Estratègies de suport a l'aprenentatge de l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària

Toni Soldevila

Curs de formació telemàtic

Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics

Curs 2012-2013

Material elaborat per:

Dolors Dot Paracolls

Carme Vilaregut Sáez

Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics

Departament d'Ensenyament

Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme

Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics

Gener 2013

Els continguts d'aquesta publicació estan subjectes a una llicència de Reconeixement-No comercial-Compartir 3.0 de Creative Commons. Se'n permet còpia, distribució i comunicació pública sense ús comercial, sempre que se'n citi l'autoria i la distribució de les possibles obres derivades es faci amb una llicència igual a la que regula l'obra original.

La llicència completa es pot consultar a:

http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/deed.ca

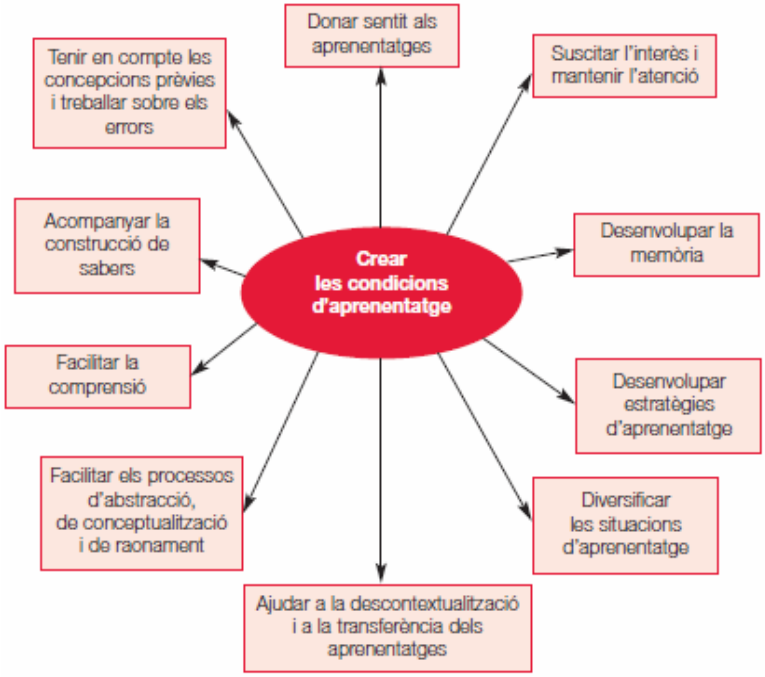
Índex

1. Introducció 2
2. La llengua, base de tots els aprenentatges 4
2.1. Tractament integrat de llengua i continguts 4
2.1.1. Components del TILC 7
A. Continguts acadèmics 8
B. Cognició 10
C. Llengua 11
D. Elements culturals i context sociocultural 17
3. Proporcionar suports a l'aula ordinària 24
3.1. El model Cummins 24
3.2. Estratègies docents 25
a) Proporcionar bastides 25
b) Seguir una rutina d'ensenyament 27
c) Fomentar l'autoregulació de l'aprenentatge 28
d) Garantir la comprensió de la nova informació 30
e) Fomentar la interacció perquè hi hagi oportunitats de practicar la L2 i perquè hi hagi suport del docent i suport entre iguals. 32
4. Sistematització de la tasca docent 33
4.1. Les aportacions d'Elisabeth Coelho 33
4.2. L'ensenyament protegit 34
5. L'atenció individualitzada 35
5.1. El Pla Individualitzat (PI) 35
5.2. L'ensenyament multinivell 36
6. L'aprenentatge cooperatiu 39
Bibliografia 43

1. Introducció

La presència d'alumnat nouvingut als nostres centres demana que el professorat conegui i apliqui eines per a la gestió d'aquesta diversitat. Els processos d'aprenentatge d'aquest alumnat presenten unes característiques més o menys específiques. Cal tenir en compte que parteix d'una història diferent de molts dels seus companys pel que fa a referents culturals, llengües, estils d'aprenentatge..., però sense considerar que això és un inconvenient en tots els casos, sinó mirant d'aprofitar el bagatge de l'alumnat per afavorir-lo.

No s'ha d'oblidar, però, que, en molt sentits, aquest procés d'aprenentatge és equiparable al de la resta del grup i que moltes de les propostes que es fan per als nouvinguts es basen en principis que són d'aplicació per a tot l'alumnat. Si ens fixem, per exemple, en la manera de crear a l'aula condicions que afavoreixen els aprenentatges, veurem que les actuacions del docent que poden crear aquest clima d'aprenentatge són perfectament vàlides per a tot l'alumnat[1]:

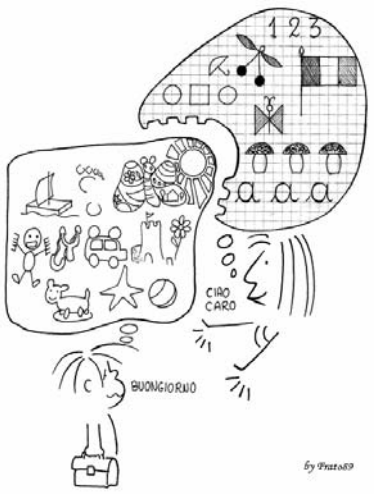


Aquest curs pretén fer conèixer al professorat que atén alumnat nouvingut a l'aula ordinària propostes actualitzades que li permetin afavorir les expectatives, la motivació i la voluntat de progressar de l'alumnat nouvingut, que, si no féssim així, podria viure la incorporació a la nova societat com una experiència de fracàs personal que podria afectar el seu projecte de vida.

[1] BLIN i GALLAIS, citat per COMAS, M., MOLINA, E. i TOLSANAS, M. (2008). *Identitats.* Fundació Jaume Bofill, Eumo Editorial. Barcelona, pàg. 102.

2. La llengua, base de tots els aprenentatges

Una escola inclusiva ha de partir del convenciment que determinats objectius educatius els han d'aconseguir totes les persones perquè són els que permeten desenvolupar una ciutadania de ple dret.



Si apliquem aquest principi a l'escolarització de l'alumnat nouvingut, és evident que, per garantir-ne l'èxit escolar, un cop adquirit un nivell de domini de la llengua que possibiliti la comunicació, s'hi han de continuar donant suports, tant pel que fa als aprenentatges lingüístics com als de les altres àrees, perquè, d'una altra manera, difícilment podrà superar les dificultats lingüístiques i la falta de referents culturals per accedir al currículum ordinari.

En aquest context, cal parlar d'un tractament inclusiu del currículum:

> "Una de les eines bàsiques de referència de la concreció de les actuacions per a una educació inclusiva és el currículum. Aquest permet vertebrar les diferents actuacions que es desenvolupen en les dimensions socials i educativa (...) en una proposta clarament articulada. Constitueix l'element de referència de la presa de decisions en cada un dels nivells de la pràctica educativa (...) (el sistema educatiu, el centre i l'aula)."
>
> Teresa Mauri, *Educació inclusiva i nou currículum*[2].

Per saber-ne més:

Mauri, Teresa. (2010). *Educació inclusiva i nou currículum*. Caixa d'Eines, núm. 9, Departament d'Educació. Barcelona, pp. 8-26.

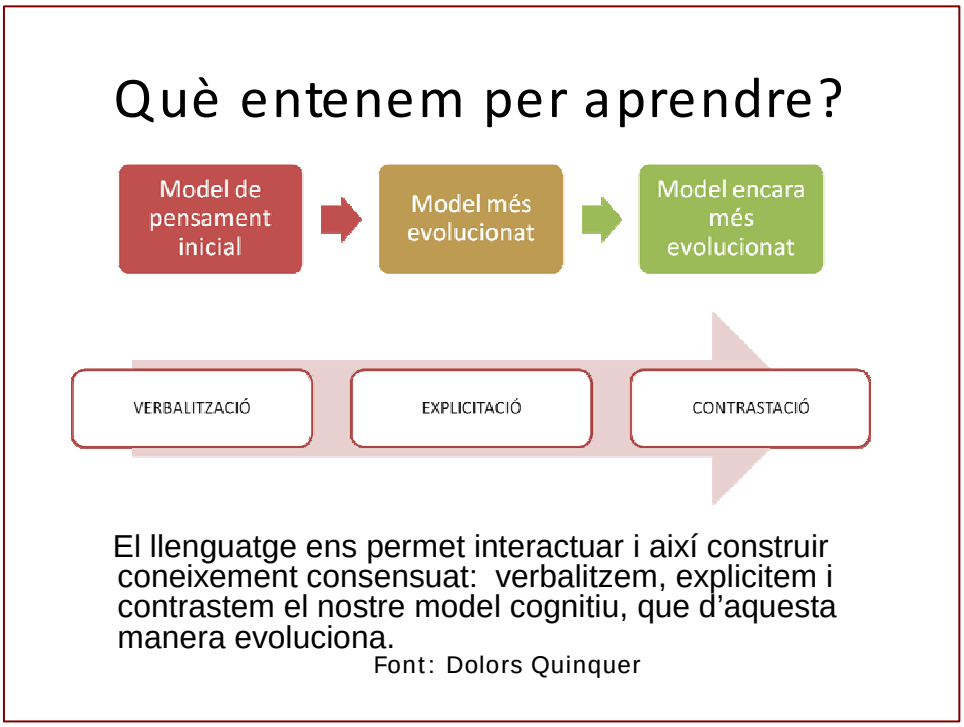
Donar resposta individualitzada a les necessitats educatives específiques de l'alumnat nouvingut demana tenir en compte tota una sèrie d'elements que es relacionen amb la situació personal, els valors culturals, la construcció de les identitats i l'adquisició de llengües, sense perdre de vista el context social i escolar en els quals es desenvolupen els processos d'aprenentatge i d'incorporació a la societat d'acollida.

Per ajustar el plantejament didàctic a les necessitats de l'alumnat, es poden plantejar determinats tractaments del currículum i, dins d'aquests tractaments, s'haurien de prioritzar aquells enfocaments que tenen en compte les necessitats lingüístiques específiques dels aprenents, com són les metodologies que es basen en el tractament integrat de llengua i continguts (TILC).

[2] MAURI, Teresa. *Educació inclusiva i nou currículum*. Caixa d'Eines, núm. 9, Departament d'Educació, Barcelona, 2010, p.16.

2.1. Tractament integrat de llengua i continguts

La llengua com a base de l'aprenentatge. Autors com Izquierdo i Sanmartí (2003)[3] diuen que el pensament es construeix a partir de la intervenció experimental i la producció de textos orals i escrits, que permeten contrastar les pròpies idees amb les dels altres i fer-les evolucionar.

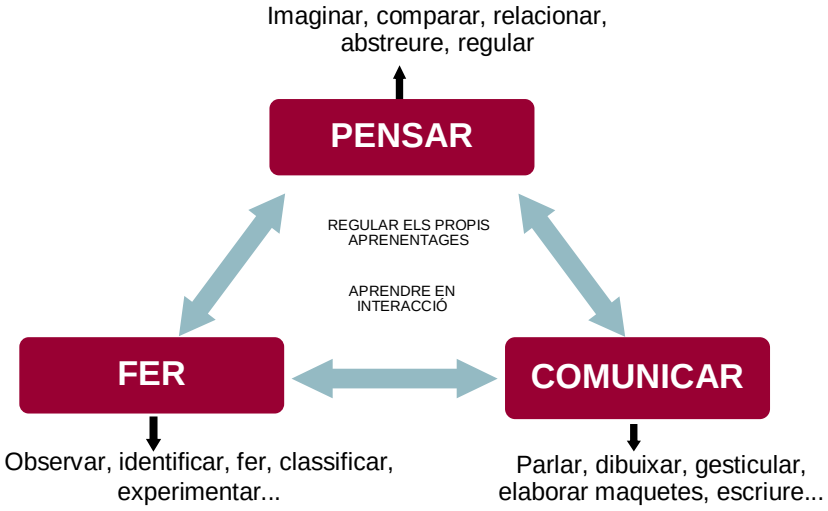


La competència comunicativa és, doncs, la base de tots els aprenentatges.

> "(...) els aprenentatges lingüístics no es poden reduir a les pràctiques docents de les àrees lingüístiques (...) el mestre especialista de qualsevol de les àrees no pot ensenyar la seva matèria si no ensenya la llengua que s'usa per a la construcció científica de la seva àrea específica (Noguerol, 2001)."
>
> Montserrat Casas (coord.): *Competències bàsiques per parlar i escriure ciència a l'educació primària*[4].

[3] DDAA. (2003). *Aprendre ciències tot aprenent a escriure ciència.* Edicions 62. Col·lecció Llibres a l'Abast núm. 386, Barcelona.

[4] CASAS, Montserrat (coord.). (2005). *Competències bàsiques per parlar i escriure ciència a l'educació primària*. Rosa Sensat. Barcelona, p. 40.



Font: Montserrat Roca

Per aquest motiu fonamental, el currículum prescriu que cal treballar la llengua des de totes les àrees:

> "En totes les matèries es treballaran la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual, les tecnologies de la informació i la comunicació i l'educació en valors."

Article 8.2 del Decret 143/2007 pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'ESO[5].

La BICS i la CALP. Els alumnes que no tenen el català com a primera llengua (L1) han de construir coneixement en una llengua que no és la seva (L2) i que probablement encara no dominen, perquè el nivell de llengua necessari per seguir els continguts curriculars (llenguatge acadèmic) tarda força temps a assolir-se: per aconseguir el nivell dels companys autòctons, un alumne d'origen estranger necessita 4 anys en el millor dels casos. La major part d'autors, però, parlen de 7 a 10 anys!

Al llarg d'aquest procés d'aprenentatge de la llengua, l'alumne anirà desenvolupant unes habilitats bàsiques de comunicació interpersonal que li serviran per a la seva vida diària. Però, immers en el medi escolar, també començarà un aprenentatge lingüístic més específic, que li servirà al llarg de l'escolarització: el del llenguatge acadèmic de les àrees. Són dos aprenentatges que es fan en paral·lel i que es coneixen com la competència conversacional (o BICS) i la competència acadèmica (o CALP).

L'aprenentatge de la **competència conversacional** s'inicia des del primer moment, amb situacions comunicatives molt lligades al context i a l'acció. L'aprenentatge de la **competència acadèmica** s'inicia més tard, quan l'alumne ja ha estructurat una mica la nova llengua, és capaç de referir-se a objectes o a situacions no presents, participa en les converses amb varietat d'interaccions i confegeix petits textos, tant orals com escrits. En aquest moment, ja pot enfrontar-se a activitats més contextualitzades en continguts curriculars i menys

[5] http://edums.gencat.cat/files/46-731-ARXIU/curriculum_educacio_secundaria.pdf

contextualitzades en nivells informals.

Sabem que l'aprenent ha de començar, necessàriament, per l'aprenentatge de la BICS. Per tant, amb l'alumnat nouvingut que s'incorpora al llarg de l'escolarització obligatòria, caldrà tenir en compte que no pot accedir a la competència acadèmica sense desenvolupar primer la competència conversacional.

COMPETÈNCIA COMUNICATIVA	
Habilitats bàsiques de comunicació interpersonal (BICS)	**Competència cognitiva i acadèmica de la llengua (CALP)**
1-2 anys	**A partir de 5 anys**
▪Conversa cara a cara ▪Ara i aquí ▪Contingut familiar ▪Vocabulari més freqüent ▪Llengua molt contextualitzada ▪Ambient distès	▪Increment interaccions ▪Més abstracte, més distant en el temps i l'espai ▪Menys contingut familiar ▪Vocabulari menys freqüent ▪Llengua poc contextualitzada ▪Ambient més exigent

0 1 2 3 4 5+ anys

Font:

Programa d'Immersió Lingüística,

Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics

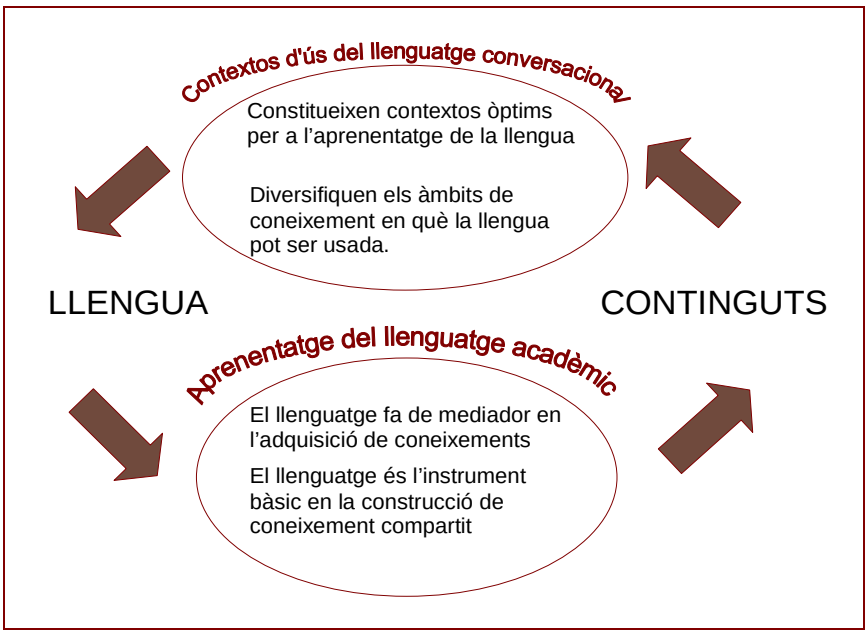
EL TILC. Quan a l'aula ordinària hi ha molts alumnes de L2 i nivells de domini de la llengua vehicular diversos, per facilitar l'accés als continguts curriculars de totes les matèries es fa necessari aplicar metodologies específiques, com el tractament integrat de llengua i continguts (TILC).

> "Integrar estos alumnes en una classe normal sense cap ajuda suplementària perquè hagen assolit competència conversacional és condemnar-los al fracàs. Tampoc podem traure'ls de classe i proporcionar-los una bona competència acadèmica com a pas previ perquè puguen aprendre els continguts de les àrees no lingüístiques. La solució consisteix a fer un aprenentatge integrat de llengua i continguts que exigix un grau de contextualització elevat al costat de l'exigència cognitiva adequada..."

Vicent Pascual[6]

El TILC permet optimitzar recursos perquè l'ensenyament de la llengua i el de les àrees curriculars es realimenten positivament (V. Pascual):

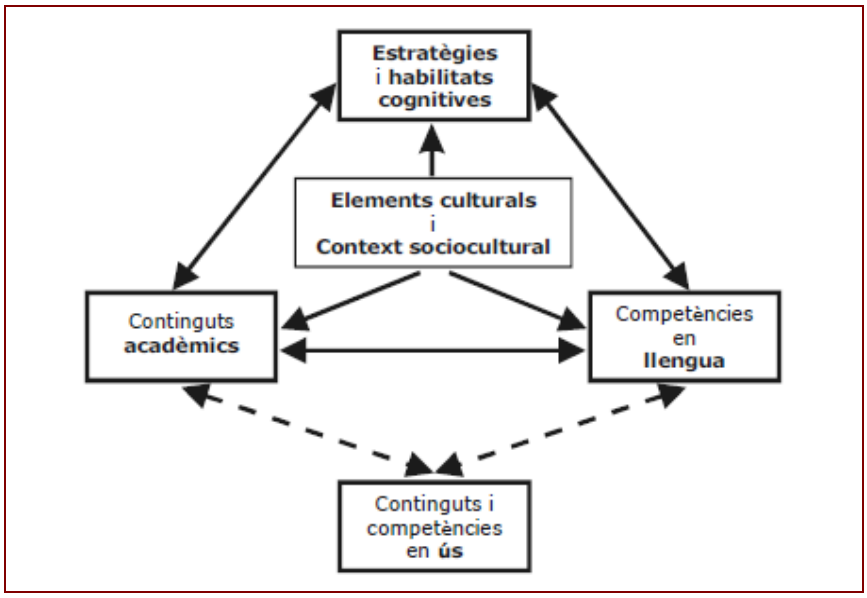
[6] PASCUAL, V: El tractament de llengües. [última consulta: gener 2013]. Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. http://www.cefe.gva.es/ocd/sedev/docs/TL_Tractament.pdf , p. 128.



Font: Programa d'Immersió Lingüística
Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics

2.1.1. Components del TILC

Aplicar metodologies TILC no és simplement utilitzar la L2 com a llengua vehicular, sinó prestar atenció a determinats aspectes lingüístics a la vegada que s'ensenyen els continguts curriculars d'una àrea determinada, de manera que formen una unitat indestriable. D'aquesta manera, l'alumnat assimila continguts curriculars i, simultàniament, habilitats acadèmiques i lingüístiques.



Font: Vicent Pascual

A. Continguts acadèmics

Dins de cada àrea curricular es treballen els continguts que li són propis. Per exemple, dins les ciències socials[7] s'estudien fets (la revolució francesa), situacions (la crisi de l'Imperi Romà), conceptes (la separació de poders), problemàtiques (el racisme i la xenofòbia), procediments (elaborar un eix cronològic) i valors (respecte al patrimoni cultural).

Als aprenents de L2 els resulta difícil aprendre aquests continguts de les àrees no lingüístiques, a causa de la manca de competència acadèmica i també al fet que els seus referents culturals no sempre són els que, de manera implícita, exigeix la comprensió de les informacions curriculars. Per això, si volem que l'alumne de L2 aprengui els continguts acadèmics de l'àrea –i a la vegada progressi en l'adquisició del llenguatge acadèmic–, és important:

> Facilitar la comprensió d'aquests continguts (*input* comprensible) sense reduir-ne el nivell d'exigència.

Per a reduir la distància entre els continguts que s'han d'adquirir i els coneixements previs	1	S'activen i es posen en comú els coneixements previs.
	2	Es revisen prèviament els continguts apresos en lliçons anteriors.
	3	Se suplementen els coneixements previs necessaris per a adquirir la nova informació abans de la tasca.
	4	S'introdueixen per endavant els conceptes i el vocabulari fonamental.
	5	Es crea un gran organitzador previ que relacione els continguts previs amb els continguts que estractaran en la unitat, dins el qual vagen integrant-se els continguts que aniran presentant-se i mitjançant el qual es faran visibles les relacions entre aquests.
Per a reduir les exigències cognitives de la tasca i facilitar l'aprenentatge	1	Es redueixen els continguts als components essencials.
	2	La informació es presenta amb materials variats per tal que els continguts siguen més clars i significatius.
	3	S'expliquen clarament les tasques.
	4	S'articulen les activitats de manera molt estructurada i gradual.
	5	Hi ha bastida per part del professor per facilitar la comprensió (paràfrasi de respostes incorrectes, resum dels punts més importants de la lliçó, reforç de les definicions contextuals...).
	6	Es crea redundància en l'*input* mitjançant la repetició, l'explicació del mateix contingut des de perspectives diferents, l'exemplificació...
	7	Es revisa contínuament la comprensió tant del llenguatge com dels conceptes mitjançant preguntes, demanant que definisquen termes importants amb les seues pròpies paraules, que resumisquen informació, que decidisquen si determinada informació és vertadera o falsa, que donen exemples...
Per a reduir les exigències lingüístiques de la tasca	1	Es preveuen i treballen prèviament, o simultàniament, les exigències lingüístiques del contingut.
	2	Es redueix i s'adapta la parla del mestre o la mestra (fa ús de la comunicació no verbal/gestual; utilitza un registre oral més lent i gramaticalment més simple, etc.).
	3	S'utilitzen les tècniques i els recursos necessaris per a aclarir conceptes i fer-los més comprensibles evitant l'ús d'un llenguatge complex (demostracions, experiències pràctiques, organitzadors visuals, gràfics, diagrames, gestos...).
	4	Es crea predictibilitat a classe mitjançant l'estructuració de les sessions — activitats inicials, de tancament, instruccions, deures per a casa...— de manera que el context ajude a la comprensió malgrat que no hi haja comprensió completa del missatge lingüístic.

[7] El currículum vigent s'organitza entorn de les competències bàsiques i dins de cada àrea especifica un bloc de continguts, que també inclou procediments i actituds i valors. En el cas de l'exemple, podeu consultar el currículum de ciències socials.

- Garantir que l'alumne rebi la informació en *dife*rents formats i procedent de fonts diverses, per tal que la comprengui millor, en faci un processament profund i se'n formi una opinió crítica[8].

Multilectoescriptures	Textos multimodals o pluricodificats, hipertext, videoconferència...
Tecnologies d'escriptura	Processadors de textos, bases de dades, programes de dibuix, programes gràfics...
Canals	Internet, telefonia mòbil, DVD...
Aparells	Mòbil, MP3, videocàmera...

- Seleccionar-los i seqüenciar-los en funció de la seva importància i del nivell de llengua de l'alumnat.

A	Continguts que poden ser desenvolupats sense necessitat de la llengua, la qual hi acompleix una funció essencialment regulativa i és redundant respecte a l'acció. Per exemple: un exercici físic en la classe de gimnàstica, la realització d'un dibuix en la classe d'educació artística o la construcció d'una maqueta en la classe de tecnologia són continguts típics d'aquest tipus.
B	Continguts que poden ser representats fàcilment mitjançant llenguatges figuratius com ara gràfics, taules, mapes, diagrames, etc., la qual cosa permet que la funció del llenguatge puga ser alleugerida i en part suplementada per altres llenguatges, amb la qual cosa la comprensió no depén exclusivament del domini de la llengua.
C	Continguts que tenen la seua definició exacta només en un llenguatge artificial, com ara una equació matemàtica o una fórmula química, i que són construïts a través d'un llenguatge especialitzat. El llenguatge natural hi té una funció auxiliar en el sentit que facilita l'accés al llenguatge especialitzat mitjançant una reformulació. Entre els continguts prototípics d'aquests tipus podem esmentar el raonament deductiu en matemàtiques, en física o en química.
D	Conceptes que necessiten ser construïts a través del discurs. Són definits mitjançant el llenguatge natural i s'hi accedeix a través del llenguatge natural, que hi té una funció constitutiva. El fet que aquestes nocions siguen construïdes mitjançant el llenguatge, i tenint en compte la teoria de Sapir-Whorf, estaran marcades fortament per la llengua —i, conseqüentment la cultura— amb què han sigut construïdes. Són conceptes que es construeixen acumulativament, fent-se cada vegada més complexos i matisats. Exemples d'aquest tipus són, per exemple, el concepte de 'democràcia' o de 'revolució'.

ÚRA 4. Tipus de continguts pel que fa a la seua relació amb la llengua

Font dels quadres: Vicent Pascual

El currículum actual facilita aquestes actuacions perquè desplaça el plantejament memorístic de l'aprenentatge dels continguts, que esdevenen ara elements per construir nou coneixement amb la finalitat d'aplicar-lo a noves situacions:

> Sens dubte, un dels elements del nou currículum que faciliten l'educació inclusiva és la seva organització en competències. S'entén per competència la capacitat de mobilitzar conjuntament coneixements diversos per actuar de manera eficaç en contextos i situacions diferents o fer front a problemes. (...). Els continguts escolars continuen essent rellevants, ja que cada competència reposa en una combinació d'habilitats i maneres de fer, pràctiques i cognitives, relacionades entre si, conceptes, valors, actituds, emocions i altres elements socials i comportamentals que han de ser mobilitzats conjuntament per actuar de manera eficaç.
>
> Teresa MAURI, *Educació inclusiva i nou currículum*

[8] PASCUAL, V.: *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana - Conselleria de Cultura, Educació i Esport (Suport a l'ensenyament en valencià, 15). 2006. http://www.cefe.gva.es/ocd/sedev/val/vp_tl.htm.

B. Cognició

La comprensió profunda dels continguts i l'adquisició de la llengua plantegen una gran demanda cognitiva. Per fer que l'estudiant s'hi pugui enfrontar, cal activar les seves destreses cognitives i ensenyar-li estratègies d'aprenentatge; és necessari treballar-les des de totes les àrees, per tal que l'alumne esdevingui autònom a l'hora d'aprendre (competències d'autonomia i iniciativa personal i d'aprendre a aprendre).

- Les destreses cognitives són necessàries per al pensament abstracte, la resolució de problemes i el pensament crític i creatiu. Distingim entre les d'ordre inferior, menys exigents cognitivament (recordar, comprendre, aplicar), i les d'ordre superior (analitzar, avaluar, crear).

- Les estratègies d'aprenentatge són necessàries per a l'autoorganització, l'autocontrol i l'autoregulació. En definitiva, per a desenvolupar la competència d'aprendre a aprendre. Per això és important ensenyar-les de manera explícita, integrades dins les activitats didàctiques.

Estratègies metacognitives	Estratègies cognitives	Estratègies socioafectives
Control conscient del procés d'aprenentatge - establir metes - fer plans - prendre mesures correctores - organitzar-se - - ...	Organitzar la nova informació - prestar atenció - fer preguntes - prendre notes - completar un organitzador gràfic - - ...	Regular la interacció en relació amb el procés d'aprenentatge - cooperar - discutir - ...

C. Llengua

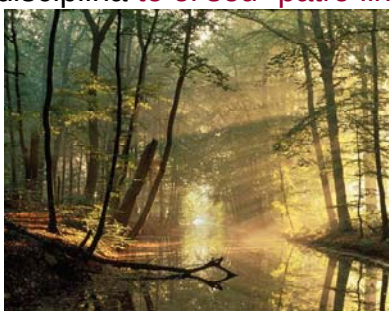
El TILC no planteja que tot el professorat es converteixi en professor de llengua, sinó que en cada matèria s'ensenyin els aspectes lingüístics que li són propis, és a dir, el llenguatge acadèmic específic, tal com hem vist en l'apartat anterior.

Quin és el llenguatge acadèmic de cada matèria? Cada disciplina té el seu propi patró lingüístic, que cal ensenyar paral·lelament al patró temàtic:

> (...) per parlar (i escriure) ciència sempre és necessari conèixer dos tipus de 'patrons' i saber-los combinar adequadament. Aquests dos patrons són, d'una banda, l'anomenat 'patró temàtic', expressió utilitzada per referir-se al model teòric i als conceptes, experiències, analogies... que s'hi associen; d'una altra banda, el 'patró estructural', que està relacionat amb el tipus de discurs emprat per parlar del 'patró temàtic' i es correspon a les estructures retòriques (sil·logismes, analogies...) i de gènere (descripció, justificació, plantejament d'hipòtesis, elaboració d'informes...) a través de les quals s'organitza l'argument.
>
> Enric Custodio i Neus Sanmartí[9]

> Hi ha un aspecte lingüístic totalment intern en cadascuna de les disciplines científiques que només pot ser treballat des dels plantejaments curriculars. Resumir un text de geografia, descriure una experiència al laboratori, seguir unes normes de perspectiva o fer un comentari musical són específics de l'àrea, s'ensenyen per aprendre geografia, ciències experimentals, plàstica i música i, si no es fa així, no s'aprenen aquestes disciplines.
>
> Montserrat Casas[10]

Cada disciplina té el seu "patró lingüístic"



Imagina't que ets un poeta. Descriu el bosc

Imagina't que ets un geògraf. Descriu el bosc

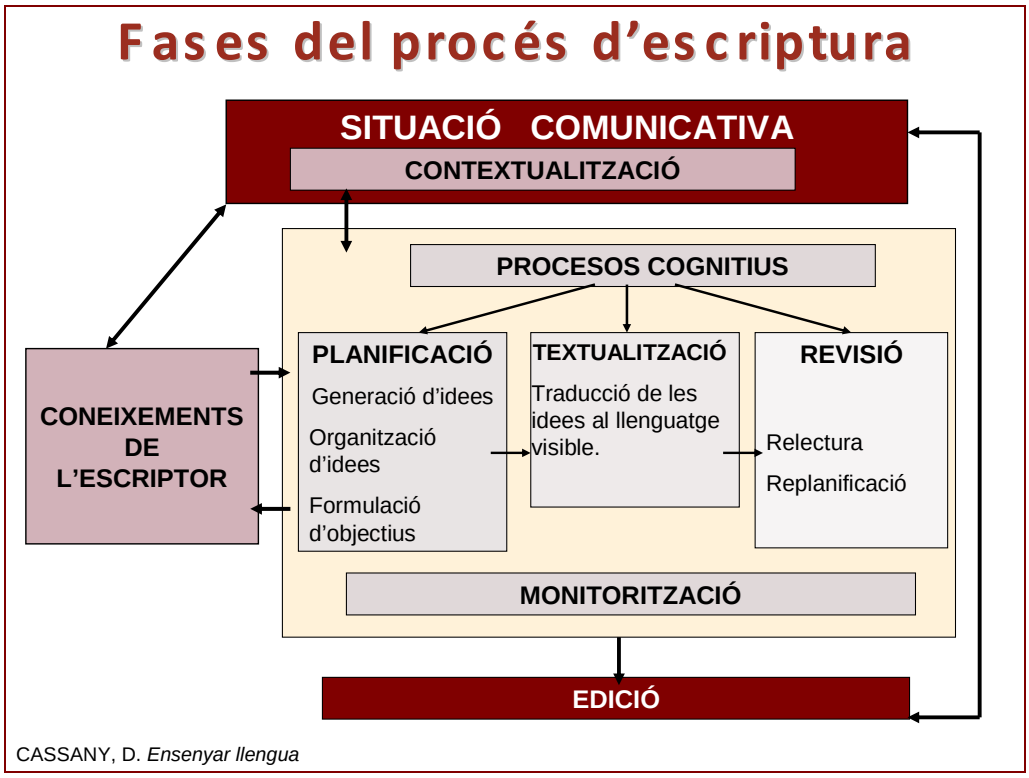
Imagina't que ets una ecòloga. Descriu el bosc

Font: Quinquer, D. ; Roca, M. ; Sanmartí, N.[11]

[9] CUSTODIO, E.; SANMARTÍ. N. (2007). "Aprendre a justificar científicament: el cas de l'origen dels éssers vius". Dins *Temps d'Educació* núm. 18. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
[10] Obra citada.
[11] Diapositiva de les conferències territorials adreçades als centres d'ensenyament secundari sobre *Les*

L'aprenentatge dins de les àrees ha d'incloure necessàriament aquests dos patrons: què diem (patró temàtic o macroestructura) i com ho diem (patró lingüístic o superestructura). Com a docents, doncs, ens caldrà ajudar el nostre alumnat a clarificar les relacions entre les idees i a treballar les diferents maneres de presentar-les a través de diferents tipus de text.

Per possibilitar la construcció d'aquest aprenentatge ric i complex, caldrà planificar una varietat d'activitats que contemplin tots els aspectes esmentats: unes per treballar els temes (macroestructura), d'altres per treballar la presentació d'aquests temes (superestructura). En tot aquest procés, la comunicació hi serà present en tot moment, de manera oral i escrita; és el moment de fer atenció a les activitats d'escriptura –presa d'apunts, guions, esborranys... – i d'ensenyar-ne el procés per fer-ho correctament: la planificació, la textualització i a la revisió final.

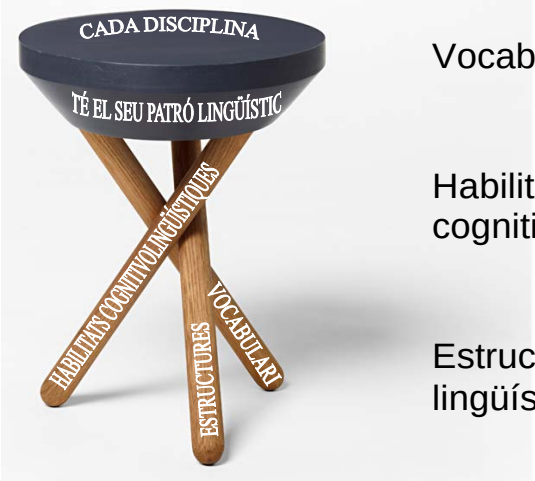


CASSANY, D. *Ensenyar llengua*

Sovint el tractament de la llengua que es fa des de les àrees no lingüístiques es limita al vocabulari associat al tema que s'està treballant. Però el llenguatge acadèmic no es limita a aquest vocabulari específic: també inclou les estructures discursives i les formes retòriques associades a cada matèria, els connectors i nexes específics de cada discurs i el llenguatge relacionat amb l'experiència escolar. Tots aquests aspectes s'han d'ensenyar i treballar de manera explícita, en funció del seu ús comunicatiu, dins cada àrea no lingüística.

competències comunicatives aplicades a les àrees curriculars. Educació secundària, organitzades pel Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics durant els cursos 2009-2012.

La metàfora del tamboret ajuda a visualitzar el llenguatge acadèmic com una estructura de tres potes. Si en falla una, el tamboret no s'aguanta[12].



Vocabulari

Habilitats cognitivolingüístiques

Estructures lingüístiques

En què consisteix cadascuna de les potes?

1. ***Vocabulari*:** comprèn el vocabulari específic de la matèria (paraules clau i conceptes associats a un tema concret), el vocabulari acadèmic d'ús comú a la major part d'àrees de coneixement (interpretar, conflicte, analitzar, font...) i el vocabulari associat al medi escolar.

2. ***Estructura morfosintàctica***: des de les àrees no lingüístiques es poden reforçar estructures apreses a la classe de llengua o bé a l'aula d'acollida (conjugar verbs en passat, comprendre el significat del prefix geo-, interpretar el llenguatge arcaic de les fonts primàries a partir del reconeixement de l'estructura de la frase...).

3. ***Habilitats cognitivolingüístiques*** (argumentar, comparar, resumir, definir...): associades a gèneres textuals de caire general (text instructiu, text descriptiu, text argumentatiu, text expositiu...), per bé que adaptats a cada matèria, i a les corresponents estructures discursives i connectors lògics.

Val la pena que ens aturem en aquest punt:

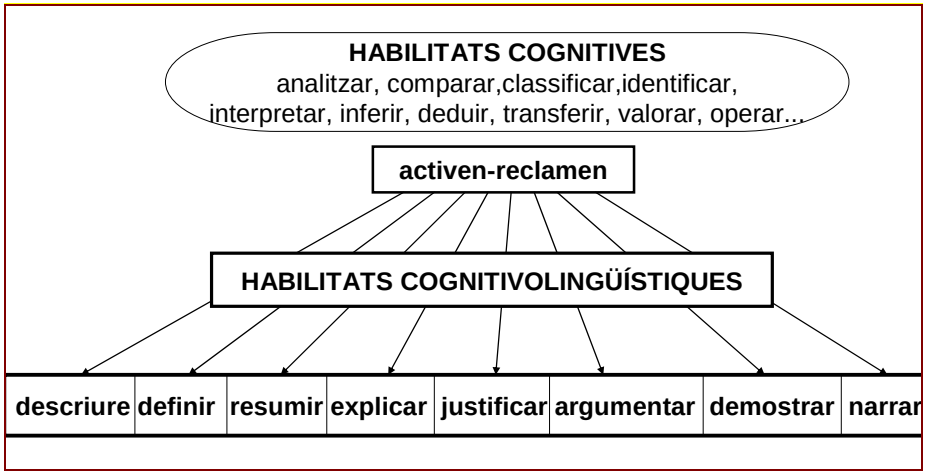
> De quina manera es pot ajudar l'alumnat a millorar les seves produccions orals i escrites i la comprensió de textos orals i escrits des de les àrees curriculars? Es tracta de treballar des de cada àrea curricular habilitats que són a la base d'operacions cognitives que es produeixen constantment en l'activitat d'aprenentatge i d'estudi.
>
> Jaume Jorba[13]

Jorba està parlant de les habilitats cognitives, que s'activen en produir un text oral o escrit i, per tant, estan estretament relacionades amb les tipologies textuals, com mostra la figura de la pàgina següent.

> Incorporar aquesta dimensió del llenguatge en els dispositius

[12] SHORT, D., VOGT, M.E. I ECHEVARRIA,.J. (2010). *The SIOP Model for Teaching History-Social Studies to English Learners*. Editorial Pearson, Boston.
[13]JORBA, J. (1998). "La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques", dins: JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars.* Edicions de l'ICE de la UAB. Barcelona, p. 38.

> pedagògics requereix d'antuvi que el professorat sigui conscient dels processos que hauran de mobilitzar els seus alumnes davant les diferents activitats d'aprenentatge que els proposa i d'aquells que concretament vol promoure. Per exemple, cal que tingui clar si la tasca plantejada requereix que els estudiants descriguin un fet o un procediment o bé que justifiquin uns resultats (...).
>
> Jaume Jorba[14]



Font: Jorba i altres (1998)

D'acord amb el que comenta Jorba, quan el docent encarrega una tasca als alumnes ha d'identificar clarament les habilitats cognitivolingüístiques que s'hauran d'activar, i en conseqüència:

A) Presentar la tasca de manera precisa

- Què vol dir explica el cicle de l'aigua?
- Què vol dir explica aquest paisatge?
- Què vol dir explica què és un delta?
- Què vol dir explica una història de ciència ficció?
- Què vol dir explica aquesta opinió?

Descriure: enunciar qualitats, propietats, característiques... d'un objecte o fenomen.

Explicar: donar raons, relacionar fets...

Argumentar: raonar amb la finalitat de convèncer.

Resumir: seleccionar i condensar les idees principals d'un text o d'un concepte.

B) Ensenyar de manera explícita com es fa la tasca i donar ajudes a l'alumne:

- modelatge docent;

- esquemes, models, exemples, bases d'orientació.

Per exemple, el docent pot fer una argumentació en veu alta, aturant-se per reflexionar sobre el procés (modelatge) i donar una base d'orientació als alumnes que els serveixi com a guia per elaborar la seva argumentació.

[14] Obra citada a la nota anterior, p. 39.

NARRAR	DESCRIURE	DEFINIR	EXPLICAR	JUSTIFICAR	ARGUMENTAR
Inscriure uns fets en una successió, a la vegada temporal i causal	Produir enunciats que enumerin qualitats, propietats, característiques ... sense establir relacions explícites .	Expressar les característiques essencials, necessàries i suficients d'un concepte perquè sigui el que és i no una altra cosa.	Produir raons de manera ordenada, establint relacions que portin a modificar un estat de coneixement. (hi ha d'haver explícitament raons causals)	Produir raons o arguments, establint-hi relacions amb la finalitat de modificar el valor epistèmic en relació amb el corpus de coneixements	Produir raons o arguments, establint-hi relacions amb la finalitat de modificar el valor epistèmic des del punt de vista del destinatari. Produir un discurs destinat a modificar o a reforçar la disposició favorable a una tesi.

Font: Programa d'Immersió Lingüística
Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics

El treball de les tipologies textuals facilita l'aprenentatge de les habilitats cognitivolingüístiques, necessàries per a l'aprenentatge dins de totes les àrees. Dins les àrees no lingüístiques treballem textos narratius i textos informatius com exposicions, demostracions, descripcions, etc. En aquests textos, de caire més objectiu, hi podem identificar característiques semblants, però que analitzades amb detall permeten captar-ne les diferències: la descripció se centra en l'observació, en una exposició hi ha les causes i efectes del fet que es vol explicar, la justificació explica el perquè dels perquès, l'argumentació ens aporta la voluntat del canvi d'opinió o d'una actuació d'aquells que ens escolten...

Una eina útil en aquest sentit són les bases d'orientació, que permeten construir un text pas a pas.

En l'exemple es presenta una base d'orientació per elaborar una argumentació.

Per fer aquest treball de llengua i continguts de manera integrada, cal planificar **tasques híbrides**, que impliquin totes les habilitats lingüístiques de recepció, producció i interacció.

La meva argumentació

La meva idea és que

Les meves raons són

Arguments en contra de la meva idea poden ser

Convenceria algú que no em creu amb

L'evidència que donaria per convèncer d'altres és que

Font: Taller de competències comunicatives

Com a resum, reprenem la pregunta inicial: quina llengua cal treballar des de les àrees no lingüístiques? Vicent Pascual la recull i sistematitza en el següent quadre[15]:

Gèneres de text	Orals: *debat* (entre l'alumnat), *exposició a l'aula* (d'un alumne o alumna), *desenrotllament d'un tema* (per part del professor o la professora), *posada en comú* (després del treball en equip)... Escrits: *treball monogràfic, unitat* (del llibre de text), *mural, entrada d'una enciclopèdia...*
Tipus de discurs	*Parla col·laborativa* (en la construcció de coneixements), *narració* d'un fet històric, *descripció* d'un ferrament, d'un moble, d'un monument o d'un mineral, *instruccions* per a fer un experiment, *explicació* d'un fenomen observat o *argumentació* d'un punt de vista.
Habilitats de lectura i escriptura	De lectura: *identificar el tema, les idees principals i els detalls; utilitzar els coneixements sobre els gèneres i els tipus de text per comprendre; diferenciar fets i opinions; integrar la informació del suport visual (mapes, gràfics, fotos...) amb la del text verbal; valorar la qualitat de les idees del text; jutjar el propòsit de l'autor/a i les conclusions, etc.* D'escriptura: *planificar, documentar-se, elaborar un esborrany i revisar-lo; desenrotllar les idees principals i el continguts d'acord amb el propòsit i el destinatari; organitzar el text de manera que tinga una introducció atractiva, un desenrotllament lògic i efectiu de les idees, i una conclusió satisfactòria; incorporar elements visuals i sonors; incorporar al text informació d'altri mitjançant cites, paràfrasis o resums...*
Habilitats cognitivo-lingüístiques	*Demostrar, explicar, justificar, resumir, donar exemples...*
Llenguatge	Aspectes *lèxics, gramaticals* i *ortogràfics* propis del llenguatge de les àrees.
Altres llenguatges	Tipogràfics: *tipografia i compaginació, gràfics, mapes, diagrames, plànols, dibuixos...* Multimèdia: *hipertext, animació, música...*
Processament de la informació	Estratègies: *localitzar informació, seleccionar-la, valorar-la, organitzar-la, reelaborar-la i comunicar-la.* Recursos: *biblioteques, Internet, documents multimèdia...*
Tècniques de treball i estudi	*Prendre notes, fer esquemes i mapes semàntics, fer preguntes, demanar aclariments, participar en el treball de grup, preparar una exposició o un debat, etc.*

FIGURA 11/1: Continguts lingüístics relacionats amb les àrees no lingüístiques.

Per saber-ne més

Curs *Les competències comunicatives aplicades a les àrees curriculars:*

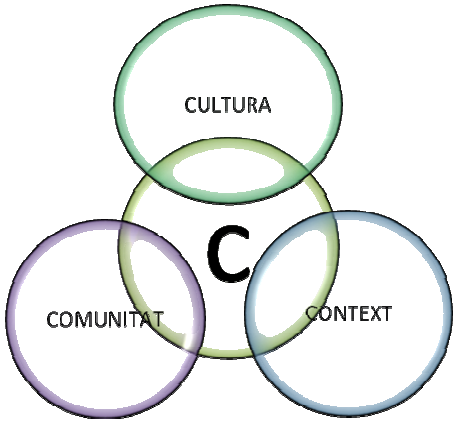
- http://www.xtec.cat/web/formacio/llengues/tilc
- Materials a Ateneu: http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cursos/curriculum/eso_btx/dcs1/index

Vicent Pascual, *Components i organització d'una unitat amb un TILC en una L2.* http://proplues.wikispaces.com/file/view/article_V.Pascual_Caplletra.pdf

[15] V.PASCUAL, obra citada.

D. Elements culturals i context sociocultural

Seguint les 4 "C" del TILC –continguts, cognició, comunicació, cultura–, aquest apartat fa referència als aspectes culturals, però especialment al context en què es desenvoluparà l'aprenentatge de l'alumne i, en definitiva, a la comunitat. Es fa difícil destriar aquests matisos, que interactuen en la realitat escolar de l'alumnat d'origen estranger, especialment si s'ha incorporat tardanament al nostre sistema educatiu.



A continuació veurem algunes de les implicacions que tenen els elements d'aquesta "C" a través d'alguns autors de referència.

Elements culturals del currículum. Vicent Pascual[16] adverteix que en totes les àrees no lingüístiques hi ha una quantitat variable d'elements que plantegen diferències per raons culturals; pot ser mínima en matemàtiques i màxima en àrees com geografia o historia. Sovint ens trobem amb bons alumnes que tenen llacunes en els seus coneixements previs, que són a causa del desconeixement de l'enfocament que en fa la cultura d'acollida.

L'Amal era una noia d'origen algerià que havia arribat a Catalunya als 7 anys. De família molt religiosa, estudiava àrab en horari extraescolar. Quan va començar primer d'ESO, la competència comunicativa que havia assolit era millor que la de molts companys autòctons, que també tenien el català com a L2. Era una estudiant excel·lent, però els seus resultats a ciències socials quedaven per sota de les expectatives de la professora. Semblava tenir llacunes importants, que no es justificaven per l'escolarització prèvia.

Per això, si volem que els alumnes d'origen estranger assoleixin els aprenentatges acadèmics de manera satisfactòria, cal que el currículum incorpori determinats elements de la cultura relacionada amb la llengua d'aprenentatge:

- **Entorn geogràfic i social:** accidents geogràfics i llocs emblemàtics, festes populars...
- **Història:** personatges històrics o rellevants, fites històriques importants en la construcció de la identitat nacional...
- **Símbols culturals:** banderes, significat simbòlic de determinats animals...
- **Productes culturals:** art (pintures, edificis, escultures, artistes...), música (cançons, composicions, compositors i intèrprets), literatura (rondalles, títols i autors literaris), cultura tradicional (artesania, gastronomia, personatges populars, llegendes, jocs, refranys, endevinalles, topònims, antropònims, hipocorístics...).
- **Pràctiques culturals:** formes de saludar, fórmules de cortesia, ús socials d'alguns gestos, dieta habitual, horaris, activitats d'oci, cultura escolar, normes d'educació...

[16] PASCUAL, V. (2008). "Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2", dins *Caplletra. Revista internacional de filologia.* Vol. 45. Monogràfic sobre "Educació Plurilingüe". Publicacions de l'Abadia de Montserrat - Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. Barcelona / València, p. 137.

Relació entre llengua i cultura. Pascual també esmenta la relació inseparable entre llengua i cultura. La llengua modula la realitat a l'hora de conceptualitzar-la, representar-la i comunicar-la.

En català i en castellà, quan parlem de l'edat diem "quants anys **té**".
En anglès, diem "how old is he/she" (com és de **vell**).

Aquesta relació explica les dificultats que pot presentar la comprensió de determinats conceptes als alumnes de L2 però també permet que aquests alumnes treguin partit de les diferents perspectives semàntiques de les llengües que coneix o està aprenent, perquè l'ajudaran a clarificar i enriquir un concepte nou o donar una nova perspectiva a un concepte antic.

També cal tenir en compte la cultura escolar de procedència. Si l'alumne prové d'un sistema educatiu sensiblement diferent del nostre, moltes de les rutines d'aula i dels procediments didàctics li resultaran estranys. Cal, doncs, prestar atenció a aquest aprenentatge de la nostra cultura escolar, tant dins l'aula d'acollida com a l'aula ordinària. Assignar-li un company guia durant els primers moments o explicitar-li les pràctiques d'aula que detectem que no li són familiars el poden ajudar. És recomanable que el docent conegui, a grans trets, algunes de les característiques d'aquests sistemes escolars.

La Isabel era tutora de l'aula d'acollida. Darrerament havien arribat tres alumnes d'origen xinès. El que més li sorprenia era que procuraven seure al fons de l'aula i que sempre es copiaven les activitats escrites entre ells. Fins que va llegir que, a les escoles xineses, el mestre ubica els millors alumnes davant i els alumnes amb dificultats al fons de l'aula i incentiva que els alumnes amb més bons resultats permetin copiar als altres, per facilitar-los un bon model en el context d'un aprenentatge molt memorístic i unes aules molt massificades.

Per saber-ne més

Informació sobre els sistemes educatius arreu del món:

http://www.xtec.cat/web/projectes/alumnatnou/acollida/sisteduc

ALEGRE, M.A.; BENITO,R.; GONZÁLEZ, S.. (2007). *Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrat. Una aproximació.* Col·lecció Informes Breus núm. 8. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.

PRUNÉS, A.; PEREZ, M.; GONZÁLEZ, A.;FELIP, L. (2008). *Waramurungundi. La sostenibilitat i la diversitat lingüístiques a l'aula*. Barcelona: Rosa Sensat.

ndació Jaume Bofill. Barcelona.

Aspectes identitaris. L'alumne pot percebre la cultura que se li proposa lligada a la L2 com una amenaça que cal rebutjar, com una oportunitat d'integració si l'adopta renunciant a la cultura d'origen o com una aportació compatible amb la que ja tenia com a pròpia. El seu patró actitudinal i identitari diferirà segons l'opció que faci i influirà en les competències que aconsegueixi en la L2 i en el rendiment en les disciplines acadèmiques vehiculades en L2. L'escola ha de tenir un paper actiu perquè l'alumne accepti la cultura d'acollida sense renunciar a conservar la cultura d'origen.

Context sociocultural. El paper actiu de l'escola en la construcció identitària i en la bona integració de l'alumne exigeix per part dels docents conèixer el context sociocultural –escola, família i entorn– i especialment la relació entre la cultura de l'alumne i la cultura dominant. Si la cultura familiar té menys prestigi, probablement en l'entorn –tant al carrer com a l'escola– hi haurà prejudicis i estereotips cap a elements propis de la cultura de l'alumne i cap a la seva llengua familiar. L'escola ha de contrarestar aquests prejudicis i fomentar un ambient propici a l'aprenentatge, que doni suport a tots els alumnes i que fomenti la igualtat d'oportunitats.

Propostes didàctiques basades en la multiliteracitat. Diversos autors canadencs[17] han impulsat experiències d'aula encaminades a superar la diferenciació entre la cultura d'origen i la cultura d'acollida. Proposen mirar la llengua i la cultura dels alumnes com un recurs cognitiu i acadèmic i no com un obstacle o un fet irrellevant per a l'aprenentatge. No s'ha de tractar com un recurs compensatori sinó com una font alternativa de coneixement, que ha de moure's cap a un paper més central en l'aprenentatge. Per aconseguir-ho és important adoptar un paper proactiu pel que fa a la multiculturalitat a l'aula, sense esperar que la simple diversitat portarà al pluralisme.

Aquests autors, essencialment, proposen:

a) Introduir la *multimodalitat* textual i la *multiliteracitat* en les pràctiques d'aula.
b) Assignar un paper a les famílies en el procés d'ensenyament–aprenentatge.
c) Recollir el patrimoni cultural i lingüístic, i assignar-li un paper destacat.

Multimodalitat i multiliteracitat. Entenem per multimodalitat l'ús de diferents vehicles de comunicació (escrit, oral, multimèdia) i la presència de les llengües familiars dels alumnes (multiliteracitat). Són estratègies pedagògiques relacionades amb la globalització cultural i econòmica, l'aparició de nous llenguatges associats al món digital i la construcció d'identitats cosmopolites.

> Comprendre, gestionar, crear i comunicar coneixement en les societats actuals, globalitzades i culturalment diverses requereix una gamma complexa i creixent de pràctiques multimodals i multiliteracitats. Si es vol formar tot l'alumnat per ser competents en el món actual, s'ha d'abandonar l'escola monolingüe i monocultural.
>
> Frances Giampapa[18]

A la pràctica, molts alumnes i les seves famílies ja ho han incorporat a la seva pràctica social, però sovint l'escola encara ho ignora.

---

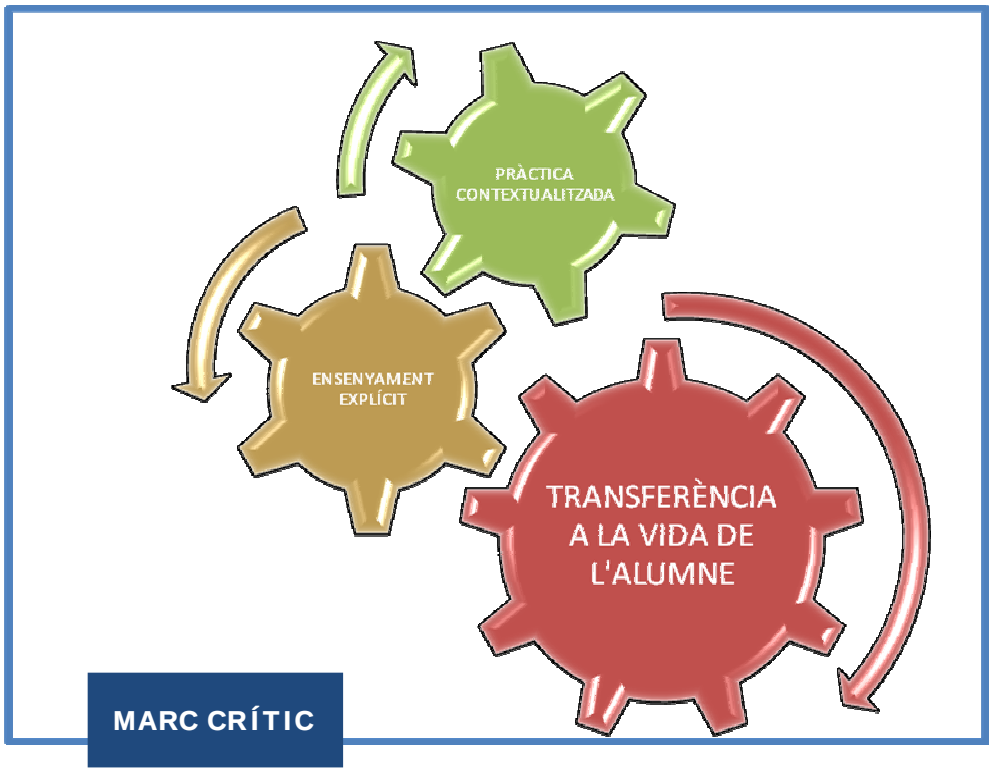
[17] Per a aquest article s'han consultat: L. Taylor, J. Cummins, F. Giampapa (vegeu bibliografia al final del dossier).

[18] F. GIAMPAPA. *Multiliteracies, Pedagogy and Identities: Teacher and Student Voices from a Toronto Elementary School.* http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE33-2/CJE33-2-Giampapa.pdf

Jabran va néixer al Pakistan i va arribar a Catalunya als 13 anys, procedent de Londres, on la família va viure uns mesos amb uns familiars. A casa seva es parla urdú; ell havia estudiat en una escola anglesa, fet que li va permetre fer-se entendre des del primer moment i progressar ràpidament en l'aprenentatge del català. Jabran manté el contacte amb els amics i familiars del Pakistan i de Londres a través de les xarxes socials. És un apassionat de la informàtica i li agrada muntar petits clips de vídeo amb els amics.

Taylor i Giampapa remarquen la importància de crear nous **entorns d'aprenentatge** per a la societat del coneixement, que donin un paper important a la interacció docent–alumne i alumne–alumne, que incorporin la **multiliteracitat** i que impliquin tots els alumnes en una varietat extensa de pràctiques **multimodals** creatives i exigents cognitivament, que proporcionin formes de construir significat basades en textos i en multimèdia.

En aquests entorns d'aprenentatge, de caire competencial, es concreta el ***Model d'Expertesa Acadèmica*** (Cummins, 2001), que es basa en la importància de la investigació crítica i la construcció compartida de coneixement per al desenvolupament cognitiu i l'aprenentatge efectiu.



El paper de la família. Aquest model constata que qualsevol pedagogia efectiva i inclusiva necessita conèixer les interaccions que es produeixen, no sols entre docent i alumne, sinó també entre iguals i amb les famílies. Són interaccions que permeten a l'alumne generar i intercanviar coneixement i construir la seva identitat. Habitualment, el paper que juga l'experiència dels pares en l'aprenentatge dels fills és limitat, perquè és marginal respecte al currículum. Però, quan s'ha intentat recollir, ha estat encoratjador i significatiu per als alumnes.

Sovint es tracta de famílies amb un bagatge cultural múltiple:

> (...) de caire transnacional, pertanyents a classes professionals postcolonials, que busquen guanyar-se la vida dins d'un mercat globalitzat en el qual, cada vegada més, el plurilingüisme és un capital important. Aquestes famílies interactuen amb els éssers estimats escampats per diversos continents per mitjà de múltiples pràctiques de comunicació oral i escrita, que fan evident la importància del llenguatge per a un complex sentit d'identitat, per a la comunicació a través de l'espai i el temps, a través de continents i generacions, a través de futurs personals i del patrimoni ancestral.
>
> F. Giampapa[19]

Qui sóc jo? Suposo que una ciutadana global: indo-britànica-canadenca. La meva realitat s'emmarca de manera significativa en la meva visió del món (...). També influeixen en la meva identitat la vivència lingüística, cultural, social, política i espiritual. Com a membre d'una comunitat minoritària i com a dona de pell fosca, la meva identitat està relacionada inevitablement amb com la majoria de gent em veu.

Perminder, 7-11-2004

Un exemple de com es pot vincular les famílies a l'aprenentatge dels fills és la creació de textos bilingües o multilingües, que l'alumne recull a casa en la llengua familiar, reescriu –en diversos formats– en la llengua de l'escola i difon a través de la xarxa, on els poden veure persones del seu cercle sociofamiliar d'arreu del món. Són textos multimodals, que intensifiquen el vincle afectiu i l'aprenentatge significatiu i permeten mantenir viu el coneixement lligat a la llengua familiar.

Ubicar el patrimoni lingüístic i cultural en un paper central dins l'activitat escolar. La implicació en l'aprenentatge, especialment en alumnes de L2, s'alimenta tant o més de l'afecte que de la cognició. Reconèixer i valorar els coneixements previs dels alumnes, sobre la seva llengua i la seva cultura, a més d'ajudar a assolir els objectius didàctics, és fonamental per a una bona integració dels alumnes a la nova comunitat escolar i per al reforçament de la seva autoestima com a estudiants i com a membres d'una cultura minoritària.

Per tenir en compte la llengua i la cultura familiar dels alumnes, és important que el docent tingui consciència de la seva pròpia experiència cultural i lingüística, i de la necessitat de parlar per donar veu a les diverses dimensions de la vida. Fer present la llengua dels alumnes a l'aula equival a donar-los veu i, per tant, possibilitat de ser reconeguts com a membres de la comunitat escolar, al contrari del que passa sovint en moltes aules, on l'alumne nouvingut es defineix pel que no és o pel que no pot fer[20]: el nen que no parla la nostra llengua, el nen immigrant, l'alumne de L2... Tanmateix, la identitat d'aquests alumnes es pot posicionar en funció de tot el que és, el que pot fer i totes les comunitats que recorda, les comunitats a les quals pertany o les comunitats en les quals participa.

Sovint, des de les àrees curriculars, hi ha poc reconeixement del capital cultural i

[19] Article citat en la nota anterior.
[20] Model del Dèficit de Cummins, citat per GIAMPAPA a l'article citat.

lingüístic dels alumnes i la literacitat s'entén estrictament referida a les llengües de l'escola i basada en el llibre de text, que se centra, principalment, en la cultura dominant -i de fet s'orienta als estudiants d'aquesta herència-, sense tenir en compte que a les aules actuals hi ha alumnes d'altres cultures.

Tanmateix, el currículum actual ho permet, perquè en l'àmbit de llengües recull la dimensió plurilingüe i intercultural i en la descripció de les competències comunicatives parla de l'aprenentatge com a activitat social i de la necessitat de poder expressar la pròpia visió del món i d'entendre la dels altres, des d'una perspectiva intercultural:

> Competències bàsiques: competència comunicativa
>
> Atès que les persones van construint el seu pensament en les interaccions amb les altres persones, **aprendre és una activitat social**, i saber comunicar esdevé una competència clau per a l'aprenentatge, que es va desenvolupant i matisant en totes i cadascuna de les activitats educatives. Comunicar, per tant, és fonamental per a la comprensió significativa de les informacions i la construcció de coneixements cada vegada més complexos. (...)
>
> El desenvolupament de tots aquests àmbits facilitarà el de la competència intercultural per poder **valorar la diversitat cultural** que fa **comprendre i expressar la seva percepció del mó**n, la d'altri i la de la seva pròpia realitat.
>
> Currículum educació primària

En definitiva, es tracta de veure l'escola no només com el lloc on s'adquireixen de coneixements, sinó també com un espai de producció de pràctiques culturals que donen als estudiants sentit d'identitat, sentit de pertinença a un lloc i expectatives de progrés.

Les aportacions del CLIL[21]. Les aules on s'aplica el tractament integrat de llengua i continguts a l'aprenentatge de llengües estrangeres (CLIL, AICLE) tenen en compte la necessitat de fomentar un entorn d'aprenentatge que transmeti sensació de comunitat, on els alumnes:

- tinguin la sensació d'estar en una comunitat d'aprenentatge que els enriqueix;
- tinguin autoestima i destreses per treballar dins d'un grup i/o dins la comunitat, equilibrant els interessos personals amb els dels altres;
- puguin definir el seu paper dins l'aula i dins el context local i global;
- se sentin lliures d'experimentar amb el llenguatge sense por d'equivocar-se i a la vegada ajudin els seus companys a sentir-se còmodes, sense por del ridícul, el sarcasme i l'agressió;
- sentin que tenen la confiança del docent.

[21] P.MEHISTO, D.MARSH, M.J.FRIGOLS (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Mac Millan Education, Oxford.

Per tal de generar aquest context d'aprenentatge *físicament i psicològicament segur,* el CLIL suggereix que el docent ha de:

1. **Crear un bon clima d'aula**: acordar normes, enfrontar els problemes amb la discussió, fomentar l'acceptació mútua, reforçar en positiu les actituds constructives, vetllar per la seguretat física, controlar l'equilibri entre soroll i silenci, organitzar l'espai físic de l'aula...
2. **Fomentar l'autonomia dels alumnes:** mantenir el focus en l'aprenentatge, potenciar que assumeixin riscos, enfortir-los perquè prenguin decisions, donar-los oportunitat de liderar les converses, valorar cada alumne, celebrar els èxits i publicitar les produccions de tots els alumnes...
3. **Fomentar la interacció:** fer que resolguin en petit grup problemes que exigeixen pensament crític i cooperació entre iguals, estimular una tensió positiva, potenciar l'ajut i enriquiment entre iguals...
4. **Connectar amb la vida dels alumnes:** tenir en compte els seus interessos, gestionar la part afectiva de l'aprenentatge, fer-lo significatiu i rellevant, relacionar-lo amb el seu entorn: família, escola, comunitat...
5. **Establir vincles amb la comunitat:** amb les famílies, amb projectes locals, amb el món laboral, amb l'observació de la natura. Construir significat és un procés social i quan un projecte es desenvolupa en el món "real" és més significatiu.
6. **Connectar amb el món:** fugir del llibre de text com a eina exclusiva, promoure intercanvis, aprofitar les TAC com a eina de comunicació...

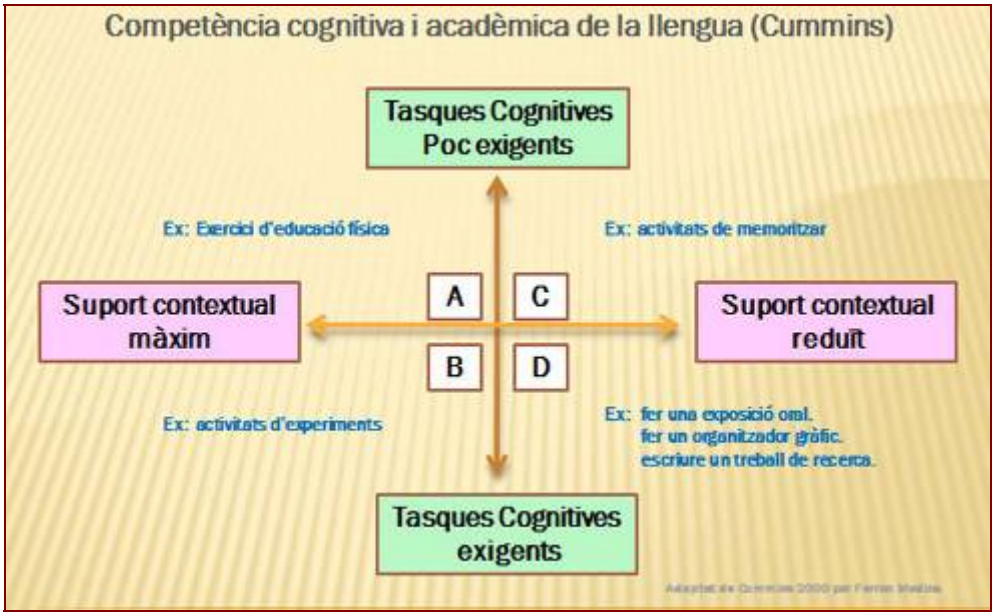
El Consell d'Europa, referint-se al CLIL, diu que *tenint en compte la naturalesa multicultural de les societats contemporànies, són essencials unes nocions de coneixement cultural i de consciència de la relativitat cultural canviant per a la comunicació intercultural i per als esforços per millorar les relacions de la comunitat en tant que experiències viscudes. (...) Si s'aprofita el seu potencial, una pedagogia intercultural efectiva porta l'aprenent a descobrir-se ell mateix i a una visió reconstruïda del món. Es tracta d'una forma d'emancipació en la què l'aprenent és més capaç d'entendre i comunicar-se amb els demés i d'entendre's ell mateix. A diferència de la perspectiva actual, en la qual l'objectiu és aprendre sobre una cultura 'nativa' o 'objectiu', l'ensenyament de llengua i contingut ha de ser considerat com un constructe social que integra les percepcions d'un mateix i dels altres*[22].

[22] DDAA (2009). *CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education.*

2. Proporcionar suports a l'aula ordinària

3.1. El model Cummins

Gestionar una matèria dins d'un model TILC implica prestar atenció a la diversitat de nivells de competència lingüística presents dins cada grup classe concret. Cummins suggereix un model visual que ens permet planificar la tasca dins l'aula tenint-los en compte. Es tracta d'un quadrant en el qual intervenen dues variables relacionades amb el nivell de competència acadèmica de l'alumne: l'exigència cognitiva i el grau de suport contextual que necessita per comprendre la tasca.



Font: Ferran Medina, Curs *L'ensenyament protegit*

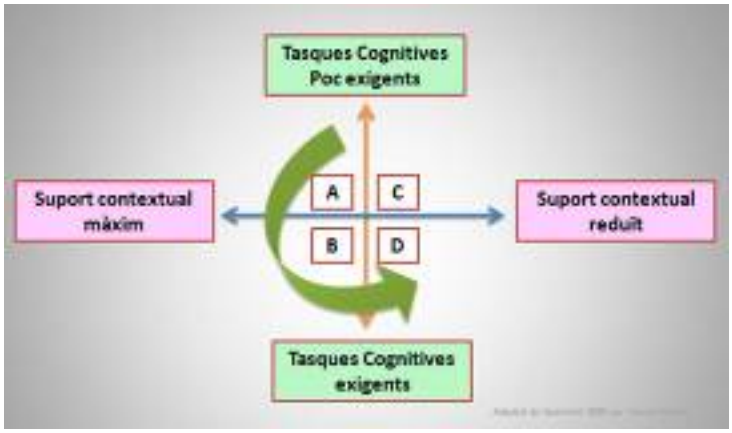
- L'eix horitzontal representa el suport contextual disponible per rebre o expressar un significat. La gradació pot anar des de molt suport (el significat es deriva d'una gran varietat de pistes: gestos, suports visuals o manipulatius, objectes reals, materials multimèdia, retroalimentació del professor i els companys, etc.) fins a poc suport (l'alumne ha de guiar-se per missatges lingüístics, habitualment texts escrits amb pocs indicis per contextualitzar-los).
- L'eix vertical representa la demanda cognitiva que comporta la tasca. Si és poc exigent es pot fer sense gaire reflexió, per exemple, dir el nom d'un mateix o recitar un poema. En canvi, una tasca cognitiva exigent pot ser haver d'escoltar una exposició oral i fer-ne un resum a posteriori .

A l'hora de planificar activitats a l'aula ordinària per als aprenents d'una L2 s'hauria de tenir molt en compte la combinació d'aquests dos eixos. Una mateixa activitat es pot modificar afegint-hi suports contextuals o canviant l'exigència cognitiva de les tasques que s'hi demanen, de manera que tot l'alumnat treballi el mateix tema al seu nivell.

La millor manera d'aconseguir que els estudiants aprenguin a la vegada la llengua i els continguts acadèmics de les diferents àrees del currículum consisteix a plantejar-los activitats d'exigència cognitiva creixent, per poder passar del quadrant A al B i del B al D, sempre acompanyades dels suports contextuals i lingüístics

http://clil.uni.lu/CLIL/CLIL_8_files/8_Introduction_Context_Culture_cat.pdf

necessaris –bastides– per dur-les a terme satisfactòriament. Aquesta progressió evita proposar activitats del quadrant C, de poca exigència cognitiva i amb poc suport contextual, perquè no potencien el desenvolupament cognitiu (una activitat típica del quadrant C seria copiar un text), tot i que es poden incloure de tant en tant per a reforçar o practicar determinats aspectes[23].



Font: F. Medina. Curs d'ensenyament protegit

Per saber-ne més

Llegiu l'article d'Elisabeth Coelho, *Aprendre llengua a través del currículum,* que trobareu en els materials del mòdul.

3.2. Estratègies docents

D'acord amb les aportacions de Cummins i seguint els principis del TILC, existeixen tota una sèrie de estratègies que es poden aplicar a l'aula per facilitar l'accés al currículum ordinari de l'alumnat nouvingut.

a) Proporcionar bastides

Si imaginem el procés d'aprenentatge que segueix l'alumne com la construcció d'un edifici, una de les tasques és posar les bastides que calguin fins que l'edifici es pugui sostenir i anar-les retirant a mesura que deixin de ser necessàries. La metàfora és clara: entenem per bastida el suport que el docent dóna *als aprenents capaços d'aconseguir un nivell més alt de realització, que no podrien assolir sense ajut*[24].

L'ús de bastides sempre s'ha d'ajustar al nivell competencial de l'alumne pel que fa a la llengua i als continguts de l'àrea. Cal anar-les retirant progressivament: el

[23] MEDINA, F. (2011). Curs telemàtic *L'Ensenyament Protegit.* http://www.xtec.cat/web/formacio/llengues/tilc

[24] COELHO, E. (2004). Aprendre llengua a través del currículum. Les condicions ideals per a un aprenentatge de llengua. Dins *Revista de Tractament Integrat de Llengua i Continguts.* Monogràfic sobre les *III Jornades de l'Institut Europeu de Programes d'Immersió.* Barcelona: Institut Europeu de Programes d'Immersió.

suport ha de ser més intens en el moment en què el professor introdueix un nou contingut, sigui metodològic o conceptual. A mesura que l'alumne s'hi va familiaritzant, el docent l'ha d'anar retirant de forma progressiva. En el cas de l'alumnat de L2, la retirada de les bastides s'ha de fer a mesura que la seva competència lingüística augmenta[25].

Les **bastides de suport** poden ser de molts tipus:

- Materials: visuals (gestos, fotografies, vídeos, organitzadors gràfics,...) i manipulatives (objectes, maquetes...).

http://goo.gl/br9aO

Mapa conceptual sobre l'obra d'Antoni Gaudí
Font: Escola El Despujol. Les Masies de Voltregà.

- Procedimentals: ajut del docent, interacció, models d'execució (guies de lectura, bases d'orientació...).

En la primera part d'aquest vídeo de l'Escola Pere Viver podem veure el suport que la mestra dóna als alumnes que inicien el procés d'escolarització perquè interioritzin les rutines d'arribada a l'aula i les estratègies que segueix la mestra per afavorir la parla en llengua catalana.

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=17231&p_ex=Pere%20Viver

[25] MEDINA, F. (2011). Curs ja citat.

- Lingüístiques: adaptar el text escrit, parlar amb claredat, emprar vocabulari ja presentat a classe, evitar el sentit figurat...

Aquest vídeo on s'explica la faula del lleó i el ratolí, es pot utilitzar com a suport per proporcionar bastides lingüístiques amb el suport de la imatge.

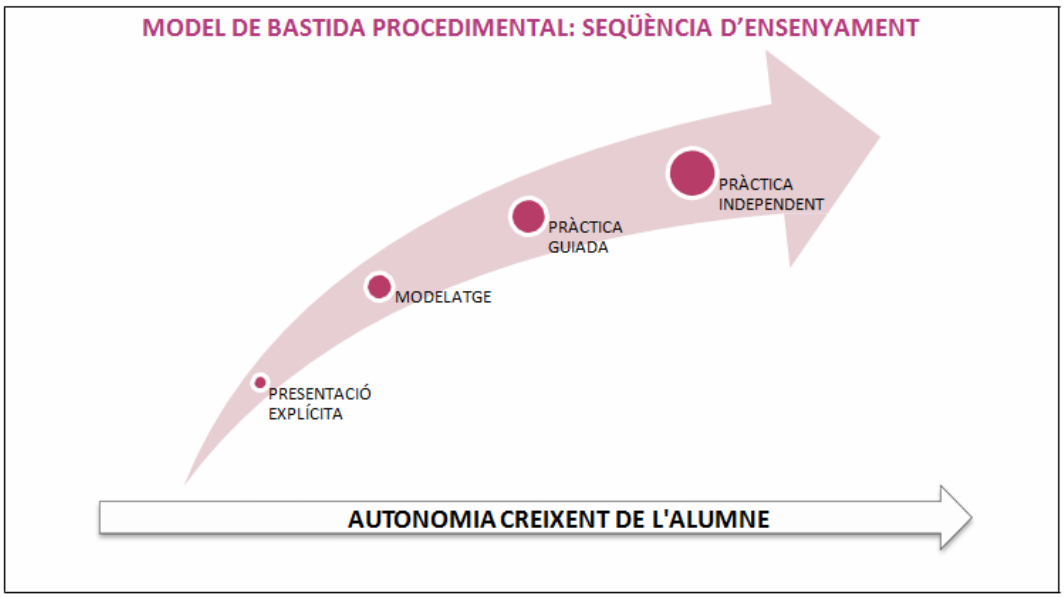
Es podria, per exemple, treure la veu del vídeo i explicar la faula amb un nivell adaptat als coneixements de llengua dels aprenents. A partir d'aquí, es poden proposar altres activitats orals i escrites: tornar a explicar la història en altres llengües que coneguin els alumnes, treballar una escena més a fons...

http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=yAma4fFC0gI

En sentit ampli, qualsevol ajut que donem temporalment a un alumne es pot considerar bastida.

b) Seguir una rutina d'ensenyament

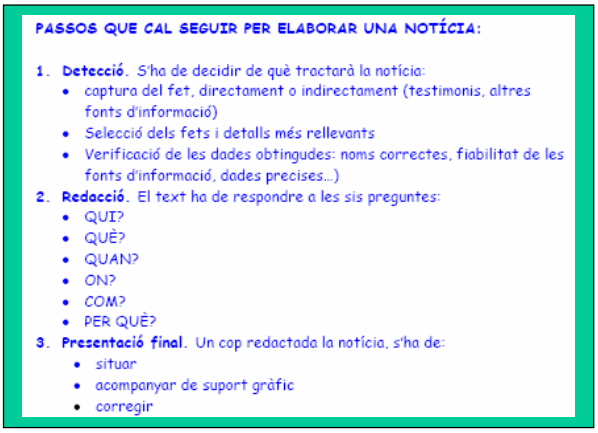
Quan el docent introdueix un nou coneixement que cal aplicar és important que segueixi una seqüència progressiva: presentar-lo, modelar-ne l'aplicació (fer la tasca davant dels alumnes comentant-la), fer-la practicar de manera guiada i, només al final, fer-la aplicar de manera autònoma. En aquest sentit, la seqüència didàctica bàsica presentada en el mòdul 3 és una forma excel·lent de donar suport a l'alumne.



c) Fomentar l'autoregulació de l'aprenentatge

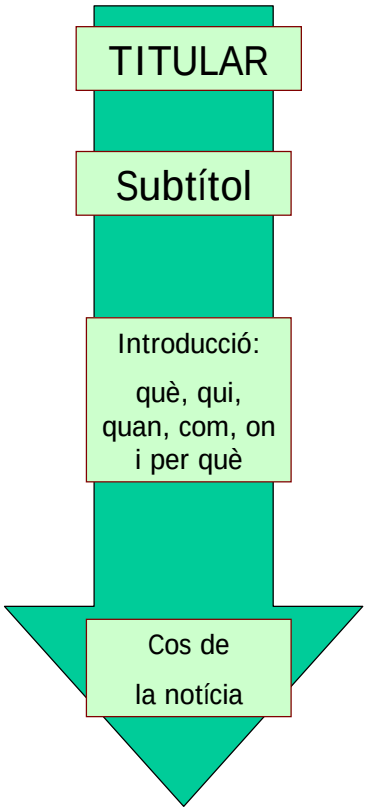
Cal tendir a un ensenyament competencial, que possibiliti l'autonomia de l'alumne. Per això és important:

- **Explicitar els objectius a l'alumnat**: "Quan acabem aquesta unitat, haureu après a elaborar una notícia i a identificar les parts d'un diari". Al llarg de la seqüència didàctica cal anar recordant la fita que ens hem marcat, amb petits incisos orals del docent o bé amb un cartell penjat a l'aula on es recullin els objectius. L'ús de rúbriques d'avaluació també permet tenir present con s'avaluarà aquella tasca concreta.
- **Ensenyar estratègies d'aprenentatge de forma explícita.** Hem vist que hi ha estratègies metacognitives, cognitives i socioafectives, que cal ensenyar de la mateixa manera que els continguts. Exemple: ensenyar estratègies de lectura (prestar atenció als indicadors gràfics i textuals, pensar què en sabem, fer prediccions, fer preguntes al text...).
- **Proposar instruments per treballar de manera autònoma**. Models, exemples i bases d'orientació són un instrument imprescindible quan es retira la bastida de l'ensenyament directe docent. Exemple: base d'orientació per escriure una notícia.



PASSOS QUE CAL SEGUIR PER ELABORAR UNA NOTÍCIA:

1. **Detecció.** S'ha de decidir de què tractarà la notícia:
   - captura del fet, directament o indirectament (testimonis, altres fonts d'informació)
   - Selecció dels fets i detalls més rellevants
   - Verificació de les dades obtingudes: noms correctes, fiabilitat de les fonts d'informació, dades precises...)
2. **Redacció.** El text ha de respondre a les sis preguntes:
   - QUI?
   - QUÈ?
   - QUAN?
   - ON?
   - COM?
   - PER QUÈ?
3. **Presentació final.** Un cop redactada la notícia, s'ha de:
   - situar
   - acompanyar de suport gràfic
   - corregir



Si els alumnes han d'elaborar un text, sigui quina sigui la tipologia textual, un esquema facilita la comprensió del que s'ha de fer i del procés que cal seguir.

L'esquema pot ser més o menys reduït o esquemàtic, segons el nivell de competència lingüística en L2 de l'alumne.

Font: F. Medina. Curs d'ensenyament protegit

La proposta d'escriure una nota sempre engresca els alumnes. L'interès d'aquesta activitat es troba en la funció de la nota, en la seva utilitat pràctica: té la funció comunicativa de demanar i/o donar informació sobre algun fet que ha esdevingut o d'un fet que encara ha d'esdevenir. A més, el seu format i el seu disseny –senzill, curt i al gust del creador– és a l'abast de tots els alumnes.

A continuació trobareu **una pauta per escriure una nota informal amb la finalitat de demanar un favor a una persona coneguda.**

UNA BREU SALUTACIÓ

EL NOM DE LA PERSONA QUE L'ESCRIU:

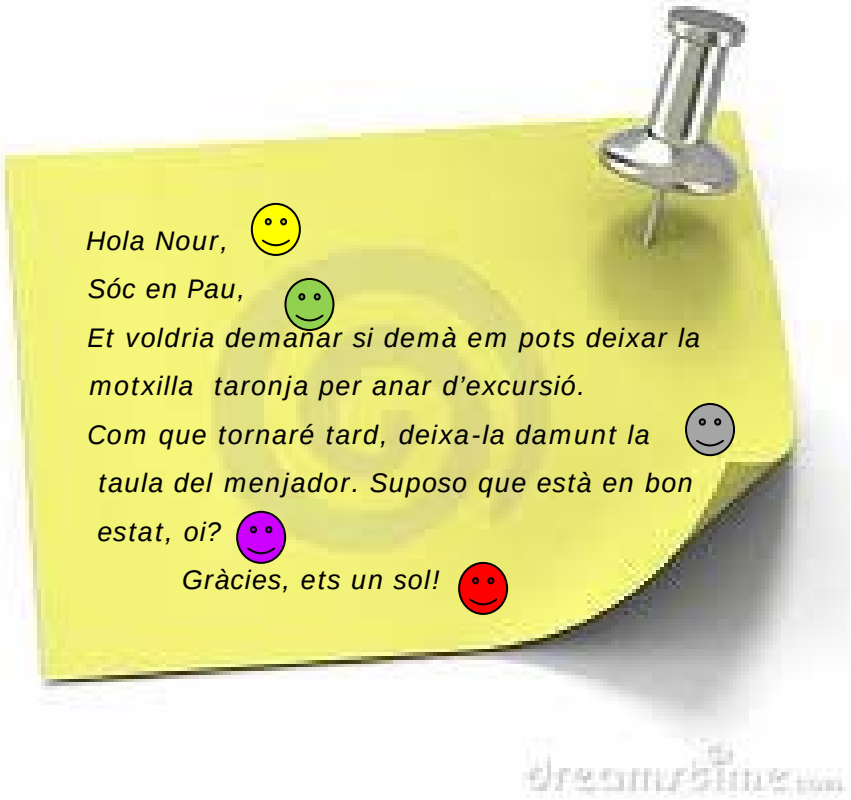
QUI?

EL MOTIU PEL QUAL S'ESCRIU:

PER QUÈ?

ELS DETALLS DE LA DEMANDA:

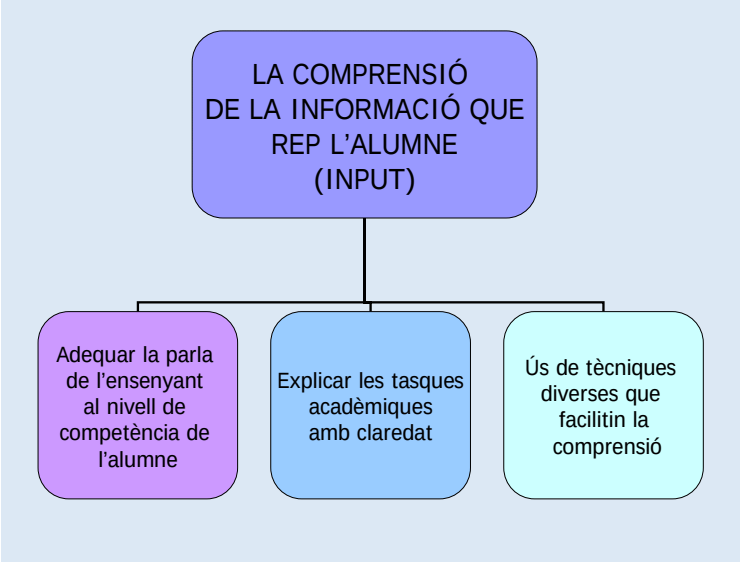
COM, QUAN, ON...?



d) Garantir la comprensió de la nova informació

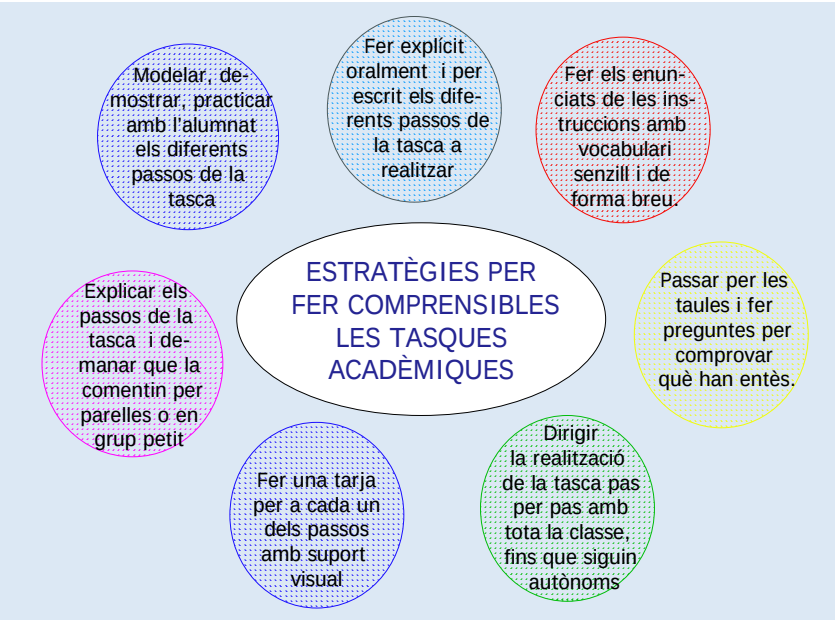
Quan un aprenent de L2 intenta comprendre un missatge, tant si és escrit com si és oral, es fixa més en el significat que en els aspectes formals i aprofita tot tipus de referents que l'ajudin a accedir-hi: gestos i to (en una conversa), imatges, experiències i coneixements que té del tema...

Per ajudar aquests alumnes a comprendre la informació que reben a l'aula ordinària, el docent ho ha de tenir en compte i vetllar per fer-la més comprensible:



Font: Programa d'Immersió Lingüística
Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics

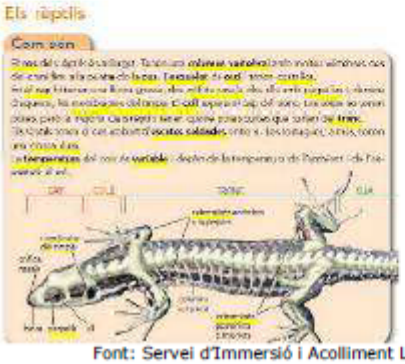
- **Adequar la parla.** El docent ha de parlar de manera natural però ben articulada, evitant vocabulari que encara no s'ha presentat, emprant sinònims per reforçar la comprensió o expandint les explicacions ("la fotosíntesi, és a dir, el procés a través del qual les plantes produeixen els nutrients que els serviran d'aliment..."), simplificant les estructures (en lloc de dir "això ha d'estar acabat i lliurat al final de la setmana", val més "heu d'acabar la feina i me l'heu de donar divendres"), evitar el llenguatge figurat ("baixa't el *power*, tuneja'l i passa-me'l" potser s'entén menys que "descarrega la presentació digital, modifica les diapositives a la teva manera i porta-me'l perquè el revisi").
- **Explicar les tasques acadèmiques amb claredat.** S'han d'oferir instruccions molt clares, oralment i per escrit, acompanyar-les d'imatges, modelar-les pas a pas i verificar que s'han entès.
- **Activar els coneixements previs.** Activar les experiències i els coneixements previs és una estratègia imprescindible a l'hora d'abordar nous continguts o d'introduir un text. Pot passar que als alumnes procedents d'altres cultures escolars els manquin alguns coneixements previs; en aquest cas, el docent haurà de facilitar que els obtinguin abans d'entrar en matèria. Per exemple, conversant amb els companys autòctons, o fent una lectura prèvia.



Font: Programa d'Immersió Lingüística
Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics

- Recursos diversos. A vegades és necessari adaptar un text escrit per adequar-lo al nivell dels alumnes que l'hauran de llegir. Adaptar no necessàriament vol dir simplificar o reduir-ne el nivell cognitiu.

Altres tècniques poden ser: destacar el vocabulari clau i treballar-lo amb antelació, facilitar la visualització dels conceptes amb organitzadors gràfics, fer servir eines multimèdia...



Font: Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics – Departament d'Ensenyament

e) Fomentar la interacció perquè hi hagi oportunitats de practicar la L2 i perquè hi hagi suport del docent i suport entre iguals.

L'ensenyant ha de planificar moltes situacions comunicatives que permetin l'ús de la llengua entre alumnes. Això implica organitzar agrupaments variats a l'aula.

La interacció permet:

- **Negociar els significats**. El suport entre iguals facilita la comprensió dels continguts que s'estan treballant. Per fer-ho possible cal que el docent apliqui estratègies interactives i que permeti que les L1 dels alumnes s'incorporin a la discussió entre iguals: "si voleu, podeu parlar d'aquesta tasca en la vostra llengua, però l'escrit l'heu de fer en català".
- **Negociar la forma del discurs.** El model de llengua i les correccions implícites i explícites que rep l'alumne per part del docent li permeten polir el discurs i millorar per imitació la seva competència comunicativa.
- **Fomentar l'ús de la llengua.** Planificar activitats en les quals hi hagi interacció, donar més temps per respondre als alumnes amb poca competència comunicativa, reduir el temps d'explicació magistral... són canvis que pot introduir el docent per donar-li oportunitats a l'alumne de practicar la L2.

És important vetllar perquè les interaccions siguin de qualitat. Això implica utilitzar estratègies interactives per part del docent i estructurar molt bé les tasques que s'han de fer cooperativament.

Font: Institut Manuel de Montsuar, Lleida.

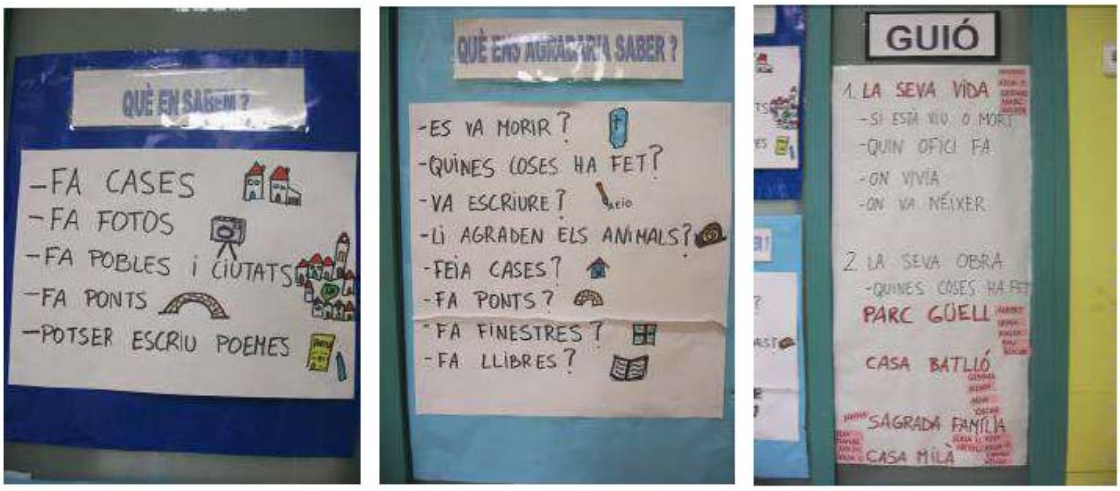
4. Sistematització de la tasca docent

Existeixen algunes propostes de TILC que, a partir dels principis que s'han explicat fins ara, intenten donar pautes i instruments per facilitar-ne la implementació pràctica a l'aula. A tall d'exemple, us en presentem dues:

4.1. Les aportacions d'Elisabeth Coelho

Aquesta autora recull tots els aspectes que hem esmentat en un decàleg d'estratègies didàctiques per facilitar el procés d'aprenentatge en aules amb alumnes de L2:

1. Fer connexions amb les experiències prèvies dels estudiants.
2. Garantir un *input* comprensible.
3. Proporcionar recursos materials alternatius.
4. Promoure la conversa amb l'aprenentatge cooperatiu.
5. Incorporar les L1 dels estudiants.
6. Donar models d'execució de les tasques.
7. Donar *feedback* de suport en resposta a la producció dels alumnes.
8. Guiar els estudiants amb textos instructius (per exemple, guies de lectura).
9. Crear organitzadors gràfics per mostrar visualment quines són les idees principals i com estan connectades.
10. Donar bastides o marcs temporals de llengua per facilitar l'ús del nou lèxic i la producció oral i escrita.



Projecte Gaudí. Escola El Despujol, Les Masies de Voltregà.

Per saber-ne més

Trobareu al *moodle* les presentacions digitals següents:

- COELHO, E. : Presentación digital *Andamiaje en los cuadrantes: Un marco de adaptación del currículo y la enseñanza para los aprendices de la lengua de instrucción*. Bilbao, 20-03-2012.

- COELHO, E. : *Presentación digital Más estrategias prácticas para el aula multilingüe*. Bilbao, 20-03-2012.

4.2. L'ensenyament protegit

El treball integrat és complex. Aplicar un protocol sistemàtic de planificació de les seqüències didàctiques i d'observació de la tasca d'aula ens ajuda a tenir en compte tots aquests aspectes. L'ensenyament protegit és una proposta de tractament integrat de llengua i continguts fonamentat en l'ús sistemàtic de bastides, que organitza tots els elements que cal tenir en compte en 8 blocs:

ELS 8 BLOCS I ELS 30 ELEMENTS DEL PROTOCOL EP	
Bloc 1. Planificació 1. Planificar els objectius de l'àrea de forma que els alumnes els entenguin 2. Planificar els objectius de llengua de forma que els alumnes els entenguin 3. Triar els continguts conceptuals adient a l'edat i el nivell dels alumnes. 4. Decidir els materials suplementaris que es faran servir 5. Adaptar els continguts al nivell de competència lingüística dels alumnes. 6. Planificar activitats significatives.	**Bloc 5. Interacció** 16. Donar moltes oportunitats per a la interacció entre alumnes i docent-alumne i motivar l'alumne perquè interactuï. 17. Planificar diversos agrupaments, per potenciar el treball de llengua i continguts. 18. Garantir el temps d'espera suficient perquè l'alumne pugui respondre. 19. Permetre que els estudiants puguin aclarir conceptes en la seva L1.
Bloc 2. Construcció dels antecedents 7. Fer lligams explícits entre els nous coneixements i les experiències prèvies dels alumnes. 8. Fer lligams explícits entre els nous i els antics coneixements dels alumnes. 9. Emfasitzar el vocabulari clau.	**Bloc 6. Pràctica i aplicació** 20. Proporcionar materials manipulatius per aplicar els nous coneixements. 21. Donar oportunitats per aplicar els nous coneixements. 22. Proposar activitats que integrin totes les habilitats lingüístiques.
Bloc 3. Informació (*input*) comprensible 10. Ajustar el llenguatge al nivell de competència comunicativa de l'alumne. 11. Explicar amb claredat les tasques acadèmiques. 12. Utilitzar tècniques variades per fer comprensibles els continguts.	**Bloc 7. Sessions d'aula** 23. Focalitzar la tasca d'aula a l'assoliment dels objectius de l'àrea. 24. Focalitzar la tasca d'aula a l'assoliment dels objectius de llengua. 25. Implicar els alumnes en la feina la major part del temps d'aula. 26. Adequar el ritme de les sessions a la competència dels alumnes del grup.
Bloc 4. Estratègies didàctiques 13. Donar moltes oportunitats perquè l'alumne apliqui estratègies d'aprenentatge que ha après. 14. Utilitzar bastides de suport de forma sistemàtica. 15. Utilitzar de manera sistemàtica preguntes que activin habilitats cognitives de tots els nivells.	**Bloc 8. Revisió i avaluació** 27. Fer una revisió comprensiva del vocabulari clau. 28. Fer una revisió comprensiva dels continguts de la unitat. 29. Retroalimentar les produccions dels alumnes perquè puguin regular-se l'aprenentatge. 30. Avaluar l'aprenentatge i la comprensió dels alumnes.

Per saber-ne més

- Curs telemàtic sobre Ensenyament protegit aplicat a les ciències de la naturalesa
- Curs telemàtic sobre Ensenyament protegit aplicat a les ciències socials

http://www.xtec.cat/web/formacio/llengues/tilc

L'atenció individualitzada

5.1. El Pla Individualitzat (PI)

La incorporació a l'aula ordinària d'un alumne que encara no ha assolit la competència acadèmica necessària per seguir els continguts d'aula pot requerir, de manera transitòria, un plantejament avaluatiu diferent: es tracta de "posar el llistó" al nivell que pugui assolir i revisar aquest nivell periòdicament.

El Pla Individualitzat (PI) és un instrument previst per pautar la presència a l'aula dels alumnes nouvinguts que assisteixen durant una part de l'horari a l'aula d'acollida. El PI també pot servir per regular el grau d'exigència als alumnes sense competència acadèmica, encara que ja no assisteixin a l'aula d'acollida.

El PI, abans que res, és un acord d'avaluació, perquè és el document on l'equip docent acorda els criteris segons els quals s'avaluarà i qualificarà l'alumne a qui s'apliqui.

El PI ha de definir:

> *En el disseny de l'itinerari d'integració escolar:*
>
> - *Elaborar el pla de treball individual intensiu per garantir l'aprenentatge de la llengua catalana, l'accés al currículum comú i els processos de socialització.*
> - *Preveure la tutorització efectiva, vetllant pels aspectes afectius, emocionals i relacionals.*
>
> *En l'organització dels suports específics:*
>
> - *Garantir l'aprenentatge intensiu de la llengua catalana amb els recursos de què el centre disposi (aula d'acollida).*
> - *Establir els criteris metodològics i materials curriculars per a la integració de l'alumne/a a les aules ordinàries des del primer moment.*
> - *Fer les adaptacions o modificacions curriculars, si escau.*
>
> *En les mesures de seguiment i avaluació:*
>
> - *Preveure com i quan es portarà a terme i informar la família del progrés de l'alumne/a.*
> - *Fer el seguiment de les mesures educatives previstes per tal de determinar el grau de coherència amb les intencions educatives.*
>
> Maite Torres, p. 80[26]

Aquests conceptes i la informació prèvia s'organitzen dins del PI en sis grans apartats:

1. Síntesi de la informació més rellevant.
2. Llista de necessitats educatives.
3. Orientacions metodològiques del treball amb l'alumne.

[26] TORRES, M. (2004). *Pla d'acollida i atenció psicoeducativa a l'alumnat nouvingut des d'un enfocament inclusiu dels centres educatius.* Llicència d'estudis del Departament d'Ensenyament. http://www.xtec.cat/web/innovacio/recercaed/llicencies/cercador

4. Previsió dels recursos i dels professionals que hi intervindran.
5. Planificació del treball amb l'alumne.
6. Seguiment de la incorporació de l'alumne al grup classe de referència.

Cada centre adapta el model bàsic que proposa el Departament d'Ensenyament, simplificant-lo i/o adequant-lo en funció de la dinàmica dels equips docents i del perfil de l'alumnat nouvingut del seu centre.

Per saber-ne més

Consulteu l'apartat sobre plans individualitzats que trobareu al dossier sobre *L'acollida en contextos de diversitat lingüística i cultural*.

5.2. L'ensenyament multinivell[27]

El Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD) del Departament de Psicologia i del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic ha impulsat l'ensenyament multinivell en contextos de diversitat a l'aula, tant per la presència d'alumnat nouvingut sense competència acadèmica de la llengua com d'alumnes amb necessitats educatives especials.

La funció de les programacions multinivell és permetre que el docent planifiqui la mateixa unitat didàctica per a tots els alumnes del grup, introduint objectius individuals per als alumnes que ho necessitin i decidint les estratègies d'aula que haurà d'aplicar en funció del grup.

Robert Ruiz recull les orientacions de la UNESCO[28] sobre com fer possible la inclusió quan planifiquem una sessió d'aula o una seqüència didàctica[29]:

[27] Apartat elaborat a partir de materials del grup GRAD (Universitat de Vic):
- RUIZ, R.: *Una aproximació pràctica a l'ensenyament multinivell en el nostre sistema educatiu,* 2006
- RUIZ, R., PADRÓS, N. i PEDRAGOSA, O.:"Ensenyament multinivell i disseny universal de l'aprenentatge" dins *Caixa d'eines 08. Cap a un currículum inclusiu.* Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, 2008, pp. 39-40.

[28] UNESCO (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms. A guide for teachers.* http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf

[29] RUIZ, R: "Una aproximació pràctica a l'ensenyament Multinivell en el nostre context educatiu" (document de formació). http://goo.gl/meeUM

ASPECTES A TENIR EN COMPTE EN UNA PLANIFICACIÓ MULTINIVELL

1. Tenim en compte que els alumnes podran entendre millor les coses si poden veure i tocar objectes. Podem fer servir suports visuals a l'aula. Podem emprar objectes reals, fotografies o dibuixos.
2. Pensem en els objectius que estem marcant per a l'alumnat de l'aula en conjunt i, després, en els que ens plantejarem per a alguns alumnes. Els nostres "Plans Individualitzats" ens ajudaran en aquestes comeses.
3. Adaptem la classe i la feina que pretenguem que facin els alumnes d'acord amb les seves habilitats, interessos i motivació. Per exemple, tot el grup pot fer sumes senzilles però a un alumne li demanarem que en faci 5 i a un altre que en faci 10, i un altre pot estar treballant a un nivell més simple – comptant objectes en grups. Així, en una mateixa classe podem estar treballant a diferents nivells.
4. Pensem de quina manera podem fer que els infants intervinguin activament en la classe (per exemple, quan aprenen les mesures, els infants poden jugar a esbrinar les seves alçades)
5. Decidim les paraules clau que utilitzarem durant la sessió de classe. Fem, per exemple, un llistat de paraules i, al començament de la classe, comprovem i ens assegurem que els/les alumnes les entenen.
6. Preparem fulls d'exercicis per utilitzar durant la sessió. Se'n poden dissenyar per satisfer cada necessitat particular, com per exemple lletres grans si tenen disminucions visuals, o simplificades per a alumnat sense competència acadèmica. Les podem guardar per a un ús futur i les podem intercanviar amb altres companys/s mestres i professors/es. Tanmateix, sempre cal recordar i tenir ben present que cada infant, cada jove, cada alumne/a, cada estudiant és diferent i potser haurem de personalitzar la tasca.
7. Tenim en compte que el treball en grup pot facilitar la participació de tots els alumnes i és una excel·lent manera de respondre a les necessitats individuals. Per a alguns alumnes potser caldrà que preparem una forma de participació apropiada, unes explicacions complementàries adequades a les seves necessitats, deixar-los treballar mentre estiguem ensenyant a la resta de la classe, etc. Cal que canviem els agrupaments amb freqüència per evitar les catalogacions i la divisió d'alumnes per aptituds.
8. Tenim previst que potser haurem d'adaptar el ritme de la classe i la quantitat de material a cobrir en el temps que tinguem disponible. És millor ser selectiu que intentar cobrir massa material.
9. A més dels plans individuals, també necessitem preparar un pla per a tot el dia escolar que indiqui les possibles activitats alternatives per als infants amb necessitats especials. Compartir aquest pla amb els alumnes a l'inici de la classe pot ser d'ajuda.

A l'hora de decidir les activitats d'aula, el docent ha de preveure múltiples opcions de:

1) Presentar la informació a l'alumnat: els continguts dels àrees es poden representar en maneres alternatives per als alumnes que aprenen millor a través d'informació visual o auditiva, o per a aquells alumnes que necessiten diferents nivells de complexitat.
2) Permetre que els alumnes responguin amb els mitjans d'expressió que prefereixen: diferents tasques, diferents formes de desenvolupament de les tasques, diferents vehicles expressius...
3) Implicar l'alumnat: els alumnes es motiven més quan es poden comprometre amb allò que aprenen a partir dels seus interessos i les seves capacitats.

Cal que aquesta programació:

- Comprengui continguts relacionats amb contextos significatius per a l'alumne.
- Permeti treballar habilitats de pensament crític, conducció del propi aprenentatge, treball en col·laboració, creació de relacions entre companys i solució de problemes.
- Estigui dissenyada i s'implementi tenint en compte els interessos, necessitats i experiències previs de tot l'alumnat.
- Admeti les diferències en les formes de construcció de coneixement i de demostració del que han après per part dels alumnes.

Al llarg d'aquesta programació caldrà prendre decisions sobre:

- Els continguts prioritaris que seran fita d'aprenentatge per a tot el grup.
- Els canals de presentació dels continguts (visuals, auditius, tàctils...), que facilitin l'accés a la informació a tots els alumnes.
- Les diferents possibilitats de producció oral i escrita dels alumnes.
- Les diferents opcions de treball a l'aula, que permetin recollir les capacitats i interessos de tot l'alumnat.
- Els diferents instruments d'avaluació, que permetin que tots els alumnes mostrin els seus progressos.

Una programació multinivell comença amb unes bases curriculars comunes (BCC), a partir de les quals es planificaran les adaptacions a cada cas. Inclou 5 àmbits que cal planificar per a tot el grup i diversos àmbits per generar opcions múltiples, que permeten individualitzar les activitats d'aprenentatge i els instruments d'avaluació.

Per saber-ne més

R.RUIZ, N.PADRÓS, N.PEDRAGOSA. (2008). *Ensenyament multinivell i disseny universal de l'aprenentatge.* Departament d'Ensenyament. Caixa d'Eines núm. 8. http://www.pagegangster.com/p/SjPCG/

6. L'aprenentatge cooperatiu

Pere Pujolàs el descriu com *l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes (el nombre oscil·la entre 3 i 5) per aprofitar al màxim la interacció entre ells amb la finalitat de maximitzar l'aprenentatge de tots*[30]. Efectivament és una metodologia privilegiada en entorns de diversitat lingüística i cultural, perquè té efectes positius sobre les relacions entre els aprenents, permet l'ús i l'adquisició de la llengua d'aprenentatge en contextos d'ús real i amb activitats significatives, el desenvolupament d'activitats socials i la integració de suports a l'aprenentatge com a part de les activitats que s'han de dur a terme.

L'aprenentatge cooperatiu parteix d'una sèrie de principis que tenen a veure amb la creació d'un clima d'aula que es basi en unes relacions positives entre tots els implicats en els aprenentatges. Per assolir aquest clima, cal tenir en compte una sèrie d'aspectes[31]:

- Els equips han de ser heterogenis pel que fa al gènere, motivació, rendiment, cultura...
- Els alumnes han de participar d'una manera activa en el procés d'ensenyament i aprenentatge i en la gestió de la classe
- Els alumnes han de compartir amb el professorat la responsabilitat d'ensenyar, de cooperar i el de l'ajuda mútua.

Un element destacable sobre l'aprenentatge cooperatiu que també planteja aquest autor és que no es tracta només d'un mètode o d'un recurs per a millorar els aprenentatges, sinó que també és...

> en si mateix (...), un contingut curricular més que els alumnes han d'aprendre i que, per tant, se'ls ha d'ensenyar. (...) les habilitats socials pròpies del treball en equip, com quelcom imprescindible en una societat en què la interdependència entre els seus membre s'accentua cada vegada més.
>
> Pere Pujolàs[32]

Els principis del treball cooperatiu el fan especialment adient per a l'atenció a la diversitat i, per tant, per a l'atenció a l'alumnat nouvingut. De fet, l'aprenentatge cooperatiu comparteix punts de contacte amb les estratègies que cal aplicar per fer un plantejament intercultural, com ara[33]:

- La interacció social com a font d'aprenentatge.
- La diversitat sociocultural com a potencial educatiu.
- La controvèrsia, el diàleg i la negociació democràtica.
- La necessitat de compartir projectes conjunts.
- La promoció de valors i actituds fonamentals, com el respecte i la responsabilitat.

---

[30] JOHNSON, JOHNSON I HOLUBEC (1999), citat per Pujolàs a: Pujolàs, P.: "Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut" dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i d'Atenció a la diversitat*, vol. 12, núm. 1, 2008.

[31] PUJOLÀS, obra citada, p. 23, 24.

[32] Id. p. 24.

[33] TRAVER, J.A. (2003). "Aprenentatge cooperatiu en contextos de diversitat cultural" dins SALES, A. (coord.): *Educació intercultural: la diversitat a l'escola*. Universitat Jaume I, 2003.

Per tal que les propostes d'aprenentatge cooperatiu tinguin èxit han d'acomplir una sèrie de condicions, no d'ordre formal sinó relatives als processos d'interacció[34]:

- **Interdependència positiva**. L'èxit de cada membre està unit al de la resta del grup i viceversa: *és una situació d'aprenentatge en què els objectius dels participants estan estretament vinculats, de forma que cadascun d'ells només pot assolir els seus objectius si la resta aconsegueix els seus*[35].
- **Interacció cara a cara**, és a dir, maximitzar les oportunitats d'interacció que permetin dinàmiques interpersonals (d'ajut, assistència, reforç...). Aquest principi és el que limita el nombre de membres que pot tenir un grup cooperatiu.
- **Responsabilitat individual**, que vol evitar la difusió de responsabilitats que pot produir el treball en grup. Es pot materialitzar amb els informes personals de treball o l'avaluació individual.
- **Habilitats socials** (habilitats comunicatives, resolució de conflictes), que han de ser ensenyades explícitament.
- **Autoreflexió de grup**, que implica reservar un temps per tal que els membres del grup reflexionin conjuntament sobre el procés de treball per prendre decisions d'ajust i millora.

Diferència entre:	EQUIP COOPERATIU	TREBALL EN GRUP
Agrupaments	Heterogenis, compensats.	Aleatoris, homogenis, descompensats.
Organització interna	Estipulada pel professor. Clara. Formalitzar activitats concretes per a cada membre del grup.	Poc clara.
Treball de cada alumne	Cada alumne té una responsabilitat dins el grup que és essencial per aconseguir l'objectiu de grup. L'èxit de l'equip es basa en l'aportació de cadascú.	Repartiment de tasques, poden treballar més uns que els altres. No s'assegura la participació en el treball de tots els membres.
Objectius	És el mateix per a tots. Cada alumne aconsegueix els seus objectius si els altres també aconsegueixen els seus.	L'objectiu d'un no sempre està relacionat amb el dels altres.
Estructura de la tasca	Limitació de recursos, divisió de tasques. Tenir necessitat de l'altre, un busca, l'altre llegeix...	Tots els membres tenen els mateixos materials.
Dubtes	De grup	Individuals.
Autoavaluació	Inicial, del rendiment, del funcionament.	No n'hi ha.
Temps de permanència	Llarg, mínim algunes classes.	Des que s'inicia fins que finalitza la tasca.

Material de formació PIL
Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics

[34] MONEREO, C. i DURAN, D. (2001). *Entramats. Mètode d'aprenentatge cooperatiu*. Editorial Edebé, Barcelona, pàg. 15-16.

[35] JOHNSON, D. W.; JOHNSTON, F. P. i HOLUBEC, E. J. (1993). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. MN Interaction Book Company, Edina (Minneapolis).

Pel que fa a les tècniques i estratègies que permet desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu, citarem les propostes de Joan A. Traver i de Pere Pujolàs. Traver proposa una sèrie de tècniques d'estructura cooperativa, en les quals podem trobar, *(...) de forma interrelacionada, una gran varietat d'elements: instruments, tècniques, estratègies, agrupaments diversos d'alumnes, activitats amb major o menor obertura, mecanismes d'ajuda alumne/alumne i alumne/professor, recompenses individuals i grupals, etc.*[36] En concret, proposa les tècniques de treball cooperatiu següents:

- Trencaclosques o Puzle.
- Tornejos d'aprenentatge (TGT).
- Grups d'investigació.
- Equips d'aprenentatge per divisions de rendiment.
- Aprenentatge individual assistit per un equip.
- Aprendre junts.
- Tutoria entre iguals.

Pere Pujolàs assenyala que les estructures cooperatives poden ser simples o complexes. Les primeres serien aquelles que es poden aplicar en una única sessió i són fàcils de fer servir. En cita set:

- Parada de tres minuts.
- 1-2-4.
- El foli giratori.
- Llapis al mig.
- El número.
- El joc de les paraules.
- La substància.

Les estructures més complexes, en canvi, són les que es poden considerar ja com a tècniques cooperatives i constitueixen macroactivitats que es seqüencien al llarg de més d'una sessió de classe. Concretament, proposa el **trencaclosques** i els **grups d'investigació** (GI).

Per saber-ne més

PUJOLÀS, Pere. *Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut.*

PUJOLÀS, P.; RUIZ, R.: Presentació digital *Programació Multinivell i Aprenentatge cooperatiu*, Facultat d'Educació, Universitat de Vic.

TRAVER, J. A. (2003). "Aprenentatge cooperatiu en contextos de diversitat cultural". dins Sales, A.: *Educació intercultural: la diversitat a l'escola*. Universitat Jaume I. Castelló, pp. 11-15.

Trobareu la informació detallada sobre les fases de desenvolupament d'algunes d'aquestes estratègies proposades per Pere Pujolàs a: http://goo.gl/Iu4Lc

[36] TRAVER, J. A. (2003). *Aprenentatge cooperatiu en contextos de diversitat cultural* dins Sales, A.: *Educació intercultural: la diversitat a l'escola*. Universitat Jaume I. Castelló, p. 19.

A tall d'exemple, explicarem una proposta de desenvolupament per a les fases d'una d'aquestes tècniques, en concret la **tècnica del trencaclosques o puzle**. És una tècnica adequada per treballar continguts que es poden subdividir i demana la creació de dos tipus de grups, el grup base i el grup d'experts. El procediment és el següent:

1. Es divideix en gran grup en grups base més petits (3-5 alumnes). En aquests grups s'ha de garantir al màxim l'heterogeneïtat. En canvi, el grup d'experts es poden formar en funció d'un criteri, que pot anar variant (interès pel tema, habilitat per presentar la informació...).
2. El tema o la tasca s'ha de subdividir en tantes parts com membres tinguin els grups, de manera que cada membre del grup base té adjudicat un bloc de continguts o de la tasca (peça del trencaclosques). Cada alumne rep la informació i els recursos necessaris per resoldre la seva part però no la dels blocs que corresponen als altres alumnes.
3. Els integrants de cada grup que tenen adjudicat un bloc determinat formen un grup d'experts amb els membres dels altres grups que tenen adjudicat el mateix bloc. En aquest grup, intercanvien i recullen informació i poden elaborar gràfics, esquemes, resums... Cada alumne ha de col·laborar per tal que tots els membres del grup esdevinguin experts. Això es pot aconseguir amb una guia elaborada pel professor on, per exemple, hi pot haver:
    - Les fonts d'informació.
    - Les activitats a resoldre.
    - Per a la posada en comú:
        - Un guió sobre l'explicació que han de fer del seu bloc al grup base.
        - Models o pautes per a l'exposició.
4. A continuació, cada expert torna al seu grup base i posa en comú amb els seus companys la seva part, a partir de les aportacions del grup d'experts. El professor controla el temps de les exposicions i, si cal, pot oferir suports, aclarir dubtes i ampliar o exemplificar els continguts.
5. Cada grup base elabora una activitat o tasca (dossier, tasca final, conclusions) que englobi totes les peces del puzle.
6. Prova individual, amb continguts relacionats amb cada bloc del tema i també qüestions que permetin comprovar que s'han establert interrelacions entre els diferents blocs. També es poden plantejar activitats de coavaluació.
7. Reconeixement de l'equip. S'estableixen mecanismes d'avaluació per tal que, a més de l'avaluació individual, també es tingui en compte el treball de l'equip.

Bibliografia

- Blanes M. i altres. (2010). *Les competències comunicatives aplicades a les àrees curriculars. Educació secundària.* Ateneu, materials i recursos per a la formació. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cursos/curriculum/eso_btx/dcs1/index
- Casas, M. (coord.). (2005). *Competències bàsiques per parlar i escriure ciència a l'educació primària*. Barcelona: Rosa Sensat, 2005.
- Coelho, E. (2012). Presentació digital *Andamiaje en los cuadrantes: Un marco de adaptación del currículo y la enseñanza para los aprendices de la lengua de instrucción.* Bilbao.
- Coelho, E. (2012). Presentació digital *Más estrategias prácticas para el aula multilingüe*. Bilbao.
- Coelho, E. (2004). Aprendre llengua a través del currículum. Les condicions ideals per a un aprenentatge de llengua. Dins: *Revista de Tractament Integrat de Llengua i Continguts.* Monogràfic sobre les *III Jornades de l'Institut Europeu de Programes d'Immersió.* Barcelona: Institut Europeu de Programes d'Immersió.
- Comas, M., Molina, E. i Tolsanas, M. (2008). *Identitats.* Vic: Fundació Jaume Bofill, Eumo Editorial.
- Cummins, J. i altres (2005), "Timelines and lifelines. Rethinking Literacy Instruction in Multilingual Classrooms". Dins *Orbit*, vol. 36, núm. 1. Toronto, 2005.
- Custodio, E.; Sanmartí. N. (2007). "Aprendre a justificar científicament: el cas de l'origen dels éssers vius". Dins: *Temps d'Educació* núm. 18. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Laplante, B. (2001). "Aprendre a parlar ciències en la immersió: implicacions en les altres matèries". Dins: *Caixa d'Eines*, núm. 1. Barcelona: Departament d'Educació. http://goo.gl/TZF07
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Article 8.2 del Decret 143/2007 pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'ESO. http://edums.gencat.cat/files/46-731-ARXIU/curriculum_educacio_secundaria.pdf
- Materials de formació del Programa d'Immersió Lingüística. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics.(2007).
- F. Giampapa (2010). "Multiliteracies, Pedagogy and Identities: Teacher and Student Voices from a Toronto Elementary School", dins: *Canadian Journal of Education*, (33)2, pp. 407-431. Otawa. http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE33-2/CJE33-2-Giampapa.pdf
- Johnson, D. W.; Johnston, F. P. i Holubec, E. J.(1993). Circles of Learning: Cooperation in the Classroom. Edina, Minneapolis: Interaction Book Company.
- Jorba, J. (1998). "La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques", dins: Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A. *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona:

Edicions de l'ICE de la UAB.

- Mauri, T. (2010). "Educació inclusiva i nou currículum". *Caixa d'Eines*, núm. 9. Barcelona: Departament d'Educació. http://www.pagegangster.com/p/7xK97/
- Medina, F. (2011). Materials de formació Curs telemàtic L'Ensenyament Protegit. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics, 2011 http://www.xtec.cat/web/formacio/llengues/tilc.
- Monereo, C. I Duran, D. (2001). *Entramats. Mètode d'aprenentatge cooperatiu*. Barcelona: Edebé.
- Pascual, V. (2008). "Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2", dins Caplletra. Revista internacional de filologia. Vol. 45. Monogràfic sobre "Educació Plurilingüe". Barcelona/València: Publicacions de l'Abadia de Montserrat - Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. http://proplues.wikispaces.com/file/view/article_V.Pascual_Caplletra.pdf
- Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana - Conselleria de Cultura, Educació i Esport (Suport a l'ensenyament en valencià, 15). http://www.cefe.gva.es/ocd/sedev/val/vp_tl.htm.
- Pascual, V. (2011). *El tractament integrat de llengua i continguts (TILC). Aplicació a una unitat didàctica en L2.* Presentació digital en la 1a Jornada d'Experiències Pedagògiques entre els territoris de parla catalana. Ensenyar i aprendre llengua en el context actual. Tortosa, 21 i 22 de gener de 2011. http://www.slideshare.net/llenguaoral/02unitat-didctica-tilc-iii
- Pennac, D. (2007). Mal d'Escola. Barcelona: Editorial Empúries, 2007.
- Pujolàs, P. (2008). "Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut" dins Suports. Revista catalana d'Educació Especial i d'Atenció a la diversitat, vol. 12, núm. 1, 2008.
- Pujolàs, P: *Estructures cooperatives*. http://goo.gl/5QMCe
- Pujolàs, P. I Ruiz, R.: Presentació digital Programació Multinivell i Aprenentatge cooperatiu, Vic: Universitat de Vic, Facultat d'Educació. http://goo.gl/e9Eii [última consulta: gener 2013]
- Ruiz, R.: *Una aproximació pràctica a l'ensenyament multinivell en el nostre sistema educatiu.* Document basat en les conferències adreçades als professionals de les "Unitats de suport a l'Educació Especial" (USEE) realitzada per Robert Ruiz i Bel, professor de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, abril de 2006. http://goo.gl/8lwOJ [última consulta: gener 2013]
- Ruiz, R., Padrós, N. i Pedragosa, O. (2008). "Ensenyament multinivell i disseny universal de l'aprenentatge" dins *Caixa d'eines 08. Cap a un currículum inclusiu*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. http://www.pagegangster.com/p/SjPCG/
- Short, D., Vogt, M.E. I Echevarria, J. (2010). *The SIOP Model for Teaching History-Social Studies to English Learners*, Boston: Editorial Pearson.
- Taylor, L. K. (2007). Taking Diversity Seriously through Multiliteracies Pedagogy. Proceedings of International Conference on Intercultural Education, Teacher Training and School Practice. Madrid: UNED.

- Torres, M. (2004). Pla d'acollida i atenció psicoeducativa a l'alumnat nouvingut des d'un enfocament inclusiu dels centres educatius. Llicència d'estudis. http://www.xtec.cat/web/innovacio/recercaed/llicencies/cercador
- Traver, J. A. (2003). "Aprenentatge cooperatiu en contextos de diversitat cultural" dins Sales, A. (coord.): *Educació intercultural: la diversitat a l'escola*. Castelló: Universitat Jaume I.
- UNESCO (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms. A guide for teachers*. *http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf*
- Universitat de Vic: *Formació en educació inclusiva.* Sessió 4: Metodologia d'aula: El treball cooperatiu i el treball per projectes. https://sites.google.com/site/formacioeneducacioinclusiva/sessio-4-metodologia-d-aula-el-treball-multinivell-i-el-treball-per-projectes [última consulta: gener 2013]