finalment, es presenten les bases teòriques de la proposta d'innovació metodològica: què aprendran els alumnes i com aprendran els alumnes. En aquests apartats hi ha exposades argumentacions teòriques en relació als camps semàntics i les característiques de la transversalitat curricular. La proposta pràctica es centra en l'aprenentatge de lèxic a través d'una metodologia que engloba totes les àrees curriculars.

### 2.1 Llenguatge

És evident que l'aprenentatge de vocabulari, tant dels vocables com del seu significat, està lligat al desenvolupament del llenguatge. Aquest es divideix en diferents etapes, en aquest cas, la següent revisió teòrica es centra en l'etapa dels 3 anys, la parla telegràfica, perquè la proposta d'innovació metodològica que es presenta està pensada per alumant d'aquesta edat. Ara bé, com ja s'ha exposat, el context és d'alumnat d'origen immigrant amb una llengua materna diferent de la llengua vehicular de l'escola, i per tant es considera important tenir en compte els entorns bilingües en tot el procés de desenvolupament del llenguatge i destinar-hi un subapartat.



### 2.1.1 Desenvolupament del llenguatge

El desenvolupament del llenguatge és un aspecte crucial a la infància, que està directament relacionat amb el desenvolupament cognitiu (Serrat, Sidera, Rostan i Amadó, 2015).

El model tradicional de Wenicke-Geschwind sobre les bases neurals del llenguatge distingeix el procés de comprensió, situat a l'àrea de Wernicke, i el procés de producció, situat a l'àrea de Broca. Aquest model està essent substituït per un nou model que exposa Struys (2013) en què les dues àrees estan implicades en el processament automàtic, al mateix temps que altres regions del cervell tenen la funció del processament controlat. Aquest processament és conegut com a funció executiva i consisteix a inhibir la informació no rellevant i les respostes inadequades. Tots aquests processos i funcions no recauen sobre una única regió del cervell, sinó sobre una xarxa neural (Suay i Franco, 2015).

Piaget (1926) considerava que primer els infants desenvolupen un concepte i després el codifiquen lingüísticament, és a dir, que primer hi ha el desenvolupament conceptual i després el desenvolupament semàntic (citat per Serrat *et al.* 2015, p.32). Per altra banda, Vigotsky (1962) considerava que el desenvolupament lingüístic facilitava al desenvolupament conceptual. Aquesta proposta d'innovació metodològica es basa en l'adquisició del concepte, i és per això que es posiciona cap a la teoria del psicòleg rus: les paraules abstrueixen determinades característiques del món, les sintetitzen i les simbolitzen. Álvarez (2010) exposa que a diferència d'altres psicòlegs, Vigotsky afirmava que el pensament y el llenguatge tenn orígens diferenciats però s'influencien recíprocament durant el seu desenvolupament, com per exemple, la influència del llenguatge en altres capacitats cognitives. En conseqüència, tal i com explica Valery (2000), segons les investigacions de Vigotsky el llenguatge oral apareix com una activitat espontània que abstrueix característiques de la realitat i que es representa a través de les paraules.

Les paraules formen part de la competència lingüística que els infants van adquirint gradualment, partint d'un reconeixement global del patró sonor fins a construir categories fonètiques, descobrir regularitats i patrons d'accentuació. Aquestes propietats de la llengua permetran a l'infant anar segmentant la parla en unitats més

petites, és a dir, en les paraules que després formaran part de l'estructuració del coneixement de l'entorn per part de l'infant (Bosch, 2019).

Els resultats dels estudis de Bowerman i Levison (2001) indiquen que l'adquisició de paraules orienta la percepció del món. Les paraules permeten a l'infant organitzar i consolidar el que ja sap, acció que té un efecte directe a la seva cognició. Per exemple, Choi i Bowerman (1991) van adonar-se'n que els infants coreans noten abans les diferències entre situacions espacials que els infants anglesos a causa d'una característica del coreà, que les marques espacials es fan a partir de predicats diferents, construcció que no passa en l'anglès (citats per Serrat *et al*, 2015 p.33).

Khul (2007) planteja la necessitat d'introduir un element comunicatiu-interactiu per la producció de l'aprenentatge del llenguatge. Bosch (2019) complementa la idea de l'autora, i és que en contextos d'interacció la informació que rep l'infant de l'adult és molt més rica, amb elements claus com la mirada o el gest que poden facilitar l'aprenentatge. Les idees d'aquests autors són elements que afavoriran a la proposta d'innovació metodològica, la qual té en compte oferir espais de contacte directe entre alumnes i amb els docents per enriquir el procés d'aprenentatge.

D'acord amb Papalia, Wendkos i Duskin (2010) el llenguatge és un sistema de comunicació basat en paraules i una gramàtica, que una vegada els infants coneixen les paraules, les utilitzen per representar objectes i accions, reflexionar sobre persones, llocs, comunicar necessitats, sentiments, etc. Així doncs, el desenvolupament del llenguatge i la seva relació amb el desenvolupament cognitiu de l'infant i la incorporació de la importància del factor social en el desenvolupament del llenguatge, permeten dissenyar noves i millors propostes d'intervenció. Recollint les idees de Vigostky (1962), Bosch (2019), Bowerman i Levison (2001), Khul (2007) i Papalia *et al* (2010), entre d'altres, aquesta proposta d'innovació metodològica s'ha dissenyat perquè vagi més enllà de l'aprenentatge d'un vocabulari concret i perquè es faci incidència en moltes altres àrees del desenvolupament i del coneixement, a més a més de crear espais d'interacció social en relació amb l'aprenentatge de camps semàntics.

### 2.1.2 Del balbuceig a les paraules: seqüència del desenvolupament del llenguatge inicial

L'adquisició de les capacitats lingüístiques s'aprèn o és innata? Davant d'aquesta qüestió es distingeixen dues posicions: per una banda la postura innatista de Chomsky i per altra banda la teoria d'aprenentatge de Skinner. D'acord amb Papalia *et al.* (2010) aquest treball s'inclina cap a una posició mixta, l'adquisició del llenguatge, igual que altres aspectes del desenvolupament, depèn de la naturalesa i la criança. A continuació s'exposen les etapes dels infants en aquest procés evolutiu.

Abans de pronunciar paraules els infants ja mostren intenció de comunicar necessitats i sentiments. Es troben a l'etapa prelingüística: plors i balbuceig. Els infants passen del plor com a únic mitjà de comunicació al balbuceig, repetició de cadenes formades per consonant i vocal, com per exemple, "ma-ma-ma". Més endavant entra en joc una acció clau per l'adquisició de la parla, la imitació. Una altra acció que apareix als nadons abans de la parla és el gest. Els gestos adopten un caire simbòlic quan els infants comencen a pronunciar les seves primeres paraules, a més a més, que els gestos ajuden a aprendre més vocabulari (Papalia *et al.* 2010).

Al voltant dels deu-catorze mesos els infants pronuncien la seva primera paraula, el que indica que s'inicia la parla lingüística: l'expressió verbal amb significat. Els infants s'inicien amb paraules com "mama" o "papa" i acaben amb paraules que expressen un pensament complet com "vull això", el que s'identifica com a holofrase. Hi ha un moment entre els setze mesos i els dos anys que es produeix el que s'anomena una "explosió" de paraules, en què l'infant amplia el seu vocabulari a cents de paraules en poc temps. De manera progressiva els infants van ajuntant paraules per comunicar una idea utilitzant la parla telegràfica, comunicant amb només paraules essencials, com per exemple, "No beurellet!". En algun moment entre els vint i trenta mesos els infants mostren una major competència sintàctica: ordenen correctament les frases, utilitzen articles, conjuncions, preposicions, etc. (Papalia *et al.* 2010).

Si ens centrem en el context de la proposta d'innovació metodològica, com ja s'ha comentat, l'alumnat és d'origen immigrant i el desenvolupament descrit

anteriorment correspon amb la seva llengua materna (L1), que no és el català. Així doncs en relació amb la seva L1 són infants que es troben a l'etapa corresponent per la seva edat: la transició de la parla telegràfica a la parla correctament estructurada. És important conèixer el domini dels infants en la seva llengua materna perquè aquesta és un factor d'influència en el procés d'adquisició d'una segona llengua (L2) (Gràcia, 2011).

Aquestes etapes inicials del llenguatge estan modulades per diferents factors: la naturalesa de *l'imput* (qualitat, quantitat), les capacitats i demandes computacionals, els entorns multilingües i el factor social-interactiu (Bosch, 2019). La influència de l'entorn ja s'ha identificat com a clau en el desenvolupament i adquisició del llenguatge, és per això que es fa una contextualització amb l'entorn on es desenvoluparia la proposta d'innovació educativa que es presenta en aquest treball, entorns on els infants estan amb contacte amb més d'una llengua.

### 2.1.3 Els entorns bilingües

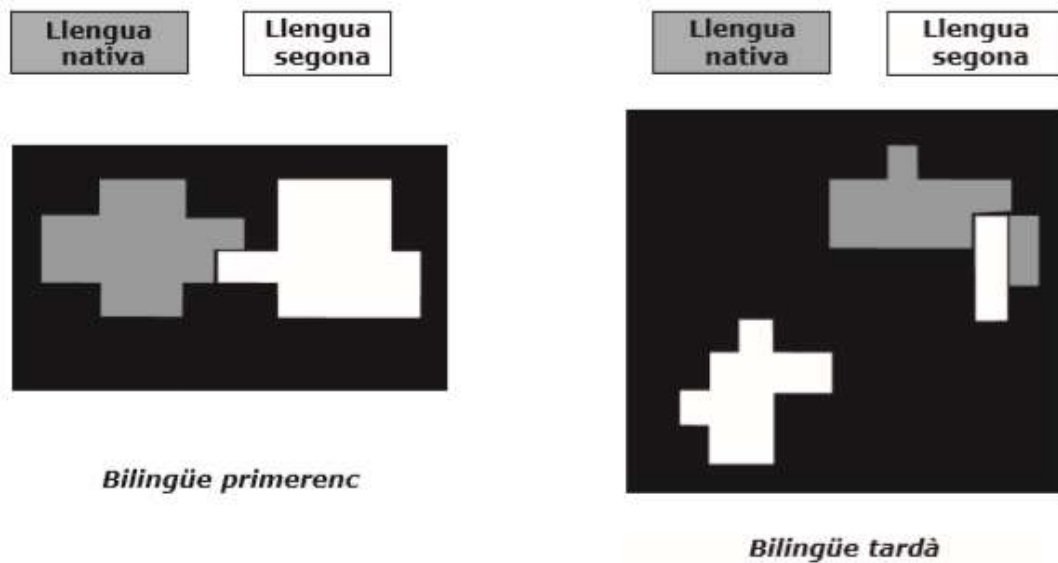
El desenvolupament del llenguatge és un procés amb una naturalesa complexa que permet un progrés paral·lel fonèticament i lèxicament. Ara bé, els diferents contextos d'aprenentatge introdueixen una variable que afectarà directament a com es produeixen aquests aprenentatges, com per exemple, els infants que viuen en un entorn multilingüe (Bosch, 2019). No es pot negar que el plurilingüisme és un tret característic de la societat actual i que les diferents llengües del món entren en contacte, i d'acord amb Cambra (2011) s'ha de comprendre l'immens potencial d'aquesta realitat.

El cervell infantil, gràcies a la seva plasticitat, pot desxifrar el codi de parla d'una manera que el cervell adult ja no pot. Els infants que creixen en entorns bilingües també tindran un funcionament cognitiu diferenciat als infants monolingües (Serrat et al. 2015). Suay i Franco (2015) exposen els avantatges que té poder parlar amb total fluïdesa i satisfer determinades necessitats en més d'un idioma, és a dir, els avantatges de ser una persona bilingüe. Aquests estan relacionats amb entorns extralingüístics com la creativitat, el pensament divergent, la imaginació, la resolució de problemes, la memòria de treball, la memòria episòdica, el control cognitiu i flexibilitat al comportament.

Des del punt de vista de la neurociència, Bueno (2017) exposa que les persones que saben més d'una llengua augmenten el nombre de xarxes neurals actives el cervell, el que s'anomena reserva cognitiva. El cervell d'una persona bilingüe ha d'estar constantment avaluant la llengua amb la que s'està parlant, i per això poden tardar unes centèsimes de segon més en contestar. Ara bé, els raonaments que poden fer són més complexos, i és que a nivell de capacitats cognitives és una avantatge. L'autor també explica que es pot aprendre a parlar un idioma a qualsevol edat, però la manera de fer-ho vindrà condicionada per l'etapa de maduració del cervell. Abans dels quatre anys les llengües s'aprenen per contagi i imitació.

Vila i Siqués, (2011) exposen que l'educació bilingüe es diferencia en dues habilitats lingüístiques: conversacionals i cognitivoacadèmiques. En alumant d'origen immigrant hi ha més èxit en aquelles situacions socials en les quals els interlocutors estan físicament presents i s'activen habilitats com les implicades a l'activitat gestual, a diferència de tasques acadèmiques de lectura i escriptura, en què el context gestual és irrellevant. D'acord amb l'autor i l'autora, la proposta d'innovació metodològica inclourà activitats expressives, per exemple a través de la psicomotricitat, per afavorir la presència d'activitat gestual.

És important distingir els bilingües primerencs i els bilingües tardans. Aquests es diferencien per la localització cerebral de l'L1 i l'L2 (figura 1) segons si s'han adquirit de manera simultània o l'L2 s'ha après més tard. Els parlants bilingües que han après la segona llengua entre els 2 i els 5-6 anys, es trobaran dins el període sensible o crític i per tant desenvoluparan competències comunicatives completes (Pascual, 2006).



(Figura 1: diferència cerebral bilingüe primerenc i tardà)

Inicialment es considerava que aprendre dues llengües podia resultar confús pels infants o fins i tot que podria produir un retard en l'aprenentatge. Aquestes connotacions negatives han quedat obsoletes i s'ha seguit investigant envers els beneficis de créixer en entorns multilingües i aprendre més d'una llengua des de la infància (Suay i Franco, 2015).

Totes les persones disposen d'una vida lingüística que s'inicia de nadons i es va remodelant a mesura que s'adquireix una, dues o més llengües. No es pot arribar a tenir el mateix grau de domini en totes les llengües, el bilingüisme equilibrat no correspon amb la realitat, excepte els bilingües familiars. Els fills i filles de persones migrades que s'escolaritzen a escoles on no es parla la seva llengua materna estaran exposats a un entorn lingüístic molt ric i variat. Al medi escolar s'hi parlen i s'aprenen les llengües de l'escola però al pati hi apareixen els repertoris, i les llengües d'interacció entre alumnes contrasten. Els docents han de conèixer com es relacionen als aprenents a l'ambient familiar i al barri per guiar-los durant l'aprenentatge lingüístic (Cambra, 2011).

Si ens centrem a Catalunya, els infants aprendran català, castellà i anglès a l'escola, a més a més de parlar la seva llengua materna a casa. El sistema educatiu català definit com a bilingüe, basat en programes d'immersió lingüística, té les següents característiques que beneficiaran l'educació dels infants que viuen en entorns bilingües: un tractament respectuós de les llengües familiars, acceptació

que el procés d'aprenentatge d'una llengua és llarg, la consideració de l'activitat a l'aula com a essencial, l'avaluació real en context, etc. (Cambra, 2011).

Per tant, aquesta proposta d'innovació metodològica té en compte l'entorn bilingüe dels infants i els diferents avantatges de créixer-hi, la presència d'espais d'interacció i expressió durant el procés d'aprenentatge i la classificació dels infants com a bilingües dins del període sensible o crític, ja que aquests aprenen l'L2 en una edat primerenca. A continuació la teoria es centra en el segon element clau d'aquest treball, l'alumnat immigrant. Primer de tot es fa un repàs del fenomen migratori de Catalunya, el qual té característiques similars al context on s'aplicaria la proposta d'innovació educativa. Després s'exposa el procés de desenvolupament d'una L2, ja que les característiques d'aquest alumnat és que l'aprenentatge de lèxic en català és l'aprenentatge de lèxic en la seva segona llengua, i té unes característiques específiques i diferenciades de l'aprenentatge de lèxic en la seva llengua materna.

## 2.2 Llengua i immigració

La diversitat lingüística i cultural té una presència cada vegada més gran al món occidental. Catalunya no n'ha quedat absent i l'heterogeneïtat identitària, cultural i ètnica ha augmentat considerablement. Aquest fenomen migratori també ha arribat a les aules del sistema educatiu català. Aquesta nova situació lingüística presenta dues característiques principals: la diversitat respecte al coneixement de la llengua vehicular de l'escola i la manca de continuïtat lingüística entre el medi social i familiar i el context escolar. El context sociofamiliar d'alumnat d'origen estranger no facilita el procés d'adquisició del català, l'alumnat només té contacte amb el català a l'escola, i això provoca que el procés d'aprenentatge sigui lent i costós (Vila i Siqués, 2012).

La proposta d'innovació d'aquest treball està pensada per un context molt concret: un elevat percentatge d'alumnat immigrant d'una classe de P3, on els infants tenen una llengua materna diferent de la llengua vehicular de l'escola, que és el primer cop que hi entren en contacte, i que a més a més la seva llengua materna no és d'origen romànic i moltes famílies es troben en situacions vulnerables. Per tant, estarem parlant de l'adquisició d'un camp semàntic en una segona llengua, és a dir, qualsevol llengua que s'aprèn després de la primera o primeres.

En aquest cas, el context es correspon amb el poble de Salt (Girona). La diagnosi del Pla Educatiu de Salt, publicat per l'ajuntament de Salt el març del 2018, exposa la realitat social i educativa del municipi. A Salt hi conviuen vora de 200 nacionalitats, de les quals un 37'88% són estrangeres i la majoria de les quals corresponen a habitants procedents del continent Africà i es parlen 130 llengües. La població en edat escolar ha crescut un 2,1% en els darrers onze anys, creixement que ja s'ha traslladat a l'adolescència, però al municipi només hi ha 3 instituts públics per a 8 escoles públiques. Totes les escoles estan catalogades com a Centre d'Alta Complexitat amb un gran percentatge d'alumnat amb necessitats educatives especials o específiques, causades per situacions socials desfavorides, famílies vulnerables o la incorporació tardana a l'escola.

Gràcia (2011) exposa que l'adquisició d'una L2 depèn de diversos factors: l'edat de l'aprenent, la motivació per aprendre la llengua, l'entorn i el bagatge lingüístic. Aquest últim factor està directament relacionat amb la influència de la primera llengua, la llengua que s'aprèn i els mecanismes universals que s'activen durant l'adquisició d'una L2. Vila i Siqués (2011) presenten els resultats d'un estudi que va avaluar el coneixement del català i el castellà en 1.141 alumnes (515 d'origen estranger i 626 autòctons). Els resultats van mostrar que l'alumnat d'origen estranger coneixia pitjor el català i el castellà, però es van trobar diferències importants en funció del temps d'estada a Catalunya, la llengua familiar de l'alumne, el nivell socioprofessional de les famílies i les característiques sociolingüístiques de l'entorn i de l'aula. Un altre autor que coincideix amb la concepció que l'adquisició-aprenentatge de la L2 rep la influència de la L1 és Pascual (2006). A més a més, tenint en compte la inclinació cap a les idees de Vigotsky d'aquesta proposta d'innovació metodològica, s'ha de tenir en compte que el psicòleg rus també es va interessar per camps de la psicolingüística, com l'aprenentatge d'una segona llengua i el bilingüisme, i va afirmar la influència de la llengua materna en l'aprenentatge d'una segona llengua (Álvarez, 2010). Cal tenir present que l'alumnat de la franja d'edat en que es desenvolupa aquesta proposta d'innovació metodològica té unes característiques específiques envers la seva llengua materna, la qual no és d'origen romànic i per tant, a més a més de la influència de qualsevol L1 en el procés d'aprenentatge d'una L2, s'ha d'afegir la distància lingüística entre



la L1 i la L2. Durant el procés d'aprenentatge d'una L2, si la L1 és semblant, l'aprenent tindrà més facilitats.

Les diferències entre la llengua materna i l'L2 provoquen conseqüències directes en el procés d'aprenentatge i adquisició de la llengua. Per exemple l'ordre dels mots en les frases, la flexió verbal o nominal, l'ús dels articles, els pronoms, etc. Aquestes conseqüències no haurien de ser negatives, un estudi publicat per Gràcia (2010) exposa que en un test amb tres grups lingüístics diferents amb relació a la conjugació del verb *ser/estar* en català, els àrabs són els que fan menys errors. Això indica que l'àrab té unes característiques que influeixen positivament a superar aquesta fase de l'aprenentatge del català.

### 2.2.1 Desenvolupament d'una L2

Ja s'ha destinat un punt a exposar el desenvolupament del llenguatge en infants de 3 anys en relació amb la seva L1. Ara bé, tenint en compte el caràcter de la proposta, és important també fer la mateixa revisió teòrica però en relació amb l'aprenentatge d'una L2.

Per explicar la capacitat d'adquisició de la competència lingüística comunicativa i la flexibilitat en el seu ús en parlants que dominen més d'una llengua, s'han de tenir en compte els següents elements presentats per Pascual (2006):

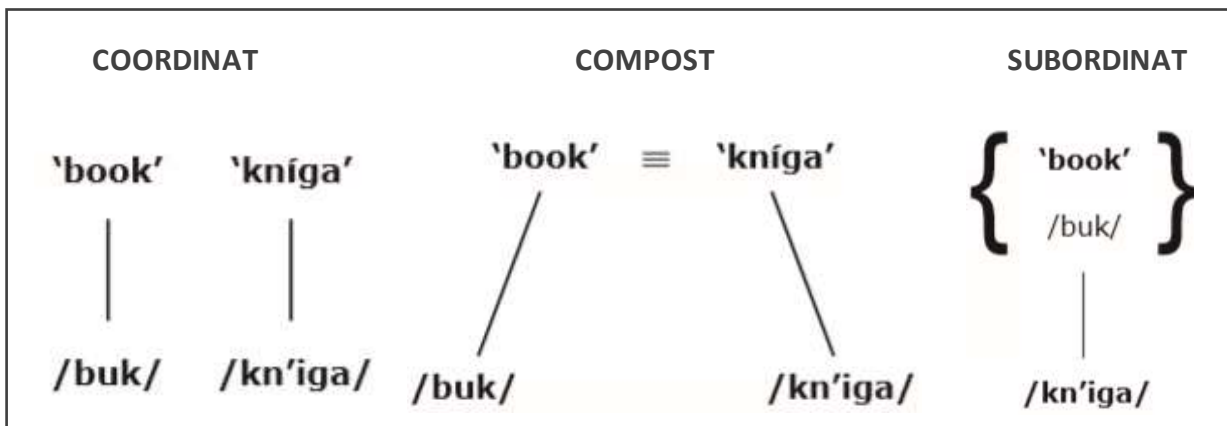
#### **a. Els mecanismes de la memòria implicats en l'adquisició de llengües**

Els models neurològics i psicològics presenten dos sistemes de memòria: la memòria de treball i la memòria a llarg termini. Aquests sistemes estan relacionats amb l'aprenentatge i ús de varietats de la competència lingüística d'una persona monolingüe, bilingüe o plurilingüe. La memòria de treball s'encarrega de la comprensió i producció de missatges i de l'aprenentatge fonològic, i desenvolupa un paper essencial en l'adquisició de la primera llengua i l'aprenentatge de llengües estrangeres. Pel que fa a la memòria a llarg termini, aquesta es diferencia en dos subsistemes: la memòria implícita, principal responsable de la llengua durant els primers anys i en entorns informals (competència lingüística), i la memòria explícita, que apareix més tard i permet aprendre la llengua en entorns formals i reflexionar a consciència sobre el codi lingüístic (competència metalingüística). Durant

l'Educació Infantil i Primària s'ha de promoure l'adquisició d'una segona llengua utilitzant-la com a mitjà de comunicació i d'aprenentatge (Pascual, 2006).

### b. Els contextos d'adquisició en l'organització i els processaments de les llengües

Pascual (2006) diferencia una persona bilingüe segons la configuració mental de la seva competència lingüística. Es poden diferenciar tres bilingüismes (figura 2):



(Figura 2: diferències entre tres tipus de bilingüisme segons la configuració mental)

- Bilingüe coordinat: la seva representació mental contindrà un sistema de formes lingüístiques i de conceptes separats per l'L1 i l'L2.
- Bilingüe compost: el sistema gramatical i lèxic de l'L1 i l'L2 experimenten una influència bidireccional.
- Bilingüe subordinat: adquisició de la L2 mitjançant la interacció amb parlants no nadius (llengua estrangera a l'escola).

En aquesta proposta estarem parlant d'alumnes bilingües coordinats, ja que aprendran les dues llengües en contextos diferenciats, mitjançant la interacció amb diferents parlants i el seu processament estarà diferenciat.

### c. La representació mental de les llengües en persones bilingües

Paradis (1997) (citada per Pascual, 2006, p.30) fa una moderna reinterpretació respecte al problema sobre si els parlants bilingües tenen representacions separades per a les dues llengües presentant la hipòtesi del triple magatzem. Es distingeixen dos nivells de representació mental per a l'L1 i l'L2: formes lèxiques

(amb dos magatzems separats) i representació conceptual (independent al nombre de llengües). Si les formes lingüístiques no són semblants, serà més efectiu que la persona bilingüe interpreti o tradueixi el significat de l'expressió. El fet que les llengües tinguin un magatzem conceptual comú permet que els parlants bilingües construeixin les representacions conceptuals en qualsevol de les llengües. Aquesta concepció reforça la idea de Bosch (2019), exposada a l'inici del marc teòric, que l'adquisició del llenguatge afavoreix a la descoberta i coneixement de l'entorn per part de l'infant. Per tant, per la proposta d'innovació metodològica és té en compte que l'adquisició d'un concepte és més efectiva si aquest ja es domina amb la llengua materna, com és el cas dels infants bilingües i/o l'alumnat immigrant.

#### **d. La parla bilingüe**

Durant l'adquisició d'una L2 és molt comú que els i les aprenents altemin l'aprenentatge de la L2 amb la seva llengua materna. Aquesta alternança de codi consta de processos més conscients o més inconscients, com per exemple:

- El manlleu ocasional: incorporació d'una paraula en l'L1 per desconeixement o perquè el concepte no tingui una fàcil traducció en l'L2.

*Em fa mal el **juanete**.*

- La penetració d'una llengua dins de l'altra: té a veure amb les llengües dominants i subordinades, com per exemple l'anglès com a llengua dominant.

*M'agrada practicar **rafting**.*

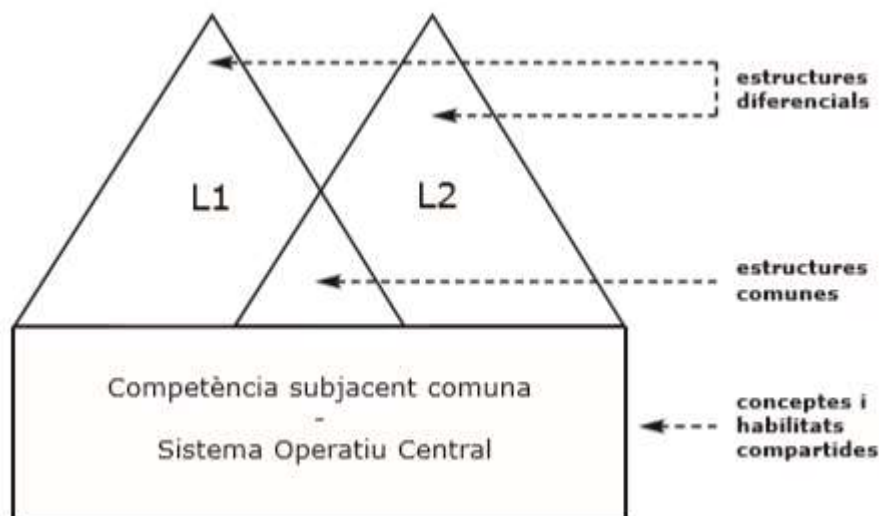
- Les interferències: problemes d'actuació en el moment d'utilitzar l'L2 en situacions de comunicació oral.

*Espera'm que ja **salc**.*

Així doncs la utilització d'elements de l'L1 durant el procés de comunicació en l'L2 passarà de ser inconscient a conscient i la persona bilingüe tindrà una gran flexibilitat i funcionalitat per utilitzar les diferents varietats del seu repertori lingüístic. El procés comunicatiu de les persones bilingües és complex i la percepció del món

a través de dues llengües enriqueix el desenvolupament i esdevé una experiència única. Durant el procés d'aprenentatge d'una segona llengua l'aprenent desenvolupa estratègies d'aprenentatge de la llengua. Com exposa Apeltauer (1993) les persones que adquireixen noves llengües també aprenen a aprendre llengües (citada per Pascual, 2006, p.47).

Francis (2000) clarifica les relacions entre llengües i els sistemes lingüístics per desenvolupar una eina de planificació i actuació didàctica. Si observem la figura 3, es separen les estructures diferenciades de l'L1 i l'L2 i hi ha una zona d'estructures comunes en què coincideixen, en major o menor manera segons la distància lingüística de l'L1 i l'L2. Aquestes estructures comunes són un important recurs pels aprenents abans i després que siguin capaços de reflexionar sobre les estructures lingüístiques. Pel que fa a la part inferior de la figura 3, s'observa que les llengües operen a través del mateix sistema de processament: la parla, la lectura, l'escriptura i l'escolta provenen d'un mateix motor central.



(Figura 3: model de competència bilingüe)

És a dir, tal com exposa Pascual (2006), la competència plurilingüe presenta dos tipus de continguts:

- a. Continguts conceptuals i estratègies comunes en l'L1, L2, L3 o L4, corresponent a la competència subjacent comuna (construïble i recuperable a partir de qualsevol llengua).

- b. Elements estructurals de cada llengua, coincidents i diferenciats, que possibiliten les transferències positives i les interferències entre les diferents llengües.

Els trets superficials de cada llengua, elements fonològics, ortogràfics, morfològics, sintàctics i lèxics, cal adquirir-los per separat a partir de l'exposició en contextos naturals o formals. Cada llengua en estructurar la realitat adopta en l'àmbit morfosintàctic, semàntic i pragmàtic una perspectiva pròpia. Ara bé, que aquests elements no siguin interdependents no significa que no tinguin relació. Tots els sistemes lingüístics tenen un espai comú i les coincidències tipològiques dependran de la distància lingüística entre llengües (Pascual, 2006).

Les semblances i diferències entre l'L1 i l'L2 generen una influència. Quan aquesta influència és facilitadora per l'adquisició de l'L2 és una transferència positiva, però quan la influència de l'L1 dificulta l'adquisició de l'L2 és una transferència negativa. Per tant, centrant-nos en la proposta d'innovació metodològica, degut a la distància lingüística entre l'L1 de l'alumati el català, la transferència esdevé negativa i encara es fa més evident la necessitat d'una proposta en aquest cas, una proposta transversal, per fer-hi front. Els factors que determinen aquestes influències són variis, però el més important és la distància lingüística de l'L1 a l'L2. Es diferencien dues classes de transferència: transferència en la comunicació i en l'aprenentatge. Si ens centrem en la transferència en l'aprenentatge, des del punt de vista cognitiu, estem parlant d'un procés general de construcció i avaluació d'hipòtesis en l'adquisició de l'L2. És a dir, els aprenents d'una L2 construeixen i reconstrueixen hipòtesis per mitjà de processos inductius i deductius basats en la seva L1. Quan l'aplicació d'aquestes hipòtesis és correcta, transferència positiva, quan l'aplicació és incorrecta, transferència negativa (Pascual, 2006).

S'ha pogut observar les diferents característiques comunes dels aprenents d'una L2, la gran influència que té l'L1 durant aquest procés d'aprenentatge i factors com la distància lingüística juguen un paper clau. En cap moment s'ha de voler imposar una llengua per sobre d'una altra, s'ha de respectar l'L1 dels infants i aprofitar els aspectes comuns per potenciar l'aprenentatge de l'L2. Ara bé, aquesta proposta d'innovació es centra en una unitat molt concreta de la llengua, un camp semàntic, i per tant en l'adquisició de lèxic en l'L2. Es decideix centrar la proposta d'innovació

metodològica en l'adquisició de vocabulari perquè com ja s'ha exposat, d'acord amb Paradís (1997) i Pascual (2006) les formes lèxiques es troben en "magatzems" diferenciats i cal adquirir-los en entorns separats de l'L1, com per exemple a entorns formals (aula). A continuació es detalla teòricament el que aprendran els alumnes i com aprendran els alumnes amb la proposta d'innovació metodològica.

### 2.3 Els camps semàntics

A la introducció s'ha exposat la intenció de la proposta d'innovació metodològica: l'aprenentatge d'un camp semàntic per part d'alumnat d'un context molt concret tot seguint una metodologia transversal. Però a què ens referim quan parlem de camp semàntic?

La Gran Enciclopèdia Catalana defineix el camp semàntic com "conjunt de mots, en general no emparentats etimològicament, que recobreix de manera exacta un domini ben delimitat de significacions, constituït, sigui tradicionalment sigui científicament, per l'experiència humana" (Camp semàntic, 1986). La Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC) exposa que un camp semàntic és tot aquell conjunt de paraules que estan relacionades amb un mateix tema, és a dir, tenen una relació de significat. El diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC) defineix el significat com la significació d'un mot, és a dir, allò que vol dir o que significa. Per altra banda hi ha el significat d'un mot, que té a veure amb els sons i les lletres, allò que sentim, en relació a una situació real de referència. El significat i el significat componen el signe lingüístic, que és la unitat mínima de la llengua (Montals, 2016).

L'equip LIC (llengua i cohesió social) exposa que el coneixement de diferents mots, els conceptes a què es refereixen i la utilització d'aquests correspon al domini de vocabulari. L'ampliació d'aquest vocabulari no es produeix només a classe de llengua, sinó a totes les àrees i al llarg els anys, calen exposicions múltiples a un mot per captar els diferents significats i aprendre'n l'ús. Així doncs es treballa la competència lèxica, la qual és definida per Cassany, Luna i Sanz (1993) com al domini de totes les característiques i funcions del vocabulari, a través de diferents àrees curriculars, el que ens porta a l'últim element clau d'aquest treball: la transversalitat.

## 2.4 La transversalitat curricular

Els arguments teòrics per l'aprenentatge d'una L2 demanen el coneixement de l'entorn sociofamiliar de l'alumnat, la seva llengua materna i per tant la distància lingüística entre l'L1 i l'L2, el bagatge lingüístic i l'edat dels aprenents, les transferències negatives o positives durant el procés d'aprenentatge, etc. D'acord amb Guijarro (2006), durant el procés d'aprenentatge d'una segona llengua no només influeix el coneixement, la comprensió i les destreses de l'alumnat, sinó que també s'ha de tenir en compte els factors individuals com les actituds, les motivacions, els valors, les creences i els estils cognitius dels estudiants. Així doncs, tenint en compte tots els arguments anteriors, per la proposta d'innovació metodològica es fa evident la necessitat d'aplicar un mètode que doni resposta a totes les necessitats dels infants en el procés d'aprenentatge d'una L2, a més a més que sigui el màxim significatiu i motivador pels infants. En aquest cas s'ha apostat per la transversalitat, i a continuació se'n fa una detallada revisió teòrica.

L'educació ha anat variant durant les últimes dècades per millorar i garantir un procés d'ensenyament-aprenentatge de qualitat. El currículum educatiu també s'ha anat transformant per fer front a les necessitats de l'escola actual, com per exemple, la diversitat de creences, religions, races, classe social, entre d'altres. El currículum educatiu s'ha de dissenyar d'acord amb les circumstàncies reals de la societat i la pràctica educativa, així doncs és quan apareix el concepte de transversalitat. La transversalitat es presenta com un instrument per enriquir la formació, connectant els diferents continguts del saber d'una manera coherent i significativa, i per tant, vinculant l'escola amb la realitat quotidiana (Zulay, 2018). La transversalitat posa a dialogar les diferents àrees que tradicionalment s'han alineat de forma horitzontal i independent (Guijarro, 2006). D'acord amb Carballo i Portero (2018), una societat globalitzada ha de tenir una educació també global. La transversalitat és una concepció educativa que aposta per l'educació integral de l'infant (Guijarro, 2006), i per tant coincideix amb un dels objectius del currículum d'Educació Infantil: promoure el desenvolupament integral de l'infant.

Quan s'exposava el desenvolupament del llenguatge, ja s'ha presentat el model de Struys (2013), el qual exposa que els processos i funcions relacionades amb el processament automàtic i controlat, no recauen sobre una única regió del cervell

sinó sobre una xarxa neural. Bueno (2017) també exposa que els processos cognitius complexos no involucren només una única regió del cervell, sinó que activen diverses xarxes i zones de manera combinada, coordinada i integrada. Seguint en aquesta mateixa línia, Carballo i Portero (2018) exposen que la creença que el cervell treballa a partir d'àrees parcel·lades, com per exemple que hi ha una sola àrea dedicada a la llengua, ha quedat en un mite de la neurociència. D'aquesta manera, el model d'ensenyament dedicat a la transmissió de coneixements parcel·lats en diferents àrees també hauria de substituir-se per un model més transversal i globalitzat.

Des del punt de vista de la neuroeducació, Bueno (2017) recomana que les activitats d'aula, com més integrades i transversals siguin, més nombre de xarxes i zones s'activaran i per tant més efectives esdevindran. Aquestes xarxes que suporten cada nou aprenentatge es creen sobre xarxes ja creades amb elements semblants. Una conseqüència d'aquest procés és que com més relacionades estiguin les xarxes a través d'aprenentatges transversals, més fàcil serà l'adquisició de nous conceptes i més fàcil serà que quedin integrats. Els aprenentatges transversals tenen més impacte al cervell que els concrets i restringits. Carballo i Portero (2018) també exposen que amb un model que relacioni diferents àrees curriculars, s'afavoreix la implicació de més xarxes neurals en el procés d'aprenentatge. Per tant, com més àrees cerebrals s'activin, més significatiu serà l'aprenentatge i més fàcil de recuperar, ja que hi haurà diferents vies d'entrada per accedir-hi. Centrant-nos en la proposta d'innovació metodològica, s'aposta perquè els infants puguin aprendre un camp semàntic des de diferents àrees, i per tant, tindran diferents vies de contacte per recordar el vocabulari corresponent a aquell camp semàntic. A més a més, tenint en compte la diversitat que hi ha en una mateixa aula, es garantirà que hi hagi diferents espais i vies d'aprenentatge per a tot l'alumnat.

Howard Gardner és conegut per la seva teoria de les intel·ligències múltiples. El psicòleg americà va presentar els següents tipus d'intel·ligències: lingüística, lògica-matemàtica, musical, espacial, científica-corporal, interpersonal, intrapersonal i naturalista (citada per Bueno, 2017, p.43). Bueno (2017) explica el funcionament del cervell com un tot integrat i exposa que la teoria de Gardner no



ha estat validada per cap estudi neurocientífic. Quan es treballa la suposada intel·ligència musical es fa també a través de la lingüística, la corporal, la interpersonal... Per tant, les activitats educatives s'han de programar perquè siguin completes i transversals, ja que com més aspectes es treballin més xarxes neurals s'activaran. Així doncs, aquest esdevé un punt molt important de la proposta d'innovació metodològica, ja que es treballaran aspectes de la llengua, en aquest cas l'aprenentatge d'un camp semàntic, sense deixar de banda la resta d'àrees curriculars que activen la intel·ligència musical, corporal o naturalista, per crear així el màxim de xarxes neurals i que els aprenentatges siguin significatius pels infants.

Fernández (2016) exposa que un currículum transversal esdevé un currículum flexible, i la funcionalitat vindrà determinada per la possibilitat d'experimentar aprenentatges reals i significatius. Els continguts del currículum transversal tindran un paper clau per l'atenció a la diversitat, ja que aquests es podran organitzar d'infinites maneres, i per tant, podran donar resposta a les diferents necessitats de l'alumnat. Pel que fa a la proposta d'innovació metodològica, aquesta té en compte la diversitat de l'alumnat envers l'aprenentatge d'una L2, ja que els factors que condicionen aquest aprenentatge seran únics per a cada infant, i per tant utilitzar una metodologia transversal permet garantir atendre a les necessitats de tot l'alumnat.

Tenint en compte aquests models, es poden dissenyar activitats que no siguin només específiques de llengua, sinó integrades en altres àrees i crear així una xarxa de continguts. D'acord amb Basurco *et al.*(1997) el model educatiu tradicional dificulta el desenvolupament integral de la persona com a subjecte. La proposta d'innovació metodològica pretén promoure un aprenentatge i desenvolupament globalitzat. Cambra (2011) exposa que la reorganització curricular ha de posar en relació els ensenyaments lingüístics amb altres matèries escolars de manera contextualitzada. S'ha de respondre a la diversitat d'alumnat amb una diversitat de recursos i amb docents disposats a exercir unes funcions diferents de les tradicionals.

Vila i Siqués (2011) exposen que una pràctica educativa basada en la parla del professorat, l'escolta de l'alumnat i un posterior treball individual és inviable en contextos de diversitat respecte al coneixement de la llengua de l'escola. L'autor i

l'autora aposten per pràctiques educatives basades en el llenguatge oral i amb grups reduïts d'alumnes, que a la llarga augmentaran el coneixement lingüístic dels infants implicats i en conseqüència una millora en totes les àrees del coneixement. Carballo i Portero (2018) exposen que els aprenentatges globals són intrínsecament socials. És a dir, les metodologies que interrelacionen diferents àrees curriculars, en aquest cas la transversalitat, permeten que hi hagi una interdependència positiva entre alumnes i que es desenvolupin competències relacionades amb la interpersonalitat, les habilitats socials i l'autoavaluació.

Segons Trujillo (2005) la didàctica de la llengua, en aquest cas d'una segona llengua, pot suposar un punt de connexió entre àrees curriculars. El llenguatge és objecte d'estudi, però a més a més té un caràcter instrumental en educació. La producció i comprensió de coneixements estan regulats pel llenguatge, és a dir, l'activitat educativa és pràcticament activitat lingüística. Així doncs, des de l'àrea de coneixement de la llengua materna, de l'àrea de segones llengües o de totes les altres àrees curriculars, el llenguatge hauria de ser un element a tenir en compte. En el cas d'una segona llengua, aquesta connexió pot esdevenir clau per superar els nivells de fracàs escolar de molts estudiants que no adquireixen la llengua de l'escola en l'entorn familiar. Per tant, és possible aprendre, al mateix temps, llenguatge i continguts curriculars? L'autora Mimi Met (1994) (citada per Trujillo, 2005, p.4) és molt clara envers aquesta pregunta: els resultats de diferents experiències d'immersió lingüística són favorables a la integració del llenguatge, la cognició i els continguts. Un altre treball que exposa els bons resultats d'un programa que integri el llenguatge i els continguts és el de Quincannon i Navés (1999) (citats per Trujillo, 2005, p. 5).

Trujillo (2005) presenta tres possibilitats d'integració de llenguatge i continguts:

- a. L'ensenyament basat en continguts, és a dir, els continguts curriculars s'utilitzen durant la classe de llengua.
- b. L'ensenyament de la llengua a totes les altres assignatures.
- c. L'ensenyament coordinant dels continguts de llengua i els lingüístics.

Aquesta proposta d'innovació metodològica s'emmarca dins de la darrera possibilitat exposada, l'ensenyança articulada entre llengua i continguts. Per posar

en pràctica aquest procés, hi ha dades importants que Trujillo (2005) exposa que s'han de tenir en compte: els dubtes conceptuals i lingüístics requereixen respostes amb enfocaments diferenciats, l'aprenentatge d'una segona llengua és evolutiu i els errors són part del procés d'aprenentatge. També cal destacar que la comprensió és superior a la capacitat de producció i que l'alumnat pot tenir coneixements de les diferents àrees curriculars però que no pot expressar per la manca de domini en l'L2, que en aquest cas esdevé la llengua vehicular de l'escola. Així doncs, la proposta d'innovació metodològica, que s'exemplifica amb una unitat didàctica, aposta per una avaluació continuada del progrés de cada infant.

Velásquez (2009) defineix la transversalitat com una estratègia curricular a través d'eixos o temes considerats prioritaris per la formació dels estudiants. En el context que atorga a la proposta d'innovació metodològica, l'aprenentatge de vocabulari en la llengua vehicular de l'escola és un tema prioritari pel procés d'ensenyament-aprenentatge i per així millorar la competència lingüística dels estudiants. Ara bé, l'aprenentatge de l'L2 no és l'únic tema prioritari a aquesta etapa, també ho és el desenvolupament psicomotor, creatiu, musical, cognitiu, lògic, matemàtic, etc. Per tant, la proposta d'innovació metodològica pretén crear diferents espais per relacionar la llengua amb altres àrees i abordar tots els temes considerats prioritaris en la formació de l'alumnat d'aquesta franja d'edat, a més a més de fer-ho agradable per ells i elles.

Per exemple, Bosch (2019), Papalia *et al.* (2010) i Vila i Siqués (2012) coincideixen en el fet que el gest és un element afavoridor per l'adquisició del llenguatge i vocabulari, a més a més de la mirada i els contextos d'interacció. Així doncs s'aposta per augmentar el coneixement lingüístic dels infants amb sessions de psicomotricitat. També el gest i la mirada són elements presents durant la narració de contes. Lopez (1996) exposa que pels infants és més fàcil aprendre vocabulari si aquest està organitzat en un mateix tema, com és el cas dels camps semàntics. Així doncs, el vocabulari d'un conte, el qual pertany a una mateixa temàtica, es reté a la memòria de llarg termini amb major èxit. A més a més, alguns contes utilitzen un caràcter repetitiu, i per tant inconscientment, afavoreixen a l'aprenentatge de l'L2. És important tenir en compte que és un recurs que proporciona diversió i plaer als infants, i això generarà un procés d'aprenentatge més ric. Pérez (2017) exposa

que la música té diferents llenguatges, estètic corporal, rítmic, motriu, expressiu, i entre d'altres, conceptual. Per tant durant una pràctica educativa de música es pot aplicar una metodologia de transversalitat curricular per treballar el contingut lingüístic, fet que es promou amb la proposta d'innovació metodològica. No estrictament s'aposta per una sessió de música, però si s'utilitza com a mitjà durant el procés d'aprenentatge. Per altra banda, els espais de joc simbòlic també es tenen en compte per la proposta d'innovació metodològica. Segons Cabarrocas (2016) la utilització del joc simbòlic per l'aprenentatge d'una L2 millora l'adquisició de vocabulari, estructures gramaticals i l'ús de llenguatge espontani. A més a més, el joc simbòlic ofereix un espai perquè els infants es relaxin i desenvolupin la seva creativitat. En aquest cas, seguint la teoria de Piaget, els infants es troben a l'etapa preoperacional, etapa on apareix precisament aquest joc simbòlic. Més enllà del joc simbòlic, el joc en general és un instrument molt important durant la intervenció en edats primerenques, ja que és una font de plaer i de desenvolupament intel·lectual.

### 3 PROPOSTA D'INNOVACIÓ METODOLÒGICA

A continuació es presenta la proposta d'innovació metodològica des de la perspectiva de la transversalitat curricular en el procés d'ensenyament-aprenentatge de camps semàntics per alumnat d'origen immigrant, escolaritzats per primer any (P3) i amb el català com a L2, seguint les bases teòriques anteriorment presentades. Es planteja la situació inicial que s'identifica com un possible problema al qual s'aporta una millora metodològica per afavorir aquest procés d'ensenyament-aprenentatge, s'exposen els objectius, la hipòtesi, la mostra i finalment tota la informació necessària per implementar la proposta d'innovació metodològica en un context amb característiques semblants al que es presenta.

#### 3.1 Problema

Els nens i nenes de P3, al escolaritzar-se per primera vegada i viure en un context d'immigració, normalment desconeixen la llengua de l'escola, la qual esdevé la seva L2. A l'escola on s'han desenvolupat les pràctiques d'Educació Infantil per part d'una estudiant de 5è de MEI/MEP, es parla català durant tot l'horari lectiu, però el procés d'ensenyament-aprenentatge concret de camps semàntics està centrat en una sessió d'una hora a la setmana. S'identifica aquest mètode amb una efectivitat relativa, poc motivador i poc significatiu pels infants, basat en el procés tradicional de traspàs d'informació per part del docent als infants, on aquests han de recordar el vocabulari bàsicament de memòria. Es considera la possibilitat que aquest sigui el mateix cas en altres centres amb característiques semblants. Per aquesta raó, es presenta una proposta d'innovació metodològica per aquest context concret però que es considera transferible a altres contextos escolars semblants. La proposta d'innovació metodològica es centra a establir un tractament del procés d'ensenyament-aprenentatge dels camps semàntics basat en transversalitat curricular, a partir de la creació i disseny d'unitats didàctiques, tenint en compte les característiques del context i l'alumnat.

#### 3.2 Objectius

- Millorar el mètode d'ensenyament-aprenentatge dels camps semàntics en l'L2 d'alumnat de P3 en un context de desconeixement total de l'L2 mitjançant la transversalitat com a línia metodològica.

- Afavorir l'aprenentatge i millora del nivell de català en infants de P3 en un context d'immigració i amb el català com a L2.
- Fomentar el coneixement de l'entorn i el desenvolupament cognitiu dels infants a partir de l'adquisició d'un nou camp semàntic en la seva L2.
- Augmentar la competència lingüística d'infants de P3 en un context d'immigració i amb el català com a L2 incidint també en la millora de la resta de competències de les altres àrees curriculars.

### 3.3 Hipòtesi

Es planteja com a futur element d'avaluació de la proposta la següent hipòtesi: l'aprenentatge d'un camp semàntic en llengua catalana, amb el català com a L2, a través d'una proposta transversal afavorirà a l'adquisició d'aquest per part d'alumnat de P3 en un context de desconeixement total de la llengua catalana i sense el reforç de la seva llengua materna durant el procés d'aprenentatge.

### 3.4 Mostra

Es planteja com a futura mostra per implementar la proposta d'innovació metodològica l'aula on s'han desenvolupat les pràctiques d'Educació Infantil per part d'una estudiant de 5è de MEI/MEP, una aula d'un centre d'alta complexitat del territori de Salt. La mostra és de 17 alumnes de P3 que s'escolaritzen per primera vegada. A més a més, es tracta d'infants que és la primera vegada que entren en contacte amb la llengua catalana i que la seva llengua materna té una gran distància lingüística amb el català. Tots i totes provenen del continent africà i per tant la seva llengua materna no és d'origen romànic. Cal afegir que es tracta d'una escola amb el 100% d'alumnat d'origen immigrant, dels quals la majoria viuen en situacions socioeconòmiques desfavorides.

### 3.5 Metodologia d'implementació de la proposta

La implementació de propostes consisteix en la creació d'unitats didàctiques amb una durada mínima de dues setmanes, on en gran part de les sessions s'utilitzi el vocabulari del camp semàntic corresponent per treballar continguts musicals, lògics, psicomotrius, lingüístics, etc. És a dir, s'ha de procurar que durant la majoria d'hores els infants estiguin en contacte amb el vocabulari d'aquell camp semàntic, oferint així moltes vies d'entrada, i garantint l'activació de diferents àrees cerebrals

i en conseqüència, la creació de més xarxes neurals. D'aquesta manera la recuperació i integració dels aprenentatges esdevindrà més senzilla (Carballo i Portero, 2018).

Les activitats de les sessions han de partir de propostes d'interacció entre iguals i amb el docent. D'aquesta manera s'activaran habilitats relacionades amb l'activitat gestual, les quals afavoriran a l'adquisició del camp semàntic per part de l'alumnat. Sessions basades únicament en la parla del professorat no seran viables per aquesta proposta. Les pràctiques educatives basades en el llenguatge oral augmentaran el coneixement lingüístic, garantiran l'atenció dels infants i aquests podran participar-hi directament.

La motivació també és un factor molt important a tenir en compte, més enllà de l'aprenentatge d'una L2, en qualsevol aprenentatge. S'han de crear activitats que siguin significatives pels infants, amb contextos reals i amb la màxima manipulació i vivència que sigui possible perquè així els aprenentatges siguin el màxim d'efectius.

Les aules són espais de diversitat, no només de cultura o creences, sinó de necessitats educatives. Per implementar la proposta s'ha de veure la diversitat com una riquesa i proposar activitats obertes perquè estiguin a l'abast de tot l'alumnat. S'han de preparar diversos recursos per donar resposta les diverses necessitats de l'alumnat.

Centrant-nos en la franja d'edat de l'alumnat pel qual va dirigida la proposta, 3-4 anys, les activitats han de respectar el seu desenvolupament maduratiu. Oferir activitats de joc simbòlic garantirà espais de tranquil·litat perquè els infants desenvolupin la seva creativitat i intel·lecte, a més a més d'utilitzar el llenguatge espontàniament. Conèixer el joc dels infants i observar-los pot donar molta informació al docent, a més a més de ser una activitat de goig pels infants.

Tenint en compte el context, i la urgència de moviment de molt dels infants, la proposta ha de donar resposta a aquesta necessitat brindant activitats on els infants hagin de moure's, utilitzant tot el cos i així treballar alhora continguts psicomotrius i lingüístics. Una altra característica del context que s'ha de tenir en compte per dissenyar una unitat didàctica seguint la proposta d'innovació metodològica és el

bilingüisme i els seus avantatges. Els infants que estan exposats a dues llengües, o més, previsiblement seran més creatius, imaginatius, tindran millor control cognitiu i flexibilitat de comportament, entre altres avantatges. Per tant s'han de promoure activitats que permetin desenvolupar aquests aspectes característics dels infants bilingües.

També és important tenir en compte que abans dels quatre anys, la imitació i el contagi són dos aspectes que afavoreixen l'aprenentatge de llengües. Per tant, el paper del docent encara és més important, i tenir una parla correctament estructurada i una bona pronunciació és essencial perquè els infants adquireixin l'idioma i el domini com si fossin nadius.

Finalment, les activitats han de ser d'una durada adaptada a la capacitat de concentració del grup-classe. En aquest cas, tenint en compte que són infants escolaritzats per primera vegada, i que s'està fent una activitat en una llengua que desconeixen, la pedagogia actual sol recomanar que la durada de les activitats més dirigides no superi els 20-30 minuts i la durada de les activitats de moviment o lliures els 50 minuts. Pel que fa a l'organització del grup classe, és interessant que hi hagi espais d'organització lliure, perquè els infants escullin el que més els motiva, d'organització en mig grup, per garantir una atenció més individualitzada, i en gran grup, ja que un aprenentatge transversal no deixa de ser un aprenentatge que genera una interdependència positiva entre alumnes. Tenint en compte que el camp semàntic s'ha de treballar durant totes les hores lectives, l'organització serà la corresponent per aquella hora. Finalment, per completar les indicacions, és important que en crear les unitats didàctiques es dissenyi una avaluació que permeti veure el progrés en el procés d'aprenentatge de cada infant. Una avaluació inicial, continuada i final seria la millor manera per fer el seguiment dels infants.

A continuació s'exposa una taula comparativa (figura 4), amb propostes d'activitats de possibles unitats didàctiques transversals i de possibles unitats didàctiques no transversals per oferir una guia més concreta per una possible implementació de la proposta d'innovació metodològica. A més a més, la següent taula també ofereix un recull esquemàtic de totes les indicacions exposades anteriorment amb diferents exemplificacions de possibles activitats per treballar el camp semàntic dels animals de la granja (es poden consultar més exemples a l'annex 1).



<b>ACTIVITATS EN RELACIÓ AL CAMP SEMÀNTIC EN QÜESTIÓ</b>			
	<b>U.D. TRANSVERSAL</b>	<b>Exemple d'activitat per treballar el camp semàntic dels animals de la granja transversalment</b>	<b>U. D. NO TRANSVERSAL</b>
<b>Acollida o Bon dia</b>	Contes, jocs orals, cançons, visualització de vídeo, pràctica de apràxies, etc. relacionat amb el camp semàntic en qüestió	CONTE ANIMALS DE LA GRANJA: "La Granja!" – Llibres petits	
<b>Ambients o Espais o racons</b>	Propostes de motricitat fina, joc simbòlic, contes, activitats de lògica, activitats artístiques de creació lliure.. Totes relacionades amb el camp semàntic	JOC SIMBÒLIC: Proposta de mini món de la granja per l'ambient terra	
<b>Art</b>	Activitats amb fang, de pintura, de creació de collages o d'altres creacions artístiques relacionades amb el camp semàntic	MODELACIÓ D'ANIMALS Creació d'animals de la granja amb fang	

<b>Joc</b>	Jocs de taula: creació d'un domino o un memori específic, o bé jocs comercials del camp semàntic en qüestió. Joc simbòlic amb elements del camp semàntic.	JOC DE TAULA: Domino amb els animals de la granja	
<b>Psicomotricitat</b>	Conte motriu, expressió corporal, joc simbòlic que tingui relació amb el camp semàntic	TRANFORMACIÓ EN ANIMALS DE LA GRANJA Disfresses i expressió corporal imitant els animals de la granja	
<b>Música</b>	Cançons, danses, pràctica d'instruments relacionats amb el camp semàntic	CANÇÓ D'ANIMALS DE LA GRANJA "La granja d'en Jepet"	
<b>Pati</b>	Joguines amb elements relacionats amb el camp semàntic	FIGURES D'ANIMALS DE LA GRANJA PER JUGAR	
<b>Sortides</b>	Organització d'una excursió per contextualitzar l'aprenentatge del camp semàntic	SORTIDA UNA GRANJA DE SALT	

<b>Tallers en família</b>	Pintura, disfresses, cuina, contes, cançons, relacionades amb el camp semàntic	<b>TALLER DE MAQUILLATGE</b> Les famílies maquillen als infants com animals de la granja	
<b>Hora de llengua</b>	Jocs de llengua: identificar imatges, mímica, embarbussaments, identificació de sons, que tinguin relació amb el camp semàntic	<b>LA CAIXA MUSICAL</b> Identificar els sons de cada animal de la granja i relacionar-los amb l'animal corresponent	Activitats memorístiques, contes, visualització d'imatges, jocs, cançons. Totes les propostes relacionades amb el camp semàntic
<b>Matemàtiques</b>	Problemes visuals, operacions lògiques, treball numeració relacionant amb el camp semàntic	<b>PROBLEMES VISUALS AMB IMATGES D'ANIMALS DE LA GRANJA</b> Treball de numeració amb imatges d'animals de la granja (contem les potes, orelles, ulls...)	
<b>TOTAL</b>	Cada dia de la setmana, el màxim d'hores possibles segons organització de l'aula. Aproximadament un mínim de 15 propostes o sessions amb una durada mínima de 6 hores.		Una dia i una hora a la setmana, a l'hora específica de llengua. Una sessió amb un màxim de 2 o 3 propostes, amb una durada màxima de 30-40 min.

(Figura 4: taula comparativa d'activitats en unitats didàctiques transversals i unitats didàctiques no transversals)

Per acabar, totes aquestes característiques i indicacions per implementar la proposta d'innovació metodològica es troben exemplificades amb una unitat didàctica, anomenada "Descobrim els animals de la granja", per treballar el camp semàntic dels animals de la granja en una aula de P3 d'una escola de Salt (annex 1).

## 4 PROPOSTA D'AVALUACIÓ DE LA INTERVENCIÓ METODOLÒGICA

A continuació es presenta un disseny d'intervenció per avaluar la proposta d'innovació metodològica que s'ha presentat, a través de la posada en pràctica de la unitat didàctica "Descobrim els animals de la granja", ja presentada i adjuntada a l'annex 1. Aquesta avaluació es pretén fer sota els criteris de la recerca científica mitjançant un mètode d'investigació qualitatiu. A continuació s'exposa la metodologia de cerca, el mètode i les fases de tot el procediment d'avaluació, a més a més d'un apartat de resultats basats en la revisió teòrica.

### 4.1 Metodologia

La metodologia de cerca que s'aplicaria és la investigació/acció per donar resposta a una necessitat d'una aula de P3 de l'escola La Farga de Salt, a través del disseny i aplicació d'una unitat didàctica amb característiques transversals per treballar l'adquisició del camp semàntic dels animals de la granja. D'acord amb Latorre (2003) aquesta metodologia qualitativa consisteix en la implementació d'estratègies d'acció amb una posterior reflexió i observació, amb la finalitat de generar una millora qualitativa en la pràctica educativa. El disseny de la recerca es basaria en l'aplicació d'una unitat didàctica basada en la proposta d'innovació metodològica, a través de la qual se'n recollirien dades qualitatives que serien tractades qualitativament i quantitativament per obtenir els resultats que informarien de l'èxit o fracàs de la proposta d'innovació metodològica.

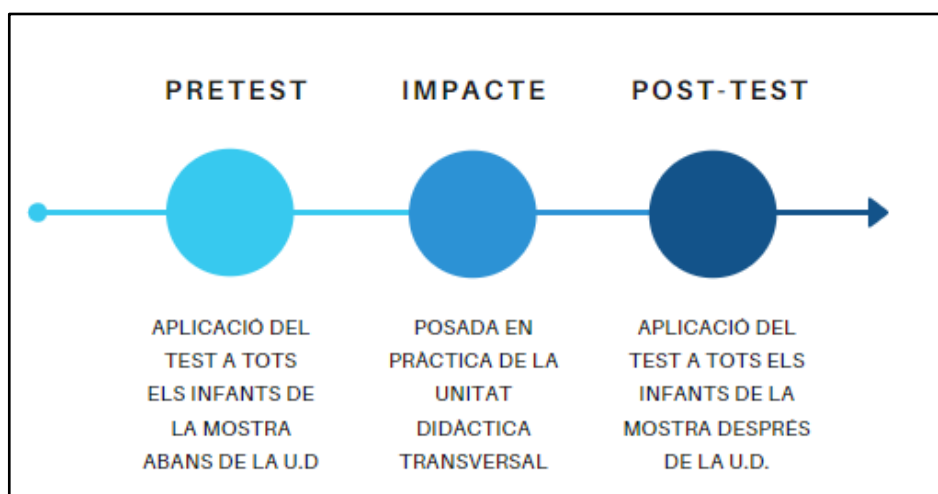
### 4.2 Mètode i procediment

El mètode que s'ha escollit pel caràcter de la proposta és el mètode DBR (Design Based Research), en català investigació basada en dissenys. Aquest mètode és un mètode orientat a l'acció que es defineix com un estudi sistemàtic de disseny, desenvolupament i avaluació d'intervencions educatives amb la finalitat d'oferir solucions a problemes que s'identifiquen durant la pràctica educativa. És un model que s'orienta a la creació de noves teories, materials o pràctiques que parteixin d'un problema significatiu i intervinguin en el procés d'ensenyament-aprenentatge en un context real i natural (Valverde, 2016). Aquest mètode es considera el més adient per la proposta perquè aquesta es dissenya a partir d'un problema d'un context real, una aula de P3 d'una escola de Salt, i es crea una nova pràctica educativa per donar resposta al problema: l'aprenentatge de camps semàntic en L2 de manera

transversal per tal de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge del català en alumnat d'origen immigrant de P3.

Rinaudo i Donolo (2010) exposen les tres frases que organitzen el mètode DBR: fase de preparació del disseny, fase d'implementació i fase d'anàlisi retrospectiu. Així doncs, després de la revisió teòrica que ha quedat recollida a l'apartat del marc teòric, el disseny es basaria en l'estudi d'un grup en condicions naturals, al qual se li aplicarien diferents impactes, que són les propostes de la unitat didàctica transversal.

Per avaluar l'impacte de la proposta de manera objectiva, abans de l'aplicació de la unitat didàctica es faria un test d'avaluació als infants per conèixer el seu nivell inicial en relació amb el camp semàntic en qüestió. Es desenvoluparia la unitat didàctica transversal i es tornaria a passar el mateix test per veure el seu progrés. Aquest disseny segueix les bases teòriques presentades per Bisquerra (2004). L'autor presenta un disseny pre-experimental anomenat pretest post-test en un grup, el qual consisteix a aplicar un pretest a un grup de subjectes, en aquest cas els alumnes de P3, aplicar un "tractament", que en aquest cas seria la unitat didàctica, i que s'acaba amb un post-test, que concretament seria tornar a passar el mateix test al mateix grup d'alumnes per veure el seu progrés (figura 5).



(figura 5: disseny pre-experimental pretest post-test en grup)

El pretest i post-test permetrien recollir les dades necessàries per veure l'efectivitat de la proposta i fer l'anàlisi retrospectiu corresponent. Se'n exposen les característiques al subapartat de continuació.

#### 4.2.1 Recollida de dades

La recollida de dades es faria a través d'un test no estandarditzat elaborat conjuntament per dos docents del centre i un docent de la facultat per afavorir-ne la validesa (annex 2), abans i després de l'aplicació de la unitat didàctica en qüestió. El format és una graella individual d'avaluació i està dissenyada seguint els criteris de Soprano (2003).

Soprano (2003) distingeix entre recursos directes o indirectes per "mesurar" la memòria. En aquest cas, s'utilitza un test directe amb tasques que requereixen que l'infant recordi de manera conscient un material après durant el procés d'aprenentatge. El test consta de quatre blocs basats en tècniques de reconeixement i tècniques de record. Per una banda el reconeixement té com a objectiu identificar, entre diverses alternatives, una informació prèviament presentada. Per altra banda, una tasca de record consisteix en que el subjecte reproduïxi un material prèviament après. És important distingir el reconeixement del record. A vegades no podem recordar alguna cosa però si que la podem reconèixer, i és que perquè el record sigui eficaç la informació ha de ser accessible, però perquè el reconeixement tingui èxit la informació només ha d'estar disponible.

Seguint les indicacions anteriors, el disseny del test per la recollida de dades està format per quatre blocs (tres de reconeixement i un de record), adjuntats a l'annex 3, relacionats amb els animals de la granja, ja que és el camp semàntic que es decideix treballar. Els blocs que formen el test estan ordenats per nivell de dificultat i són els següents:

- BLOC1 RECONeixEMENT SILUETA: es tracta d'assenyalar la silueta de l'animal que l'adult li demani a l'infant en un full amb totes les siluetes de tots els animals.
- BLOC 2 RECONeixEMENT IMATGE: consisteix a anomenar els diferents animals a través de la visualització d'imatges.
- BLOC 3 RECONeixEMENT SO: consisteix a anomenar els diferents animals a través de l'escolta dels seus diferents sons.
- BLOC 4 RECORD: l'infant ha d'explicar tot el que sàpiga sobre l'animal que el docent li demani.

Així doncs es pot veure que hi ha un primer bloc en què seria el docent el que anomenaria l'animal, el segon i tercer bloc en què seria l'infant el que diria el nom de l'animal i una últim bloc en què a partir del nom de l'animal l'infant hauria d'explicar tot el que sap. Utilitzar eines basades en el reconeixement i en el record permet a l'adult obtenir més dades sobre el nivell de l'infant, ja que ofereix que aquest pugui adoptar diferents rols durant el test.

La utilització de la graella que configura el test per la recollida de dades esdevé relativament senzilla d'utilitzar: pel bloc 1 s'ha de marcar "identifica" o "no identifica"; pels blocs 2 i 3 s'ha de marcar "identifica amb pronunciació correcta", "identifica amb pronunciació incorrecta" o "no identifica"; pel bloc 4 s'ha de marcar una de les categories "exposició coherent amb més d'una característica", "exposició coherent amb només una característica", "exposició incoherent" o "no exposició" i posteriorment transcriure el que explica l'infant (es registraria de veu el bloc 4). Per a tots els blocs s'ha de marcar la casella corresponent per a cada un dels 11 animals. També hi ha un apartat per marcar si l'alumne fa ús del llenguatge no verbal (fa els sorolls de l'animal, moviments, gestos...) i si aquest és coherent o incoherent als blocs dos i tres, i un apartat d'observacions per poder-hi anotar qualsevol fet que es cregués important, durant el test o bé durant la posada en pràctica de la unitat didàctica. Com ja s'ha exposat, es passaria el test abans i després de la unitat didàctica, és a dir un pretest i un post-test.

#### 4.2.2 Anàlisi de dades

Després, s'analitzarien les dades obtingudes al pretest i al post-test. Aquestes dades serien qualitatives i el seu tractament seria mixta: qualitatiu i quantitatiu. És a dir, per les dades obtingudes dels blocs en què l'infant ha de pronunciar el nom o explicar tot el que sap de l'animal, i per tant les respostes estan sotmeses en part a la interpretació de l'adult, es tractarien qualitativament. Ara bé, pel que fa al bloc en què l'infant ha d'assenyalar la silueta corresponent a l'animal que li ha dit l'adult, es faria un tractament quantitatiu. Per a totes les dades es farien diferents categoritzacions segons el seu tractament per poder-les agrupar i crear diferents gràfics per analitzar i comparar. Els nivells d'anàlisi serien els següents:



- Comparació del nombre d'alumnes que coneixen, sigui una, dues o les tres característiques de cada animal (silueta/imatge/so) en comparació amb el nombre d'alumnes que les desconeixen al pretest.
- Comparació del nombre d'alumnes que coneixen, sigui una, dues o les tres característiques de cada animal (silueta/imatge/so) en comparació amb el nombre d'alumnes que les desconeixen al post-test.
- Comparació del nombre d'alumnes que desconeixen, coneixen una, dues o les tres característiques de cada animal (silueta/imatge/so) al pretest.
- Comparació del nombre d'alumnes que desconeixen, coneixen una, dues o les tres característiques de cada animal (silueta/imatge/so) al post-test.
- Comparació del nombre d'alumnes que exposen característiques de l'animal, que n'exposen però són errònies o no n'exposen, al bloc 4 del pretest.
- Comparació del nombre d'alumnes que exposen característiques de l'animal, que n'exposen però són errònies o no n'exposen, al bloc 4 del post-test.
- Comparació del nombre d'alumnes que coneixen cada característica (silueta/imatge/so) per cada animal al pretest i al post-test.

### 4.3 Resultats

Al següent apartat s'exposen unes hipotètiques línies de resultats basats en les argumentacions teòriques i la proposta d'innovació metodològica desenvolupada. Per tant, tots els resultats que s'exposen són suposicions, i s'estableixen segons les característiques de l'alumnat, a més a més, aquests ja estan encarats a les conclusions.

Si partim de la idea que els aprenentatges transversals tenen més impacte al cervell dels infants que els aprenentatges concrets i restringits (Bueno, 2017), s'esperaria que els resultats obtinguts fossin satisfactoris. A continuació es detallen els resultats esperats per cada nivell d'anàlisi indicat a l'apartat d'anàlisi de dades.

Per començar, la comparació de nombre d'alumnes que coneixen una, dues o les tres característiques de cada animal (silueta/imatge/so) en comparació amb el nombre d'alumnes que les desconeixen, obtindria diferents resultats al pretest i al post-test. La situació de partida seria que molts infants desconixerien els animals

que es treballen durant la unitat didàctica, al seu entorn familiar estan poc estimulats i és el primer any que s'escolaritzen. Així doncs, en comparació amb el pretest, els resultats del post-tets indicarien que hi hauria molts infants que haurien passat de desconèixer l'animal a reconèixer el seu so, la seva silueta, la seva imatge o d'altres característiques. Els infants haurien estat dues setmanes treballant entorn els animals de la granja, des de totes les àrees curriculars i per tant oferint diferents vies d'entrades per reconèixer i recordar els diferents animals que es presenten (Carballo i Portero, 2018), i tot i que, d'acord amb Vila i Siqués (2012), el procés d'aprenentatge del català en alumnat que només té contacte amb el català a l'escola sigui lent i costós, els infants haurien millorat tots en menor o major mesura. Concretament, no es pot predir quin dels animals hauria obtingut uns resultats que mostressin un gran canvi en aquest sentit, però potser animals com l'ase, el conill o el pollet els desconexarien abans d'iniciar la unitat didàctica més nombre d'alumnes.

Pel que fa al nivell d'anàlisi en relació al desconeixement, coneixement d'una, dues o tres característiques de cada animal (silueta/imatge/so) el nombre d'infants que recordessin les tres característiques al post-test seria relativament baix. Per molts d'ells són elements nous, són 11 animals diferents, i si partien de zero demanar que integrin el reconeixement d'imatges, sons i siluetes, en només dues setmanes, és complicat. Com ja s'ha exposat, aquest és un procés lent i costós. Ara bé, al post-test, en comparació amb el pretest, els resultats mostrarien que molts infants haurien passat a aprendre una característica més de la que ja sabien, com s'ha exposat, els infants haurien estat en contacte dues setmanes amb els animals de la granja i les seves característiques, i sigui conscientment o inconscient, s'hauria incidit en l'aprenentatge d'alguna característica d'algun dels onze animals. S'ofereixen activitats molt variades que tenen en compte la diversitat d'alumnat, els ritmes d'aprenentatge o els models cognitius, i per tant, hi ha més probabilitat que a alguna de les sessions s'estimuli l'aprenentatge del camp semàntic que amb activitats dirigides i iguals per a tots els infants. Cal comentar, que pel que fa al conill, el resultat del nombre d'infants que coneixerien el seu so seria de zero alumnes, tant al pretest com al post-test, ja que aquest animal no té un so característic i a la prova no es contemplaria.

Centrant-nos en l'anàlisi de la comparació del nombre d'alumnes que coneixen cada característica (silueta/imatge/so) per cada animal al pretest i al post test, els infants obtindrien millors resultats al bloc d'assenyalar la silueta perquè és l'adult el que pronuncia el nom de l'animal, fos al pretest o al post-test, i aquest només ha de fer una acció de reconeixement, acció considerada relativament més senzilla (Soprano, 2003). De fet, els blocs estan ordenades per nivell de dificultat i aquesta és la primera de totes. Ara bé, potser hi hauria un factor que al pretest jugaria en contra, i és que s'ha de tenir present que els infants farien una avaluació individual d'aquest estil per primera vegada, i per això al principi els hi pot costar concentrar-se i adoptar el rol de protagonista necessari per fer el test. També, cal tenir en compte que és una tasca on els infants poden assenyalar aleatòriament i hi ha un mínim de possibilitats que ho encertin sense saber-ho, i això podria influir en una mínima proporció en els resultats.

Seguint en la mateixa línia d'anàlisi, les altres característiques (so i imatge), el bloc que on s'obtidrien pitjors resultats a la recollida de dades inicial seria el bloc de reconeixement del so. Els sons amb els quals es treballaria a la unitat didàctica són "reals", i són els mateixos del pretest i el post-test. Per exemple, la vaca si que probablement la podrien reconèixer la majoria dels alumnes, ja que el so que reproduïm els humans imitant una vaca és bastant semblant al real, i potser hi haurien estat en contacte en algun moment de la seva infància i podrien reconèixer-lo. Ara bé, hi ha una dificultat afegida, i és que a més a més de reconèixer els sons i assignar-hi correctament l'animal, també haurien de dir el nom, i potser la pronunciació no seria la correcta o bé directament no sabrien quin animal és. Durant la unitat didàctica es seguiria treballant amb els sons "reals" dels animals, i per això al post-test s'evidenciaria un progrés positiu, ja que haurien estat en contacte amb aquests sons durant dues setmanes, i encara que la pronunciació no fos correcta l'assignació de l'animal amb el so si que ho seria. Pel que fa al bloc de reconeixement d'imatges, aquesta tindria uns resultats semblants al bloc dels sons exposat anteriorment, els infants potser reconeixerien l'animal però la pronunciació seria errònia, o bé no dirien el nom però s'ajudarien del llenguatge no verbal. L'activitat gestual és un recurs molt hàbil per l'aprenentatge d'una L2 (Bosch, 2019; Papalia *et al.*, 2010; Vila i Siqués, 2012), però també per fer-se entendre quan es desconeix la llengua en la qual s'ha de respondre.

Finalment, pel que fa a la comparació del nombre d'alumnes que exposen característiques de l'animal, que n'exposen però són incoherents o no n'exposen, al pretest i al post test, tenint en compte que els infants es troben en una situació de desconeixement del català i que l'aprenentatge està basat i concretat en vocabulari d'un camp semàntic, els resultats al pretest indicarien que els infants encara no han arribat al nivell de competència lingüística d'accedir a un record i verbalitzar-lo, a més a més que el record encara no s'hauria creat. Al post-test, els resultats serien semblants, ja que adquirir aquesta competència requereix molt de temps i esforç, i dues setmanes no és suficient temps per veure una millora. És important recordar que amb la seva L1 són infants que suposadament es troben a l'etapa de transició de la parla telegràfica a la parla correctament estructurada (Papalia *et al.*, 2010). Si és el primer any que entren en contacte amb el català com a L2, és comprensible que encara no hagin arribat al mateix nivell de domini que amb la seva L1.

Més enllà dels resultats que quedarien reflectits a les gràfiques, també hi hauria situacions que serien interessants d'exposar i que es relacionen directament amb la teoria exposada al marc teòric. Estem parlant d'alumnat que desconeix el català, i per tant estem parlant d'aprenentatge d'una L2 i d'infants potencialment bilingües. Així doncs, el cervell dels infants hauria d'estar constantment avaluant amb quina llengua ha de respondre, i potser tardarien unes centèsimes de segon en contestar les preguntes, i més si l'alumne coneix l'animal però només el sap pronunciar en la seva llengua materna (Bueno, 2017). En aquest cas, l'adquisició del concepte seria més efectiva si aquest ja es domina amb la llengua materna (Bosch, 2019), però el nombre d'alumnes que tindrien aquest nivell d'estimulació a casa seria relativament molt baix.

Els resultats també es veurien influenciats per factors com la motivació per aprendre la llengua, el nivell maduratiu de cada infant, les actituds o els estils cognitius (Gràcia, 2010; Guijarro, 2006). Ara bé, aquests factors no haurien de generar una influència negativa cap als resultats. Treballant a través d'una unitat didàctica que aposta per la transversalitat, es garantiria que les activitats fossin atractives, significatives i motivadores pels infants. A més a més, d'acord amb Fernández (2016) es podria atendre la diversitat de necessitats d'aprenentatge gràcies a les

característiques de les activitats: obertes, flexibles i a l'abast de tot l'alumnat. Tot i això, aquesta garantia no és del 100%, l'entorn familiar dels alumnes també té una gran influència, del qual els docents només hi poden fer una mínima influència.

A l'hora d'exposar els possibles resultats, també s'hauria de tenir en compte la regularitat en l'assistència dels infants. Els dies en què assisteixen tots els alumnes són relativament escassos, gairebé tots els infants falten de mitjana un dia a la setmana i una tarda o un matí. Aquest fet permetria comparar els resultats entre els alumnes que haguessin assistit més a classe amb els que menys, i també seria un indicador de l'efectivitat o la no efectivitat de la proposta.

Un altre punt que s'hauria de tenir en compte són les diferències entre la llengua materna dels alumnes i el català en el procés d'aprenentatge. Aquestes diferències provoquen unes conseqüències directes, que poden ser positives o negatives (Gràcia, 2010; Pascual, 2006). En aquest cas, moltes serien negatives a causa de la gran distància lingüística entre les dues llengües (Pascual, 2006). Es podria donar el cas d'infants que construïssin hipòtesis basant-se en com s'anomena l'animal en la seva llengua materna. Per exemple, si la seva llengua materna fos el castellà, podrien anomenar al porc "serdu" o al gos "perru". També hi hauria infants que no anomenarien el nom de l'animal perquè el desconexarien, però intentarien mostrar que saben quin animal és sigui imitant el so o el seu moviment, de nou la importància de l'activitat gestual ja exposada. O bé hi hauria infants que es recolzarien en les poques paraules que coneixen en català, per exemple mama o papa, i anomenarien a tots els animals mama o papa. Per altra banda, hi hauria alumnes que potser tindrien una confusió amb un altre animal per la seva semblança, per exemple el cavall i l'ase, i per tant les respostes del pretest no serien correctes. Ara bé, durant la unitat didàctica s'incidiria en el treball de les característiques de cada animal, i durant el post-test tindrien els coneixements necessaris per diferenciar-los i respondre correctament. Per acabar, també hi hauria algun alumne que confondria un animal amb un altre, però que ho faria a tots els blocs i per tant amb una coherència, com per exemple, dir-li zebra al cavall als quatre blocs del pretest.

Per concloure amb els resultats, tenint en compte les idees de tots els autors i autores exposats, es reforça la idea que s'haurien obtingut unes dades favorables

a l'aplicació de la unitat didàctica transversal. Els infants no aprendrien només a dir el nom de l'animal en català, sinó a reconèixer i recordar les característiques de cada animal, i per tant sabrien diferenciar i reconèixer els animals en diferents contextos, no només amb una imatge o un dibuix, integrarien el concepte complet de l'animal. L'ús d'una metodologia transversal provocaria que l'aprenentatge del camp semàntic dels animals de la granja tingués un major impacte en el cervell dels infants, a més a més, es promouria un desenvolupament integral de l'infant (Bueno, 2017). Si s'avaluessin la resta d'àrees curriculars durant la unitat didàctica, i no només l'adquisició del camp semàntic, també es podria veure una millora en comparació amb els resultats de les proves inicials (Trujillo, 2005). Tots els resultats obtinguts oferirien les dades necessàries per afirmar o refusar la hipòtesi, i també les dades permetrien veure els punts febles de la proposta i per tant poder millorar-los per una propera intervenció.

## 5 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

La proposta d'innovació metodològica que s'ha presentat està pensada per un context molt concret, nens i nenes amb famílies d'origen immigrant, amb una llengua materna molt diferent del català d'origen no romànic i escolaritzats per primer any a una escola amb el català com a llengua vehicular. La proposta també està orientada per implementar-se seguint una metodologia transversal. Aplicar aquesta proposta en un context amb una mínima variació afectaria directament als resultats, però també permetria oferir noves vies d'estudi i tenir més dades per comparar l'efectivitat de la proposta.

Per una banda, en cas d'aplicar la proposta en un context de nens i nenes de P3 catalanoparlants i escolaritzats ja prèviament a la llar d'infants, els resultats serien completament diferents. Per començar els resultats del pretest probablement mostrarien uns resultats molt positius, amb la majoria d'infants ja identificant la silueta, la imatge, el so o d'altres característiques de cada animal que es pregunta. Així doncs, el marge de millora durant la unitat didàctica seria molt petit, i els resultats del post-test probablement serien molt similars als del pretest. Ara bé, si es treballés un altre camp semàntic més desconegut pels infants, com podria ser els estris de treball de la granja, sí que els resultats podrien tenir més similituds, ja que es tractaria d'un camp semàntic desconegut pels infants. Tot i això no es creu que aquest fos un gran tema d'interès i motivació pels infants, i per tant perdria part del sentit utilitzar una metodologia que promou els aprenentatges significatius, com és la metodologia transversal, amb un camp semàntic poc contextualitzat a la quotidianitat d'aquests infants.

Per altra banda, un altre context on tampoc es podrien obtenir els mateixos resultats, tot i tenir característiques similars, seria en infants amb famílies d'origen immigrant, escolaritzats per primera vegada però amb una llengua materna d'origen romànic. Si es posés en pràctica la proposta d'innovació metodològica en aquest context, probablement els infants obtindrien uns millors resultats en comparació amb el pretest i el post-test, és a dir, hi hauria un marge de millora més gran. D'acord amb Vila i Siqués (2011), Pascual (2006), Álvarez (2010) i Gràcia (2010), l'aprenentatge d'una L2 es veu influenciat per la llengua materna, i si la distància lingüística entre la llengua materna i la segona llengua és mínima, pot beneficiar

l'aprenentatge. En aquest cas, si el català i la llengua materna tenen el mateix origen, les similituds entre L1 i L2 generarien una transferència positiva per l'aprenentatge del camp semàntic, a més a més si els infants tenen adquirits els conceptes en la seva llengua materna.

En canvi, tot i la variació de contextos, hi ha un aspecte que beneficiaria per igual a tots els infants, que és la transversalitat curricular de la proposta. Més enllà de l'aprenentatge de continguts lingüístics, que variarà directament en funció del context i el camp semàntic que es treballi, es faria incidència en continguts matemàtics, musicals, artístics o psicomotrius, entre d'altres, per igual a tots els contextos. Es posaria en pràctica la idea de Zulay (2018), connectar els diferents continguts a partir de la transversalitat, i per tant d'acord amb Bueno (2017) es permetria a l'infant crear i connectar més xarxes neurals, i no només centrar-se en àrees curriculars aïllades que només perjudiquen aquells infants que desconeixen la llengua, ja que tota activitat acadèmica és activitat lingüística (Trujillo, 2005). Per tant, utilitzar una metodologia transversal que aposta per activitats flexibles i obertes, que no només estan centrades en la llengua, disminuirà la diferència de nivell acadèmic d'infants d'escoles gueto, d'alta complexitat, d'un context de classe alta o amb un tant per cent molt baix d'immigració, essent així una metodologia equitativa, que ofereix més possibilitats a qui més les necessita i sense deixar de banda cap contingut. A més a més, tots els infants es beneficiarien d'activitats significatives, contextualitzades amb la seva quotidianitat, atractives i respectuoses amb el seu nivell maduratiu.

Centrant-nos de nou en el context d'aquesta proposta d'innovació metodològica, els beneficis del bilingüisme exposats per Serrat *et al.* (2015), Suay i Franco (2015), Bueno (2017) i Pascual (2006), serien un aspecte clau que afectaria positivament a l'aplicació de la proposta, encara que no es podrien identificar immediatament. Tot i això, cal tenir present les característiques de les activitats per garantir aquests dobles beneficis, és a dir, promoure activitats atractives pels infants alhora d'intervenir en el seu desenvolupament bilingüe, com per exemple amb tasques creatives, imaginatives o de resolució de problemes.

Tot i seguir les indicacions esmentades a la proposta d'innovació metodològica per dissenyar unitats didàctiques transversals per treballar els camps semàntics, hi ha



altres condicionants que influïrien que aquesta tingui èxit o no. Factors presentats per Gràcia (2010) i Guijarro (2006) com l'estat anímic dels infants i el seu entorn familiar o d'altres com la llum natural de l'aula o fins i tot el temps meteorològic són aspectes que no es poden controlar i també afecten el procés d'ensenyament-aprenentatge. En canvi, el disseny concret de les sessions i l'aplicació d'aquestes sí que es poden controlar, i això té a veure amb el paper que desenvolupa el docent. Transmetre les activitats com reptes per motivar els infants, utilitzar un llenguatge corporal adient, acompanyar els aprenentatges amb la mirada, mostrar interès per tots els infants, o d'altres accions que desenvolupa el docent al llarg de l'horari lectiu, sigui conscientment o inconscient, s'han de tenir en compte perquè l'aplicació de la proposta tingui uns bons resultats. S'ha de tenir en compte la idea de Bueno (2017), les llengües abans dels quatre anys s'aprenen per contagi i imitació, i per tant si el docent parla un català incorrecte, els infants aprendran un català incorrecte. Poder analitzar i controlar tots aquests factors permetria fer una interpretació més acurada dels resultats, i per tant aquest aspecte esdevé una limitació en cas que s'apliqués la proposta d'innovació metodològica.

Altres limitacions de la proposta d'innovació metodològica són la falta d'instruments per conèixer el domini de la llengua materna en cada un dels infants i el seu entorn. L'ambient desenvolupa un paper molt important en el procés d'aprenentatge d'una L2, i per tant, poder tenir informació d'aquest ajudaria a fer una interpretació més vàlida dels resultats. També esdevindria una limitació no conèixer la llengua materna dels infants, ja que potser aquests durant el test respondrien amb la seva L1 o bé hi hauria situacions que mostrarien la configuració i representació mental de l'L1 i l'L2, presentada per Pascual (2006), que donaria més informació al docent però que potser es passarien per alt perquè no s'identificaria cap paraula pel desconeixement de la llengua materna de l'alumnat, com l'àrab, l'amazic o el soninke, per exemple. Finalment, una última limitació important de comentar és la que no es poden controlar totes les variables de la mostra, s'escull un context natural amb unes característiques, i com ja s'ha esmentat, si s'apliqués a un altre context els resultats podrien variar. Per tant, poder aplicar la proposta a una mostra més gran oferiria més variabilitat i més fiabilitat.

Recordant l'objectiu principal plantejat, "millorar el mètode d'aprenentatge dels camps semàntics en l'L2 d'alumnat de P3 en un context de desconeixement total de l'L2 mitjançant la transversalitat com a línia metodològica", es preveu concloure que s'ha assolit satisfactòriament. S'ha creat una proposta d'innovació metodològica amb les corresponents indicacions per dissenyar i posar en pràctica unitat didàctiques transversals basades en una extensa revisió teòrica. El mètode d'aprenentatge que es proposa té unes bases fonamentades que recolzen que és un millor mètode d'aprenentatge en diferència al que l'escola desenvolupava, identificat com tradicional i de traspàs d'informació. Pel que fa a els objectius secundaris plantejats es creu que també s'haurien assolit, tot i que no hi ha les eines necessàries per comprovar-ho, ja que són conseqüències d'aplicar la metodologia transversal per l'aprenentatge d'un camp semàntic en alumnat d'origen immigrant, com seria millorar el nivell de català, augmentar el coneixement de l'entorn i el desenvolupament cognitiu i incidir en l'augment de competències de la d'àrees curriculars. Així doncs, aquesta conseqüència esdevé un punt clau per concloure amb la proposta d'innovació metodològica: l'aplicació d'una metodologia transversal en la tasca d'ensenyament-aprenentatge suposadament millorarà l'adquisició dels camp semàntics, però a més a més afavorirà a la comunicació en l'L2 per part d'alumats que desconeix la llengua de l'escola. És a dir, com que l'alumnat està adquirint un camp semàntic nou, però que es treballa a totes les àrees, podrà millorar la seva competència lingüística alhora que crea una base per aprenentatges posteriors, a més a més de poder seguir el ritme de les diferents activitats de les diferents àrees curriculars, com per exemple si a matemàtiques ha de contar vaques, podrà identificar què és una vaca perquè ho haurà estat treballant a través de la proposta transversal per treballar els animals de la granja. Finalment, pel que fa la hipòtesi, aquesta no es pot afirmar o refusar per la falta de dades i resultats.

Una possible línia d'investigació futura seria poder posar en pràctica la recerca que s'havia plantejat abans de la situació d'emergència sanitària, comparar l'efectivitat d'una proposta no transversal amb una proposta transversal. També es podria comparar utilitzant l'aprenentatge transversal de dos camps semàntics molt diferents i observar quin s'adquireix millor i per què. O bé, es podria fer una

comparació directa de l'aprenentatge del camp semàntic en funció de la llengua d'origen i fer un estudi amb una mostra molt petita però variada.

Per acabar, personalment m'agradaria exposar que tot i el replantejament de la recerca a una proposta d'innovació metodològica, ha estat una experiència molt enriquidora que m'ha donat molta informació per algun dia afrontar una plaça a una escola amb alumant 100% immigrant i posar-me en la pell de molts dels infants que arriben a una escola on no entenen ni una paraula. Estic molt agraïda a l'escola per haver-me deixat formar part de la seva gran comunitat, per deixar-me conèixer amb infants tan especials que m'han ensenyat tantes coses. També m'agradaria donar les gràcies a la meua tutora de l'escola per ajudar-me a plantejar aquest treball de final de grau i al tutor de la facultat per totes les hores extres dedicades.

## 6 REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Álvarez, C. (2010). Thinking and Language in vigotsky and the presence of his theory in the modern psycholinguistics. *Revista de lingüística teòrica y aplicada*, 48(2), 13-32. doi: [10.4067/S0718-48832010000200002](https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002)
- Basurco, F., Martínez, B., Medrano, C., Munarriz, B., Barrio, E., Bermejo, F. i Dafauce, M. (1997). El desarrollo de las líneas transversales en el área de la Lengua Castellana a través de la investigación cooperativa. *Revsita de psicodidáctica*, (4), 77-87. Recuperat de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797005>
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Bowerman, M. i Levinson, S. (2001). *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bosch, L. (2019). Noves perspectives a l'entorn de l'aprenentatge inicial del llenguatge. *Llengua, Societat i Comunicació*, (17), 1-6. Recuperat de: <https://revistes.ub.edu/index.php/lsc>
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. (4a ed.). Barcelona: Octaedro
- Cabarrocas, N. (2016). *El juego simbólico: medio para el desarrollo de la competencia oral en el área de lengua inglesa. Una propuesta didáctica*. (Treball de fi de Grau, Universitat Internacional de la Rioja, La Rioja. Recuperat de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4248/CABARROCAS%20ESTR ELLA%2c%20NURIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cambra, M. (2011). Plurilingüisme i ensenyament de llengües. *Didáctica de la llengua i de la literatura*, (53), 77-84. Recuperat de <http://0-dialnet.unirioja.es/cataleg.udg.edu/servlet/articulo?codigo=3419704>
- Camp semàntic.(1986). En *Gran Enciclopèdia Catalana*. Recuperat de <https://www.enciclopedia.cat/ec-gec-0166174.xml>
- Carballo, A. i Portero, M. (2018). *10 ideas claves. Neurociencia i educación. Aportaciones para el aula*. Barcelona: Graó
- Cassany, D., Luna, M. i Sanz, G. (1993) *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó

Equip LIC. Departament d'Ensenyament (2015). *L'adquisició de vocabulari: estratègies i organitzadors: dossier didàctic de l'impuls per la lectura*. Recuperat de [http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/lectura/impulslectura/materialsformacio/llegirperaprendre/documents/Adquisicio\\_vocabulari.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/lectura/impulslectura/materialsformacio/llegirperaprendre/documents/Adquisicio_vocabulari.pdf)

Fernández Batanero, J. M. (2016). *Modulo III: La transversalidad en la Educación Primaria*. Universidad de Sevilla. Recuperat de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centroctic/41010435/helvia/aula/archivo/13/html/50/acciontutorial/PDF/05batanero.pdf>

Francis, N. (2000). The Shared conceptual System and Language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish Náhuatl. *Applied Linguistics*, 21 (2), 170-204. Recuperat de <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/21/2/170/149916?redirectedFrom=fulltext>

Gràcia, L. (2010). *Llengua i Immigració: la influència de la primera llengua en l'adquisició del català com a segona llengua*. Barcelona: Eumo Editorial.

Guijarro, J. (2006). La transversalidad como paradigma estructurante de la acción didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (18), 163-183. Recuperat de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110163A>

Latorre (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. (3a ed.) Barcelona: Graó

Lopez, G. (1996). La narración de cuentos y la adquisición de la llengua inglesa en la enseñanza primaria. *Revista interuniversitària de Formació de Profesorado*, (25), 159-156. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117900>

Montals, S. (2016). *La comunicació i els textos*. Recuperat de <https://www.slideshare.net/SiviaMontals/tema-1-la-comunicaci-i-els-textos>

Papalia, D., Wendkos, S. i Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. Mèxic: McGraw Hill

Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Recuperat de <http://www.ceice.gva.es/va/web/enseanzas-en-lenguas/el-tratamiento-de-laslenguas-en-unmodelodeeducacionplurilingueparaelsistemaeducativovalenciano>

Perez, M. (2017). Los lenguajes de la música en un eje transversal del currículum. *Escenarios*, 15(2), 19-33. doi: [10.15665/esc.v15i2.1619](https://doi.org/10.15665/esc.v15i2.1619)

Rinaudo, M. C., i Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (22). Recuperat de <https://revistas.um.es/red/article/view/111631>

Serrat, E., Sidera, F., Rostan, C. i Amadó, A. (2015). Adquisició del llenguatge i cognició. *Llengua, Societat i Comunicació*, (13), 30-37. Recuperat de <http://revistes.ub.edu/index.php/lsc>

Soprano, A.M. (2003). Técnicas para evaluar la memoria del niño. *Revista de Neurología*, 37(1), 35-43. Recuperat de <https://www.yumpu.com/es/document/read/12873822/tecnicas-para-evaluar-la-memoria-del-nino-revista-de-neurologia>

Suay, F. i Franco, A. (2015). Impacte del bilingüisme sobre l'estructura cerebral. *Llengua, Societat i Comunicació*, (13), 58-67. Recuperat de <http://revistes.ub.edu/index.php/lsc>

Trujillo, F. (2005). La integración del lenguaje y contenidos en la enseñanza del espanyol como segunda llengua en el conteto escolar: implementación y evaluación. *RedELE*, (4), 1-14. Recuperat de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72198>

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43. Recuperat de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>

Valverde, J. (2016). La investigación en Tecnología Educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: Design-Based Research (DBR) como enfoque metodológico. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RITE)*, (0), 60-73. doi: [10.6018/riite/2016/257931](https://doi.org/10.6018/riite/2016/257931)

Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44. Recuperat de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861003>

Vila, I. i Siqués, C. (2012). Pràctica educativa i desenvolupament de la llengua escolar. *Pedagogia i treball social: revista de ciències aplicades*, (3), 30-45. Recuperat de [https://www.researchgate.net/publication/260980803\\_Practica\\_educativa\\_i\\_desenvolupament\\_de\\_la\\_llengua\\_escolar](https://www.researchgate.net/publication/260980803_Practica_educativa_i_desenvolupament_de_la_llengua_escolar)

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kuhl, P. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain?. *Developmental science*, 10(1), 110-120. doi: [10.1111/j.1467-7687.2007.00572.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00572.x)

Xarxa Consultors (2018). *Diagnosi del pla educatiu de Salt*. Recuperat de <http://viladesalt.cat/contingut/ensenyament/diagnosiplaeducatiu.pdf>

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya XTEC (s.d.). *El camp semàntic*. Recuperat de [http://www.xtec.cat/~aporta1/aula/quart/catala/el\\_camp\\_semantic.pdf](http://www.xtec.cat/~aporta1/aula/quart/catala/el_camp_semantic.pdf)

Zulay, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Boletín redipte*, 7, (11), 65-81

## 7 ANNEXOS

ANNEX 1: Unitat Didàctica “Descobrim els animals de la granja” .....	54
ANNEX 2: Instrument per la recollida de dades.....	65
ANNEX 3: Material pels blocs del test.....	67



**ANNEX 1: Unitat Didàctica “descobrim els animals de la granja”**




<b>UNITAT DIDÀCTICA</b>	Descobrim els animals de la granja				<b>CURS</b>		P3	<b>GRUP</b>	B			
<b>TRIMESTRE</b>	2n	<b>DURADA</b>			2 setmanes		<b>ESPAIS</b>		Aula i aula de psicomotricitat			
<b>JUSTIFICACIÓ</b>					<b>METODOLOGIA</b>							
Aquesta unitat didàctica sorgeix arrel d'una sortida que hi ha programada per aquest trimestre a la granja de Cal Cigarro de Salt. Els infants desconeixen els animals de la granja i els hi manca molt de vocabulari en català, ja que aquesta no és la seva llengua materna.					El treball interdisciplinari és el que regeix aquesta unitat didàctica. Durant dues setmanes es treballaran els animals a la granja des de diferents matèries: matemàtiques, llengua, psicomotricitat, etc. A més a més, es complementarà aquest treball amb diferents propostes a l'ambient terra, fet que permetrà aprofundir en el tema d'una manera lúdica, manipulativa i significativa.							
<b>OBJECTIUS D'APRENTATGE</b>			<b>CAPACITATS QUE ES DESENVOLUPEN</b>							<b>CRITERIS D'AVUACIÓ</b>		
			E1		E2		E3		E4			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1. Aprendre els noms d'un grup d'animals de la granja mitjançant activitats variades per tal d'adquirir nou vocabulari en català.												1. Anomenar correctament el nom de l'animal identificant-lo amb una imatge.
2. Identificar el so d'un grup d'animals de la granja mitjançant activitats d'escola activa per tal d'aprendre característiques específiques de cada animal.												2. Relacionar correctament el so de l'animal amb l'animal corresponent anomenant-lo.
3. Reconèixer l'ombra de cada animal mitjançant l'aprenentatge de les característiques de cada animal (mida, nombre de potes, etc.) per tal d'aprendre els noms respectius.												3. Identificar correctament l'ombra d'un animal a partir d'escoltar el nom de l'animal.



ÀREES, SUBÀREES I CONTINGUTS		
DESCOBERTA D'UN MATEIX I DELS ALTRES	DESCOBERTA DE L'ENTORN	COMUNICACIÓ I LLENGUATGES
<p><i>Joc i moviment</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploració de moviments en relació amb un mateix, els altres, els objectes, i la situació espaciotemporal, tot avançant en les possibilitats expressives del propi cos.</li> <li>- Creixement personal en el desenvolupament de diversos jocs: de maternitat, de contrastos, exploratoris, sensoriomotors, simbòlics.</li> <li>- Comprensió i valoració progressiva de la necessitat de normes en alguns jocs.</li> </ul> <p><i>Relacions afectives i comunicatives</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentiment de pertànyer al grup i compromís de participar en projectes compartits.</li> </ul> <p><i>Autonomia personal i relacional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participació en la cura i manteniment dels objectes i espais col·lectius.</li> </ul>	<p><i>Exploració de l'entorn</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació i identificació de diferents elements de l'entorn: materials, objectes, animals, plantes, paisatges.</li> <li>-</li> </ul> <p><i>Experimentació i interpretació</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació i reconeixement de semblances i diferències en organismes, objectes i materials: color, grandària, mida, plasticitat, utilitat, sensacions i altres propietats.</li> <li>- Observació de característiques i comportaments d'alguns animals i plantes en contextos diversos: com són, com s'alimenten, on viuen, com es relacionen.</li> <li>- Verbalització dels processos i dels resultats, evocant l'experiència realitzada i valorant les aportacions dels altres</li> </ul> <p><i>Raonament i representació</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ús d'estratègies per resoldre situacions que requereixin coneixements matemàtics.</li> </ul>	<p><i>Observar, escoltar i experimentar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participació i escolta activa en situacions habituals de comunicació, com ara converses, contextos de joc, activitats de la vida quotidiana i activitats relacionades amb la cultura.</li> <li>- Ús d'estratègies per comprendre els altres quan s'expressen verbalment, adoptant una actitud positiva i de respecte envers les llengües.</li> <li>- Escolta i comprensió de narracions, contes, cançons, llegendes, poesies, endevinalles i dites, tradicionals i contemporànies, com a font de plaer i d'aprenentatge</li> <li>- Experimentació amb el gest i el moviment, dansant, jugant a crear diferents moviments amb el cos, per saber trobar la pròpia capacitat expressiva i les emocions que comporta.</li> <li>- Satisfacció per les descobertes i els progressos individuals i de grup en les habilitats lingüístiques i expressives.</li> </ul> <p><i>Parlar, expressar i comunicar</i></p>



- Seguretat i confiança en les pròpies possibilitats d'aprenentatge i satisfacció pels progressos assolits.	Verbalització dels processos i valoració dels resultats.	- Adquisició d'actituds i habilitats necessàries per posicionar-se com a intèrpret, oient, compositor o director: escoltar, observar, interpretar i crear. - Ús de procediments, com ara preguntar, negociar, predir, planificar, raonar, simular.
DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS		
SESSIONS		ORGANITZACIÓ TEMPORAL
1	Conte de presentació: La granja!	Dilluns a primera hora a l'acollida
2	Domino dels animals. Es presentarà el joc a grups de 3 o 4 infants i s'ensenyaran les normes i el funcionament del joc. La resta d'alumnes estaran treballant individualment fent jocs d'encaixos.	Dilluns, dijous o divendres a l'hora de roda de 3, de 12 a 13h. Cada dia vindrà un grup: blau, vermell o verd.
3	Visualització d'un vídeo on apareguin els diferents animals en moviment. Identificar conjuntament quin animal és i les característiques del seu desplaçament. Després a l'aula de psicomotricitat intentarem imitar els moviments observats en el vídeo.	Dilluns a la tarda a l'hora de psicomotricitat
4	Problemes visuals. Amb imatges de diferents animals de la granja treballarem la numeració fins el 3 amb els infants. Per exemple: quants ulls té la vaca? Quantes cues tenen entre tots els porcs?	Dimarts a primera hora a l'acollida
5	Cançó: la granja d'en Jepet Escolta de la cançó amb el vídeo corresponent	Dimecres a primera hora a l'acollida
6	Conte: de què te gust la lluna? Adaptació del conte utilitzant els diferents animals de la granja que es treballen a la unitat didàctica	Dimecres a la tarda a l'hora de jocs de llengua
7	Endevinar les ombres dels animals	Dijous a primera hora a l'hora d'acollida
8	Visualització d'un vídeo d'una granja real	Dilluns a primera hora a l'hora d'acollida
9	Domino d'animals Es continua amb el treball de la sessió 2.	Dilluns, dijous o divendres a l'hora de roda de 3, de 12 a 13h. Cada dia vindrà un grup: blau, vermell o verd.

10	Numeració fins el 3 Treballarem la numeració fins el tres fent moure els animals una, dues o tres caselles depenent del que indiqui la mestra. Cada infant tindrà un animal diferent i haurà d'arribar fins el dibuix de la granja	Dilluns a primera hora de la tarda a l'hora de jocs de matemàtiques
11	Disfressar-se en animals de granja. Per complementar la sessió 3, els infants es podran disfressar d'animals de la granja i imitar els seus moviments	Dilluns a última hora de la tarda a l'hora de psicomotricitat
12	Visualització d'un llibre d'imatges d'animals i identificar el nom i alguna característica de l'animal corresponent	Dimarts a primera hora a l'acollida
13	Treball de pràxies Anomenarem els diferents animals i imitarem el seu so	Dimecres a primera hora a l'acollida
14	La caixa musical Ecoltarem els sons dels animals i hauran d'introduir dintre de la caixa musical la imatge corresponent de l'animal que hem escoltat el so	Dimecres a la tarda a l'hora de jocs de llengua
15	Es repassaran els sons dels animals amb la caixa musical de la sessió 14	Dijous a primera hora a l'acollida
16	Es farà un taller amb les famílies perquè vinguin a maquillar als infants dels diferents animals de la granja	Divendres a la tarda
<b>PROPOSTES PELS AMBIENTS</b>		<b>ORGANITZACIÓ TEMPORAL</b>
Mini món dels animals de la granja. A l'espai de joc simbòlic es posarà un mínim de creació pròpia d'una granja.		Les propostes es presentaran a l'ambient terra la primera setmana i es deixaran al llarg de la unitat didàctica
Contes de la granja. A l'espai tranquil hi haurà contes relacionats amb la granja: - La granja animada - Piu-piu diversió Pop-Up - El meu primer llibre de textures: la granja - Aprenca llegir: la granja		
Copiar el camí dels animals de la granja.		


A l'espai de manipulació i experimentació es col·locarà una safata amb sorra fina i unes targetes d'un recorregut que fa un animal de la granja. Els infants hauran de reproduir el recorregut de l'animal marcant-lo amb el dit a la sorra fina.		
Modelar animals de la granja amb fang. A l'espai d'art els infants podran modelar animals amb fang. Cada dia es proposaran tres animals diferents.		Les propostes es presentaran a l'ambient terra la segona setmana i es deixaran al llarg de la unitat didàctica
Relacionar pell de l'animal amb l'animal corresponent. A l'espai de manipulació i experimentació s'hauran de relacionar els animals amb una imatge de la seva pell.		
<b>ATENCIÓ A LA DIVERSITAT</b>	<b>GESTIÓ DEL TEMPS I L'ESPAI</b>	
Es tindran en compte les estratègies d'adaptació necessàries per atendre als alumnes amb necessitats de suport educatiu. Els nens i nenes que tenen més dificultats amb la llengua se'ls hi farà un acompanyament més personal. Pel que fa als alumnes amb retard maduratiu es vetllarà perquè segueixin les activitats, sobretot les relacionades amb aprenentatges cognitius.	La durada de les sessions variarà en funció de l'activitat, entre 10 minuts i 40 minuts. Pel que fa a l'espai les activitats es desenvoluparan a l'aula ordinària, a l'aula de psicomotricitat i a l'ambient terra (que és la mateixa aula).	
<b>PROCEDIMENTS I INSTRUMENTS D'AVUACIÓ</b>		<b>INTERDISCIPLINARIETAT</b>
Es farà una avaluació inicial i una avaluació final tenint en compte els criteris d'avaluació exposats. Es faran tres proves a través de tres activitats individuals. Es registrarà en una graella d'avaluació. Durant la unitat didàctica es documentaran i s'anotaran les accions rellevants per l'avaluació.		La interdisciplinarietat és la base d'aquesta unitat didàctica.

LES ACTIVITATS	ORGANITZACIÓ				Què es treballa?
	ESPAI	DURADA	AGRUPAMENT	RECURSOS I MATERIALS	
Conte: La granja! 	Aula	10 minuts	Gran grup	Conte	Llengua
Proposta de mini món de la granja a l'ambient terra (joc lliure) que hi serà durant les dues setmanes. 	Aula de l'ambient terra		Lliure	Minimon: - Granja - Animals - Sorra de diferents colors	Joc simbòlic
Copiar el recorregut de l'animal amb el dit en un recipient amb sorra fina 	Aula de l'ambient terra		Lliure	Fitxa de cada animal amb un recorregut diferent, sorra fina i un recipient	Motricitat fina




Contes d'aniamls de la granja - La granja animada - Piu-piu diversió Pop-Up - El meu primer llibre de textures: la granja - Aprenc a llegir: la granja	Aula de l'ambient terra		Lliure	Contes corresponents	Llengua
Domino aniamls	Aula	40 minuts	Roda de 3	Domino d'animals	Lògica
Visualització vídeo d'animals Anem a psico i ens convertim en els diferents animals de la granja i els intentem imitar	Aula i aula de psico	40 minuts	Gran grup	Video d'animals	Psicomotricitat Joc simbòlic
Problemes visuals amb imatges dels animals de la granja   	Aula	10 minuts	Gran grup	Imatges dels animals de la granja	Lògica i numeració
Cançó "La granja d'en Jepet" amb visualització del vídeo	Aula	10 minuts	Gran grup	Cançó	Llengua

<a href="https://www.youtube.com/watch?v=UAkoY2-2jpY">https://www.youtube.com/watch?v=UAkoY2-2jpY</a>					
Conte: de què té gust la lluna? Creació pròpia amb els animals de la granja	Aula	15 minuts	Mig grup	Conte	Llengua
Endevinar les ombres dels animals utilitzat un canó de llum i els animals del minimon 	Aula	10 minuts	Gran grup	Canó de llum Animals	Lògica i llengua
Visualització d'un vídeo d'una granja <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GMQ4CovP3ds">https://www.youtube.com/watch?v=GMQ4CovP3ds</a>	Aula	10 minuts	Gran grup	Projector	Llengua
Relacionar la pell de l'animal amb l'animal 	Aula de l'ambient terra		Lliure	Animals i imatges de la seva pell	Lògica
Modelar els animals de la granja amb fang	Aula de l'ambient terra		Lliure	Animals Fang	Art Motricitat fina
Numeració fins el 3	Aula	25 minuts	Mig grup	Animals Pinces	Numeració i motricitat fina






					Escudats llargs	
Disfressar-se d'animals de la granja	Aula de psico	45 minuts	Gran grup	Disfresses d'animals	Joc simbòlic Psicomotricitat	
Visualitzar imatges d'animals i intentar endevinar el nom i dir alguna característica	Aula	10 minuts	Gran grup	Imatges dels animals	Llengua	
Pràxies amb les onomatopeies dels animals	Aula	10 minuts	Gran grup	Sons dels animals	Llengua oral	
Presentar els sons dels animals i la caixa musical	Aula	20 minuts	Gran grup	Caixa musical Audio dels sons dels animals	Lògica Llengua	
Repàs de sons amb la caixa musical	Aula	10 minuts	Mig grup	Endevinalles dels animals	Llengua Lògica	
Taller de maquillatge amb les famílies	Aula	1 hora	Grup sencer	Maquillatge de cara	Joc simbòlic	

## HORARI PROPOSTA INTERDISCIPLINAR-Setmana 1

	<b>DILLUNS</b>	<b>DIMARTS</b>	<b>DIMECRES</b>	<b>DIJOUS</b>	<b>DIVENDRES</b>
9-9:20h	Acollida  <i>Conte</i>	Acollida  <i>Problemes Visuals</i>	Acollida  <i>Cançó: la granja d'en Jepet</i>	Acollida  <i>Ombres dels animals</i>	
9:30-10:45h	<p style="text-align: center;"><b>Ambients</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Contes de la granja</i></li> <li>- <i>Minimón de la granja</i></li> <li>- <i>Recorregut dels animals</i></li> </ul> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div>				
12-13h	Roda de 3: jocs de taula Grup 1 <i>DOMINO ANIMALS</i>			Roda de 3: jocs de taula Grup 2 <i>DOMINO ANIMALS</i>	Roda de 3: jocs de taula Grup 3 <i>DOMINO ANIMALS</i>
15-16h			Jocs de llengua (mig-grup)  <i>Conte: de què té gust la lluna?</i>	Jocs de llengua <b>P3A</b>  <i>Conte: de què té gust la Lluna?</i>	Sortides i Famílies
16-17h	Psicomotricitat  <i>Imitar als animals</i>			Pati	

## HORARI PROPOSTA INTERDISCIPLINAR-Setmana 2

	<b>DILLUNS</b>	<b>DIMARTS</b>	<b>DIMECRES</b>	<b>DIJOUS</b>	<b>DIVENDRES</b>
9-9:20h	<p>Acollida</p> <p><i>Vídeo d'una granja de veritat</i></p>	<p>Acollida</p> <p><i>Llibre imatges dels animals</i></p>	<p>Acollida</p> <p><i>Pràxies: onomatopeies</i></p>	<p>Acollida</p> <p><i>Repàs sons dels animals</i></p>	
9:30-10:45h	<p><b>Ambients</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relacionar pell amb animal</i></li> <li>- <i>Animals amb fang</i></li> </ul>				
					
12-13h	<p>Roda de 3: jocs de taula</p> <p>Grup 1</p> <p><i>DOMINO ANIMALS</i></p>			<p>Roda de 3: jocs de taula</p> <p>Grup 2</p> <p><i>DOMINO ANIAMLS</i></p>	<p>Roda de 3: jocs de taula</p> <p>Grup 3</p> <p><i>DOMINO ANIMALS</i></p>
15-16h	<p>Jocs de mates</p> 		<p>Jocs de llengua (mig-grup)</p> <p><i>Caixa musical: els sons dels animals</i></p> 	<p>Jocs de llengua P3A</p> <p><i>Caixa musical</i></p>	<p><i>Taller amb les famílies: maquillatge d'animals</i></p>
16-17h	<p>Psicomotricitat</p> <p><i>Disfressar-se d'animal</i></p>		<p><i>Caixa musical: els sons dels animals</i></p>	<p>Pati</p>	

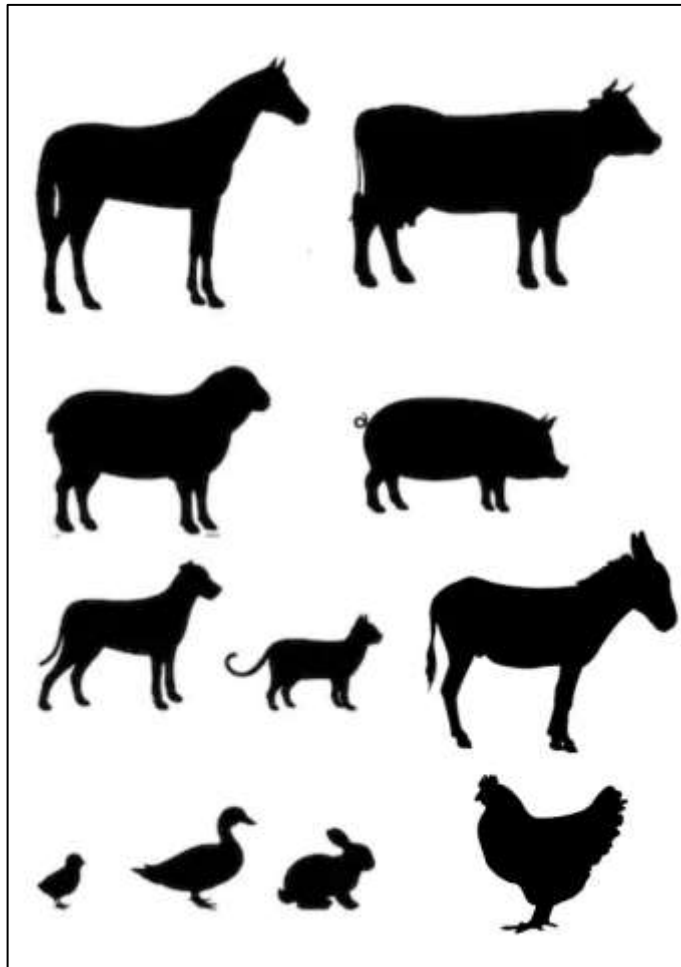
**ANNEX 2: Instrument per la recollida de dades**

<b>NOM:</b>			<b>DATA:</b>				<i>P.C.: pronunciació correcte</i>			
<b>TIPUS D'AVALUACIÓ:</b>							<i>P.I. : pronunciació incorrecte</i>			
							<i>Llenguatge no verbal: especificar si és coherent o incoherent</i>			
	<b>BLOC 1: silueta</b>		<b>BLOC 2: imatge</b>				<b>BLOC 3: so</b>			
	Identifica	No identifica	Identifica amb P.C.	Identifica amb P.I.	No identifica	Ús del llenguatge no verbal?	Identifica amb P.C.	Identifica amb P.I.	No identifica	Ús del llenguatge no verbal?
<b>CAVALL</b>										
<b>PORC</b>										
<b>VACA</b>										
<b>OVELLA</b>										
<b>GOS</b>										
<b>GALLINA</b>										
<b>POLLET</b>										
<b>ÀNEC</b>										
<b>ASE</b>										
<b>GAT</b>										
<b>CONILL</b>										

<b>BLOC 4: explicació</b>					
	<b>Exposició +1 característica</b>	<b>Exposició 1 característica</b>	<b>Exposició incoherent</b>	<b>No exposició</b>	<b>Transcripció</b>
<b>CAVALL</b>					
<b>PORC</b>					
<b>VACA</b>					
<b>OVELLA</b>					
<b>GOS</b>					
<b>GALLINA</b>					
<b>POLLET</b>					
<b>ÀNEC</b>					
<b>ASE</b>					
<b>GAT</b>					
<b>CONILL</b>					
<b>Us del llenguatge no verbal/gestual:</b>					

### ANNEX 3: Material pels blocs del test

#### BLOC 1: SILUETA



#### BLOC 2: IMATGES

Document amb format de llibreta amb imatges de tots els animals de la granja:

[https://drive.google.com/open?id=1a0Br3cGiyhUp\\_DvNVydRQzGBuDhRiNvK](https://drive.google.com/open?id=1a0Br3cGiyhUp_DvNVydRQzGBuDhRiNvK)

#### BLOC 3: SONS

Carpeta amb tots els sons dels animals: <https://drive.google.com/open?id=1LMfvl-yyhOIA2IMNm4zRgVcfN4fSDyOc>

#### BLOC 4: EXPLICAR TOT EL QUE SAP DE L'ANIMAL

- |           |            |            |
|-----------|------------|------------|
| 1. Cavall | 5. Gos     | 9. Ase     |
| 2. Porc   | 6. Gallina | 10. Gat    |
| 3. Vaca   | 7. Pollet  | 11. Conill |
| 4. Ovella | 8. Ànec    |            |