

RECEPTES CULINÀRIES, CULTURA I TRADICIÓ
creació de materials d'alfabetització pel programa AFEX

Marta Garrigosa Cobos
Tutora: Dra. Júlia Llombart Esbert

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Treball de Fi de Grau - 1a convocatòria (1 de juny del 2023)
Grau en Educació Primària - Universitat Autònoma de Barcelona

ÍNDEX

1. Introducció	3
2. Metodologia	4
3. Estructura dels materials AFEX	5
4. Marc teòric	6
4.1. ALFABETITZACIÓ PER A DONES D'ORIGEN ESTRANGER	6
4.2. PLURILINGÜISME I MULTICULTURALITAT	7
4.3. APODERAMENT DE DONES IMMIGRANTS EN CONTEXTOS D'ALFABETITZACIÓ	8
4.4. APRENTATGE PER TASQUES	9
5. Justificació de materials	10
6. Conclusions	10
7. Bibliografia	10
8. Annexes	11

1. Introducció

El present Treball de Fi d'Estudis en format d'Aprenentatge per Servei porta per nom "Educació intercultural i inclusiva a Casa Àsia". S'emmarca dins el programa AFEX (Aprenem. Famílies en Xarxa), una iniciativa d'ensenyament bàsic del català i el castellà que sol·liciten les escoles per integrar les famílies migrades que la conformen en la comunitat educativa i en la societat. L'alumnat que hi ha a aquestes aules és majoritàriament adult i femení. A més, d'una presència àmpliament asiàtica (comunitat per la qual vetlla principalment l'entitat) i marroquí. Actualment, al programa participen quatre agents: les alumnes, les dinamitzadores (joves, escolaritzades a Catalunya, que comparteixen la cultura i la llengua materna asiàtica d'una part del grup), els voluntaris (joves escolaritzats a Catalunya que ofereixen el seu suport i ajuda a les classes del programa) i els practicants, estudiants de màster o de TFE (estudiants de la facultat de Ciències de l'Educació de la UAB que, a través de les pràctiques del grau, el màster o el TFE, participen del programa).

En el context plurilingüe i intercultural de les aules, Casa Àsia veu la necessitat d'incorporar els coneixements lingüístics i culturals de les participants en les pràctiques d'aprenentatges. Així, Casa Àsia i la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, demanen a les estudiants d'aquest TFE-ApS la creació de materials d'alfabetització per a adults, que incorporin aquesta competència plurilingüe i intercultural. En un procés que implica una recerca bibliogràfica sobre quins mètodes i pràctiques ens serveixen per a l'activitat inclusiva que es vol practicar al programa, una assistència a algunes classes que ofereix el programa, a les formacions que ofereix CULT (projecte d'investigació sobre com dur a terme pràctiques plurilingües i inclusives de forma col·laborativa, impulsat pel GREIP (Grup de Recerca en Educació, Interacció i Plurilingüisme) a les dinamitzadores i practicants i a les tutories grupals i individuals amb les companyes i la tutora de TFE.

L'ApS presenta una relació directa amb les nostres funcions docents i posa en pràctica les següents competències pròpies del grau d'Educació Primària: *"dissenyar, planificar i avaluar processos d'ensenyament i aprenentatge"* mitjançant la proposta material que ofereixi al programa AFEX, *"abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i plurilingües"*

perquè el context del programa compleix aquestes característiques i *“dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que tinguin en compte la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte cap als drets humans”* com a competència que inclou la diversitat de contextos i el disseny de processos d'ensenyament i aprenentatge. El repte particular que suposa la creació dels materials és que es tracta d'un ensenyament per a adults, que a diferència dels infants, tenen un bagatge sociocultural i lingüístic molt ampli.

L'interès del format del TFE rau en el fet que es té contacte directe amb el subjecte de treball i que s'ajuda de la seva participació activa per la construcció de la proposta resultant. L'interès temàtic es justifica a partir de la realitat adulta escolar que com a docents ens trobarem als centres d'educació primària: infants amb diversitat d'origens, cultures i llengües; i l'aula haurà de ser un reflex d'aquesta diversitat integrant-la al dia a dia escolar. Considero que és una pràctica enriquidora i interessant començar aquest procés d'inclusió a través de les seves famílies que són precisament les que eduquen en aquesta diversitat cultural i lingüística els infants que tindrem a les aules, i no al revés. Això ens permet alhora conèixer i enriquir-nos de varietats lingüístiques i pràctiques culturals, concretament asiàtiques i marroquines (comunitats que acull el programa).

Per la creació dels materials, he conegut el grup sobre el qual centraré la proposta, que forma part del programa que es duu a terme a l'Escola Wagner a Santa Coloma de Gramenet, on la majoria de participants busca aprendre a comunicar-se quan realitzen les activitats més quotidianes, fet que s'estén a la resta de centres on es realitza el programa. És per això que Casa Àsia va proposar-nos cinc temàtiques de necessitat bàsica per elles, a l'hora de dissenyar els materials. A partir d'aquestes, les companyes de TFE vam fer una tria consensuada de temàtiques i, conseqüentment, la que vertebra el meu disseny és el menjar, amb un producte final que és un receptari audiovisual.

Recollint les necessitats i les demandes d'AFEX, els objectius que m'he marcat pel treball són:

Objectiu general. Dissenyar materials didàctics plurilingües i interculturals que permetin a les participants del programa AFEX anar a comprar i explicar una recepta.

Objectius específics:

- Impulsar el desenvolupament de la competència comunicativa oral en català i castellà en àmbits quotidians, a través de recursos plurilingües i interculturals.
- Indagar sobre els mètodes que permeten posar en funcionament el repertori plurilingüe i intercultural propi de les participants.
- Contribuir en l'apoderament personal i interpersonal de les integrants, que formen part de col·lectius racialitzats i minoritaris.
- Crear propostes que abastin els diferents nivells lingüístics de l'aula, mitjançant l'aprenentatge per tasques

2. Metodologia

Pel que fa a la metodologia, he conegut les participants de l'Escola Wagner (Santa Coloma de Gramenet) en profunditat per recopilar informació sobre les llengües que parlen, l'ús que els hi donen i les necessitats lingüístiques i culturals que tenen. M'he ajudat d'una llibreta de camp, de l'observació i del diàleg tant amb les mateixes participants com amb la dinamitzadora. Les participants en la seva majoria dones provenen del Marroc i Pakistan majoritàriament, menys dues l'origen del qual és l'Índia i Bangladesh. Les llengües maternes que tenen són: varietats d'àrab marroquí, urdú, punjabi, bangla i també francès (dues participants marroquines). En general, la presència al programa és degut a voler aprendre el castellà. Hi ha un rebuig força estès cap al català i una manifestació d'aquesta llengua com a no rellevant en el pla sociocultural en el qual viuen i interactuen.

Després de conèixer el grup i la dinamitzadora, els integrants del projecte CULT han dut a terme diverses formacions per a les dinamitzadores del programa AFEX, on també hi han assistit les practicants, estudiants de màster i de TFE. En aquestes formacions s'ha exposat com és la pràctica plurilingüe i s'han fet agrupacions entre companyes per pensar dinàmiques que afavoreixin aquesta competència. Tot havent

de pensar, discutir i acordar diferents propostes, que després havíem d'exposar a la resta per rebre el seu feedback (valoració, suggeriments...). El fet de pensar conjuntament amb les dinamitzadores i les practicants del grau d'Educació Social ha estat un punt de trobada entre els coneixements de les necessitats i dificultats de les estudiants d'AFEX, els coneixements sobre educació social i els coneixements d'educació primària aplicables en adults. En aquestes formacions, també han vingut professionals que estudien i treballen sobre comunitats indígenes i que relaten que tenir en compte les seves llengües maternes beneficia en l'èxit lingüístic en altres idiomes. En altres formacions, alguns dels integrants del projecte CULT, ens van fer definir i diferenciar entre els dubtes, els problemes, les dificultats i els reptes propis de la docència. També se'ns va exposar els diferents perfils d'estudiant i de docent que trobem dins un grup educatiu. És aquí, on vam profunditzar en la idea de repte i com en educació hem d'evitar imposar el nostre repte (objectiu) i hem de modificar-lo de manera que convisqui i sigui compartit amb els reptes de la resta d'agents de l'aula (ecologia del saber). En el meu cas, els reptes que em vaig plantejar per coconstruir aquesta ecologia dels sabers van ser observar dinamitzadores i alumnes per veure les dinàmiques del grup, consultar a elles les necessitats dins de la temàtica "el menjar" i indagar i traçar ponts interculturals i plurilingües amb elles.

En aquestes trobades, vam assignar-nos consensuadament les temàtiques de Casa Àsia entre les companyes de TFE. La meva temàtica inicial "Anar a comprar" va anar evolucionant en una seqüència que no només possibilitava el fet d'anar a comprar, sinó el fet de compartir sobre plats d'elaboració pròpia. Aquesta evolució s'ha donat a través de la indagació de materials ja creats pel programa, per conèixer el tipus d'activitats i materials de què disposaven i com estaven enfocades. Així com mitjançant una recerca bibliogràfica digital de pràctiques d'alfabetització adulta, de materials i recursos plurilingües i multiculturals que m'han ajudat a crear la proposta. En aquest procés, ha estat imprescindible la comunicació amb les dinamitzadores i les participants que, dins d'aquesta àmplia temàtica, tenien necessitats molt més específiques com: entendre el tiquet de la compra, seguir les indicacions i saber ubicar-se, conèixer el funcionament de la targeta i altres formes de pagament, treballar el concepte de pes (quilos), els adverbis (a dalt, a baix) i "això, allò".

D'aquestes necessitats, però, he descartat aquelles que, o bé les treballaven ja les meves companyes, o bé no tenien cabuda tal com estava pensada la seqüència.

Han sigut imprescindibles les tutories grupals TFE on hem pogut compartir amb les companyes visions diferents sobre un mateix aspecte, observacions i propostes de millora. També les tutories individuals, on la tutora m'ha guiat en el disseny de la proposta i en la concreció de les activitats.

Finalment, durant l'assistència puntual a les classes de l'Escola Wagner, he pogut participar de les pràctiques lingüístiques i implementar una part de la proposta de material al grup de participants per observar com funcionava i veure quines millores es podien fer, tot demanant feedback a les participants i la dinamitzadora.

3. Estructura dels materials AFEX

SESSIÓ 1	<ol style="list-style-type: none">1. Lectura del primer capítol del conte "Las visitas de Nani"2. Vídeo "Kids Try Spanish Food"
SESSIÓ 2	<ol style="list-style-type: none">1. La llista de la compra2. Recursos per traduir3. Diccionari d'aliments
SESSIÓ 3	<ol style="list-style-type: none">1. Plats tradicionals catalans2. Els nostres plats tradicionals
SESSIÓ 4	<ol style="list-style-type: none">1. Memory dels estris i les accions de cuina2. Jocs sobre els estris i les accions
SESSIÓ 5	<ol style="list-style-type: none">1. Una recepta textual2. El joc de l'oca
SESSIÓ 6	<ol style="list-style-type: none">1. Gravem la nostra recepta

4. Marc teòric

Partint de les paraules clau d'aquest TFE, el marc teòric inclou (en aquest ordre) aspectes de l'alfabetització per a dones d'origen estranger, el plurilingüisme i la interculturalitat, l'apoderament de dones migrants en contextos d'alfabetització i aprenentatge per tasques. He preferit que la temàtica escollida no tingués cap apartat específic, sinó que aparegués contextualitzada en els apartats d'apoderament de dones migrants.

4.1. ALFABETITZACIÓ PER A DONES D'ORIGEN ESTRANGER

Casa Àsia actua com a centre cultural que ofereix a través del programa AFEX, la possibilitat d'aprendre el nivell més bàsic de la llengua catalana i castellana. Les alumnes adultes que hi assisteixen no han gaudit d'un accés automàtic al sistema educatiu perquè no estaven en edat d'escolarització obligatòria quan han arribat a Catalunya i, per tant, no han tingut l'oportunitat d'aprendre la llengua catalana i castellana. Aquesta situació es repeteix en la majoria de migrants adultes no escolaritzades a Catalunya, que s'enfronten a dificultats d'alfabetització. Ja que l'aprenentatge d'una llengua desconeguda, sense suport i amb un accés limitat a classes d'idiomes redueixen les possibilitats d'interacció en la nova llengua (Young-Scholten i Peyton, 2018). Aquest fet provoca una exclusió social, donat que el baix domini de la llengua del país on viuen suposa una dependència d'intèrprets i de serveis socials. Així com no poder accedir al mercat laboral, no poder obtenir un visat o estar exposat a més problemes de salut (Young-Scholten et al., 2018). Dustmann i Van Soest (citats a Young-Scholten et al., 2018) diuen que els mateixos migrants manifesten que la llengua és el factor més important per la seva integració social i econòmica.

Les aules del programa acullen principalment dones migrades de l'Àsia i del Marroc. Sobre aquesta forma d'agrupament a les aules de Casa Àsia, Verónica (2009) ens diu que l'agrupació natural en comunitats d'origen, és de fet, una necessitat per tal de reforçar la competència intercultural de la comunitat i participar d'una societat multicultural. A part, justifica que s'ha de prioritzar l'aprenentatge lingüístic per part de dones, ja que pateixen doble discriminació d'ètnia i de gènere, tenen un índex

d'escolaritat més baix i són referents en l'àmbit de llar i cura, per la qual cosa volen donar suport escolar als seus infants ajudant-los, per exemple, en els deures.

En aquest context, la necessitat lingüística del grup és aprendre els aspectes més quotidians de la llengua catalana i castellana per poder comunicar-se amb l'entorn. Per aquesta comunicació, he fet una recerca acadèmica on hi havia una gran presència d'alfabetització adulta escrita. Fet que és important destacar, perquè és un tipus d'alfabetització que no coincideix amb l'objectiu del programa ni amb la realitat quotidiana de les alumnes i que deixa palès el gran treball que cal fer en l'alfabetització d'adults migrants. Martín (2016) defensa una alfabetització oral real, que no passi per la pràctica recurrent del treball escrit com a mitjà per desenvolupar les competències lingüístiques. Entenent l'oralitat com el principal mitjà d'intercanvi comunicatiu, amb aprenentatges del codi lingüístic menys complexes que en l'escriptura. El mateix autor fa referència a quatre competències que cal desenvolupar progressivament en aquest aprenentatge oral: la lèxica, la semàntica, la gramatical i la discursiva. La competència lèxica entesa com el coneixement del vocabulari (conjunt de paraules i expressions) i capacitat d'ús. La semàntica que dona significat a les paraules o expressions que utilitzem i ens permet interpretar els mots en un context determinat (connotacions). La gramatical, amb la qual podem compondre i organitzar sintàcticament el discurs amb coherència. I, la competència discursiva, que es duu a terme una pràctica oral de producció del discurs.

Un altre autor que proposa una alternativa a l'alfabetització escrita és Ortega (2015), que presenta la lectura com una eina d'aprenentatge lingüístic que ajuda a desenvolupar les competències orals que exposava Martín (2016). Entenent la lectura com una referència lingüística que permet ampliar coneixements, exercitar la ment i millorar la qualitat del llenguatge. La pràctica lectora facilita el reconeixement de paraules (mitjançant patrons visuals i transformant-los en sons) i la comprensió d'aquestes (mitjançant la cerca de significats dins el vocabulari i coneixements ja existents en el parlant) (Ortega, 2015). Aquesta lectura és més real i significativa quan es tracta de literatura. Tal com diu Teresa Colomer (a l'entrevista per Blog Teaching, 2017):

La literatura resulta el millor instrument que posseïm per a adquirir moltes competències. Per a dominar el llenguatge i la lectura, per a advertir com el llenguatge busca efectes en el receptor o com ens endossa implícits que ens permeten valorar el llenguatge (...). La seva potència és tan enorme que totes les col·lectivitats humanes l'han utilitzat sempre en totes les cultures.

A part de la lectura, Ortega (2015) considera que a la llengua se li han de donar diferents formats, amb mitjans orals, escrits i audiovisuals. D'aquesta manera, s'impulsa la visualització i audició de la llengua en contextos culturals i socials que no siguin l'acadèmic, per familiaritzar-se amb les diferents varietats i formes de parlar una llengua.

Per això, parla de les TIC, com a eina d'aprenentatge que és transportable com a recurs de dins de l'aula a fora, i a l'inrevés. Ortega (2015) especifica, però, que aquests recursos s'han d'introduir amb un mediador que acompanyi els nous coneixements de les TIC i ofereixi altres possibilitats d'aprenentatge.

4.2. PLURILINGÜISME I MULTICULTURALITAT

El Consell d'Europa (2020) defineix el plurilingüisme com aquell repertori lingüístic dinàmic i en desenvolupament d'un aprenent individual. El presenta com una competència desigual i canviant, en la qual els recursos de l'aprenent en una llengua o varietat poden ser de naturalesa molt diferent dels seus recursos en una altra. No obstant això, especifica que aquests recursos coincideixen en un sol repertori interrelacionat on es combinen les competències i estratègies lingüístiques generals per assolir les tasques plurilingües que es plantegen. Pel que fa a la interculturalitat, no hi ha una definició consensuada entre els experts per la complexitat que suposa. Tanmateix, es coincideix que aquesta competència implica saber interactuar apropiadament i eficaçment amb altres orígens culturals (Moeller i Nugent, 2014), així com entendre el concepte de cultura. Un concepte i una competència que estan en constant revisió a causa de la ràpida transformació de la societat actual (Moeller et al., 2014). Podem afirmar que el programa AFEX es dona en un context multilingüe i multicultural perquè les seves participants conviuen i interactuen de forma diària amb diferents llengües i cultures, tant del seu país d'origen com del país on viuen actualment. Ara bé, el fet de conviure amb altres llengües i cultures no

assegura el desenvolupament de la competència plurilingüe (posar en pràctica el repertori lingüístic adquirit) i intercultural (interactuar activament amb altres cultures). Són pràctiques que cal desenvolupar, mitjançant dinàmiques d'aprenentatge que provoquin l'ús d'aquestes.

Per una banda, el plurilingüisme ha d'estar present, perquè el coneixement lingüístic previ serveix per als diferents contextos lingüístics i proporciona un repertori de recursos comunicatius que és necessari posar en pràctica quan s'aprenen segones llengües (Moore i Llompart, 2019). Per fer-ho hi ha múltiples enfocaments possibles basats en tasques, projectes, jocs, nivells, competències, estratègies o mediació, entre d'altres (Beacco et al., 2016). En tots els enfocaments plurilingües és imprescindible que l'estudiant sigui el subjecte actiu del propi aprenentatge. Mentre que la persona docent assumeix el rol de guia per l'alumnat a través de l'exploració i l'anàlisi de textos orals, escrits i audiovisuals (Moeller et al., 2014). Llompart, Masats, Moore i Nussbaum (2019), proposen un aprenentatge per tasques per desenvolupar aquestes competències, que combini espais plurilingües i unilingües, i que tingui un producte final plurilingüe. Fan incís en què totes les tasques que es programen han de tenir una intenció comunicativa, perquè l'aprenentatge es dona mitjançant l'acció i el significat es construeix en el context social on es duu a terme.

Per altra banda, la interculturalitat és una manifestació de la necessitat d'adequar-se a la diversitat i prendre-la com a punt de partida de l'aprenentatge, tenint en compte que les llengües són eines socials i, sobretot, culturals. Preservar les identitats socials i cultivar-les és un recurs educatiu que permet enriquir les perspectives personals i prosocials (López i Hanemann, 2009). A més, promovent l'intercanvi cultural, es provoca l'acceptació i el reconeixement positiu cap a la diversitat ètnica, cultural i lingüística (López et al., 2009). De la mateixa manera que quan alfabetitzem tenint en compte la cultura, les necessitats i els interessos de les comunitats, s'obtenen resultats d'aprenentatge més efectius i duradors (López et al., 2009).

L'aprenentatge d'idiomes ha de permetre oportunitats per tal que els estudiants reflexionin sobre la seva pròpia llengua i cultura, fet imprescindible per endinsar-se en una cultura diferent (Liddicoat, 2004). Aprendre sobre una altra cultura permet comparar amb la pròpia i ampliar coneixements. A més, Crozet et al. (citats per

Liddicoat, 2004) explica que en contextos on l'aprenentatge de competències lingüístiques és limitat, el coneixement de la pròpia cultura i la d'altres pot ser el més valuós que aprenguin. Per dur a terme aquesta pràctica, el professorat ha de plantejar activitats obertes que possibilitin la manifestació dels diferents punts de vista de l'alumnat, partint d'un material comú (Moeller et al., 2014). Per assegurar que s'està duent a terme un enfocament intercultural a l'aula, Liddicoat (2004) exposa els següents principis. El contingut cultural ha de contribuir en el desenvolupament de la proposta, ha d'estar relacionat amb la llengua, ha d'ajudar a desenvolupar estratègies d'aprenentatge, ha de presentar-se com una pràctica (no ha de ser memorístic) i ha de permetre establir connexions entre la pròpia cultura i la que s'estudia.

4.3. APODERAMENT DE DONES IMMIGRANTS EN CONTEXTOS D'ALFABETITZACIÓ

Com ja hem comentat al primer apartat del marc teòric, les participants del programa AFEX són dones en la seva totalitat. L'alta presència femenina és part d'una construcció social per la qual el sector educatiu està feminitzat i, per tant, l'ensenyament "és de dones i per a dones" (Sánchez, 2007). Aquest fet té unes implicacions en l'aprenentatge perquè parlem d'un context de vulnerabilitat a causa del gènere, l'ètnia i la classe social (Rodríguez, 2015). El coneixement dona poder i conèixer el funcionament lingüísticosocial del lloc on vius és essencial per l'accés de les participants a l'organització i interacció social (Sánchez, 2007; Rodríguez 2017).

Empoderar les dones perquè participin de la societat en tots els seus nivells és fonamental per construir economies fortes, establir societats més estables i justes, assolir els objectius de desenvolupament, sostenibilitat i drets humans internacionals i millorar la qualitat de vida de les comunitats (Mosquera, 2021). Per aquest motiu, les pràctiques docents han de proporcionar un espai de reunió social a les dones adultes en procés d'alfabetització, on puguin compartir experiències i sensacions fruit del mateix context. Afavorir l'intercanvi de coneixement entre companyes del grup i les dinàmiques per la cohesió, generarà un apoderament sa, basat en el respecte i la valoració mútua (Rodríguez, 2017). De la mateixa manera, cal prendre mesures educatives d'aprenentatge que parteixin dels interessos i necessitats

detectats per les dones (Rodríguez, 2015). Unes mesures que permetin la incorporació de talents, aptituds i experiències de les dones (Mosquera, 2021).

Un dels interessos més destacat en les alumnes és el menjar. L'alimentació és un dels principals espais de producció de cultura de les comunitats, al voltant d'aquest s'organitzen aspectes com els ecològics-productius del cultiu alimentari o els aspectes simbòlics de l'obtenció, intercanvi, preparació i consum d'aliments (Cánepa, Zuleta, Hernández i Biffi, 2011). La gastronomia és identitària en les cultures, ja que permet a través de determinats plats i preparacions permet la identificació i reafirmació dels seus integrants com a part d'un poble (Torres, 2004). Cal tenir en compte que la globalització mundial, ha impactat també en la tradició gastronòmica de les diferents cultures. La cuina elaborada i transmesa de generació a generació està sent desplaçada per una estandarditzada i fàcil de preparar, fet que podem veure en la producció i la venda d'aliments, on l'oferta s'estandaritza per tota la població i escassegen els espais on ofereixen productes artesanals, naturals i propis del territori (Cánepa et al., 2011).

Pel que fa a la relació entre persones migrades i la seva herència gastronòmica, Calvo (citada a Ares, 2014) explica que hi ha una tendència cap a un estil alimentari dicotòmic en el qual els migrants adopten pràctiques i comportaments propis de l'alimentació del país d'acollida, al mateix temps que conserven i revitalitzen les pràctiques culturals pròpies de forma readaptada. Especialment en festivitats i celebracions culturals i religioses. Tot i això, en l'adaptació dels costums al lloc d'acollida es troben que els falten productes, instruments i formes de cuinar pròpies del país d'origen (Ares, 2014).

En relació amb els aspectes més culturals del menjar i com aquests es perpetuen entre comunitats i generacions, és imprescindible reconèixer-hi el paper de la dona com a reproductora i transmissora d'aquest coneixement culinari. Històricament, les dones han estat relegades als àmbits de la llar i la cura, com a espais que els corresponien i les identificaven amb la seva condició femenina. La cuina destaca entre les labors que aprenien les dones com a part de la formació en el seu rol de mare i esposa (Counihan, McLean i Vizcarra, citats a Curiel, 2020). Alhora, però, l'espai culinari ha estat i continua sent espai de llibertat i alliberació. Per tant,

d'empoderament individual i comunitari, quan es comparteixen experiències i maneres de fer a la cuina amb altres dones. Les cuines poden ser espais femenins on es fomenta la confiança col·lectiva, la identitat social, el desenvolupament personal, el compromís amb la comunitat i l'autoestima social i individual (Curiel, 2020). Perquè en el cuinar, les dones agencien espais feminitzats i qüestionen subtilment l'opressió i subordinació de gènere experimentada, en una trobada comunitària, familiar, cultural i intergeneracional (Curiel, 2020).

4.4. APRENTATGE PER TASQUES

L'aprenentatge per tasques és la metodologia d'aprenentatge que s'ha emprat en la proposta de materials pel programa AFEX. Una tasca és una activitat en la qual una persona participa per tal d'assolir un objectiu real que requereix l'ús del llenguatge (Van der Branden, 2006). En altres paraules, els estudiants utilitzen els recursos lingüístics actuals dels estudiants i en desenvolupa de nous per superar un repte d'aprenentatge (Willis, 1996). En tractar-se de situacions d'aprenentatge amb un context i uns objectius reals, les tasques han d'estar plantejades de manera que, quan l'alumnat finalitzi la programació, pugui utilitzar la llengua estrangera per a resoldre amb fluïdesa les situacions de comunicació habituals en la seva vida. Per tant, han de ser tasques amb propòsits comunicatius que permetin usar amb fluïdesa i propietat els continguts lingüístics per a resoldre situacions reals de comunicació. Tasques possibilitadores que permeten preparar i fixar els continguts necessaris per a la realització de les tasques o tasques per a aprendre, entre d'altres (Zanón, 1995).

Sánchez (2009) exposa les característiques que ha de tenir el treball per tasques en l'aprenentatge de llengües. En primer lloc, el disseny de les tasques ha de tenir una seqüència de passos orientats únicament a l'objectiu comunicatiu de la tasca. Uns passos que han d'estar diferenciats, però connectats entre ells en un conjunt d'accions que es precedeixen. En segon lloc, el procés i els procediments aplicats condicionen l'assoliment efectiu i eficient de la tasca, però no l'asseguren. En tercer lloc, les eines necessàries i els procediments aplicats varien en funció dels objectius que es persegueixin. Per últim, l'atenció que es dedica a la tasca marcarà l'eficiència amb què es realitzi. L'autor ens explica que les tasques són un mètode holístic on hi

participa tota la persona en ment i cos, i que el pensament i l'acció han de ser coordinats i treballar junts.

En referència a les tasques plurilingües, hi ha diferents nivells de concreció (Moore et al., 2019). El nivell macro (que en el nostre cas podria ser considerat el programa AFEX), el meso (que és el disseny d'aprenentatge per tasques plurilingües) i micro (que són les pràctiques a l'aula). En el cas del nivell meso, les activitats han d'estar planificades en seqüències, que han d'incloure tasques de grup i individuals, que es puguin dur a terme dins i fora aula, amb productes finals a audiències reals.

Willis (1996) concreta que la planificació ha d'atendre les necessitats del grup, tot proporcionant un context real i significatiu a l'aprenentatge i una temàtica d'aprenentatge vertebradora, per al desenvolupament de tasques i el producte final. Abans de fer el disseny, s'han de definir els objectius lingüístics d'aprenentatge que es necessiten per descriure les tasques que l'estudiant haurà de ser capaç de realitzar i per definir quin tipus d'ús lingüístic necessitarà en cada moment (Van den Branden, 2006). En el nostre cas, amb els objectius marcats pel programa AFEX, per les necessitats d'aprenentatge a l'aula i per les tutories; haurem de concretar uns objectius específics per cada situació lingüística concreta.

Finalment, per la creació de la seqüència lingüística, Sánchez (2009) comenta i exposa una per una els tres tipus de tasques que cal introduir en el següent ordre: *pre-task*, *during-task* i *post-task*. La *pre-task* és l'inici de la seqüència on s'introdueix el llenguatge necessari per realitzar les properes tasques i especifica que inclou activitats de comprensió. La *during-task* es dona quan l'alumnat participa en l'acompliment dels objectius de la tasca, tot utilitzant la llengua. Un cop assolit l'objectiu, la *post-task* consistirà a pensar tasques que perfeccionin aquests aprenentatges.

5. Justificació de materials

En aquest apartat justificaré les decisions preses al llarg del disseny de la seqüència de tasques. Ho faré basant-me en els autors i autores que he citat al marc teòric, els aprenentatges de les formacions i les tutories realitzades. Al marc teòric feia

referència al fet imprescindible que la temàtica vertebradora de la seqüència fos significativa i partís de les necessitats de les alumnes. La tria del tema del menjar compleix el principi bàsic del programa que és aprendre sobre aquells aspectes més quotidians. La temàtica del menjar ha derivat en una seqüència de tasques que té per producte final un receptari col·lectiu audiovisual. S'ha triat el receptari com a eina per la preservació i enriquiment d'identitats culturals, ja que a través dels espais de la UD, es tracen ponts i vincles entre cultures o persones que fan, són i pensen d'una manera semblant i diferent. Descobrint alhora noves formes de fer que les estranyen i els fan plantejar-se sobre l'alteritat i la mateixa cultura. En el coneixement i en l'establir fronts comuns és on sol traçar-se una acceptació i reconeixement positiu cap a la diversitat ètnica, cultural i lingüística. S'ha considerat rellevant treballar des de la cuina perquè donat que el programa AFEX es dona en un context feminitzat és important empoderar-les (tal com planteja un dels objectius del present TFE). Amb la temàtica del menjar es donarà la cohesió i un apoderament sa, amb respecte i valoració mútua perquè totes tenen un alt coneixement en el menjar i en el fet de cuinar i poden mostrar així els seus talents, aptituds i experiències.

Les dones són les que perpetuen principalment les tradicions i costums tant culturals com concretament culinàries de les seves gastronomies tradicionals. Paper que al programa assumeixen amb molt d'orgull. Hi ha, doncs, un compromís femení no pactat quan reproduïxen les costums gastronòmiques de la cultura, en què es comprometen a passar les tradicions culturals de la comunitat entre dones i de forma intergeneracional per perpetuar-la. Nosaltres oferim l'espai per enregistrar aquestes receptes que han passat a través de les generacions i la comunicació entre les cuineres de la comunitat. Un espai que els fa recordar involuntàriament a aquelles persones que els van ensenyar a cuinar, a fer una recepta específica i a obtenir els millors secrets per fer els plats. Compartir formes de cuinar permet conèixer els orígens de les persones, el seu bagatge i els seus principis, perquè són visibles en totes les seves pràctiques, en l'ús de les eines, en el procediment, en la història de la recepta, en el coneixement i experiència en el que fa...

A part, la temàtica té un component cultural clar que s'ha procurat que estigués present, tot proposant espais on compartir les tradicions culinàries en un intercanvi intercultural (competència que es pretenia desenvolupar en la UD). D'aquesta

manera, el menjar ha estat la principal font de desenvolupament per la competència intercultural. A través d'ell, s'han creat espais on parlar dels aliments que configuren els plats tradicionals i més valorats per elles. Alhora que s'han presentat els plats de Catalunya amb punts i orígens comuns entre les cultures de l'aula. Un altre aspecte rellevant d'oferir aquest intercanvi cultural rau en les seves realitats migrades, on en part es veuen obligats a adaptar-se al lloc on arriben tot adaptant les seves tradicions i costums. El fet de permetre compartir tradicions que els recorden i transporten als seus països d'origen i les connecten amb la comunitat cultural, fa que hi hagi una predisposició activa a les classes, una motivació intrínseca i una valoració de les seves costums com a valuosos i necessaris per l'aprenentatge a l'aula. Unes tradicions que són tant culturals com religioses.

Pel que fa al disseny de la proposta, s'ha partit d'activitats que impliquessin l'alfabetització oral perquè és l'objectiu general del treball i del programa que puguin comunicar-se oralment en situacions quotidianes. L'oralitat és la necessitat bàsica per la qual acudeixen al programa. Dins d'aquest treball oral es treballa la competència plurilingüe, com en la Sessió 2 on han de portar una llista amb diferents idiomes. Aquesta competència es combina amb el treball profunditzat del català com en el joc de l'oca, ja que el producte final es realitzarà en una sola llengua. Pel desenvolupament, s'ha escollit la metodologia per tasques, pel fet que és la recomanada per la majoria dels teòrics del plurilingüisme, malgrat que es presenten metodologies alternatives com l'enfocament basat en jocs o projectes, que comparteixen algunes de les característiques de les tasques. Les diferències entre mètodes costen de distingir perquè sovint s'entrellacen alguns conceptes o parts de la metodologia. A la UD didàctica per exemple, proposem jocs i tenim un fil conductor amb un producte final que podria semblar un projecte, però que s'ha acabat considerant que la seqüència no estava basada en cap dels dos. En la majoria de tasques es presenta l'ordre propi de les activitats per tasques, que inclouen la pre-task, la during-task i la post-task. Així com s'ha procurat que totes les tasques tinguessin una intenció comunicativa. Malgrat que hi ha algunes tasques instrumentals que no tenen intenció comunicativa per si soles, però serveixen per a l'objectiu lingüístic final. S'ha intentat respectar aquest ordre de presentació de tasques. En algunes la separació és més explícita, en altres queden barrejades dues tipologies. En el disseny s'ha buscat que totes les tasques i subtasques

anessin enfocades a l'objectiu comunicatiu de la tasca i la sessió, tot i que ha estat un treball difícil i complex. Totes les tasques d'una mateixa sessió estan connectades entre sí. Entre sessions es poden veure evolucions en l'aprenentatge i com es van sumant els coneixements, ja que totes les sessions contribueixen a arribar al producte final.

Pel que fa a les mesures i suports, s'han facilitat materials i eines diferents en funció de l'objectiu, per exemple s'ha utilitzat un joc de taula per aprendre a conjugar i fer una frase de manera divertida i s'han utilitzat recursos digitals perquè poguessin traslladar els aprenentatges fora de l'aula i fer-los servir. A part, s'han ofert diferents formats a la llengua, com recursos digitals i audiovisuals que facilitessin la retenció del vocabulari o la comprensió dels conceptes. Un altre mesura presa són les agrupacions on he cregut important barrejar intencionadament les dues grans comunitats (asiàtica i marroquí) que hi ha a l'aula, tot agrupant-les en parelles diverses perquè propicia l'intercanvi intercultural i plurilingüe, competències que es pretenien desenvolupar a la seqüència. S'han fet combinacions en gran grup, en petit grup, en parelles i puntualment, alguna individual, perquè considero que l'autonomia requereix enfrontar-se sol als reptes per posar en relleu les teves capacitats. El producte final es planteja que es doni en una audiència real que són les mateixes companyes de grup, però també amb l'escola. Espai que es vincula al programa i que té relació directa amb les alumnes.

A part del contingut audiovisual i les TIC, he incorporat la lectura pels beneficis de què parla Ortega (2015). Però no una lectura de qualsevol manera, sinó bona literatura, que Colomer (2014) ja ens explica que té molts beneficis per adquirir competències i dominar el llenguatge i la lectura. Ajuda a entendre significat i assolir la competència semàntica. La lectura de "Las visitas de Nani" és una lectura de qualitat en l'àmbit literari, que les interpel·la per l'espai i context cultural on es desenvolupa. Fet que ens permet que connectin amb les seves experiències, vivències i records.

6. Conclusions

Després d'haver dut a terme aquest treball, he arribat a les següents conclusions: pel que fa a les tutories, al llarg d'aquestes hem pogut exposar els progressos dels

dubtes i preocupacions que sorgien en relació amb el treball. Considero interessant el fet de poder compartir coneixements, tot potenciant la codocència, ja que afavoreix l'adquisició de noves formes de pensar, veure i fer, i ens permet poder aprendre entre nosaltres. Destaco el fet de poder compartir recursos i idees entre companyes de forma desinteressada i generosa perquè és un dels principis de l'educació i beneficia el conjunt i els seus individus. Compartir afavoreix a aquell qui planteja la proposta, ja que al llarg d'aquest plantejament es duu a terme un procés mental en el qual es busquen experiències, vivències i idees de plantejaments que serveixen a l'altre, i també al mateix individu. D'altra banda, també beneficia a aquell qui rep la proposta, que és qui crea les mateixes idees, tot obrint nous punts de vista i formes d'encaminar la idea.

Al llarg de les formacions hem pogut conèixer maneres de crear vincles amb comunitats que solen estar invisibilitzades, com és el cas de les comunitats indígenes a les quals no se'ls reconeix la seva cultura i llengües.

En les formacions esmentades, es fan propostes holístiques on s'implica a tota la comunitat (no només el grup d'estudiants), fet que penso que és quelcom que m'agradaria haver pogut desenvolupar més a la UD, però, m'ha faltat conèixer més els recursos dels quals es disposa i el context de tots els centres de Casa Àsia i les ciutats o barris en els quals se situen, per tal de poder treballar amb comunitat.

El context és necessari per establir vincles entre les estudiants i altres agents que en formen part; en termes educatius parlem de comunitat educativa i intervenen les famílies, el barri, les institucions de la vora... Amb el programa AFEX es podria dur a terme quelcom semblant implicant a l'escola que forma part del programa, una implicació que no pot ser unilateral. L'escola també ha de definir quins objectius vol aconseguir amb el vincle de les famílies d'AFEX, així com nosaltres pretenem enriquir-nos de les possibilitats que l'escola ofereix: materials, infants, docents, entre d'altres. Si el propòsit dels centres del programa és integrar les famílies d'AFEX, cal que s'interessi i s'impliqui en el seu aprenentatge i ofereixi espais inclosos dins les programacions escolars.

L'intercanvi cultural i plurilingüe és un intercanvi en el qual les alumnes es posen al mateix nivell que el docent per ensenyar i mostrar aspectes de les seves llengües i pràctiques culturals desconegudes pel docent. Tot i que cal ser conscients que no

podem conèixer totes les cultures i llengües del món, hem de poder tenir una actitud activa de proacció i interès envers aquelles cultures i llengües que conviuen a l'aula (en el cas del GEP). Hem de mostrar-nos interessats en les seves comunitats, cultures i llengües perquè només trobant fronts i ponts comuns aconseguirem avançar i lluitar junts per reivindicar els espais lingüístics i culturals que mereixen les nostres llengües i cultures. Aquests ponts comuns permeten que hi hagi una predisposició activa a aprendre sobre aquesta similitud (sovint les seves cultures i llengües formen part de la nostra història) i permeten apropar-se a l'altra persona, cultura, llengua o comunitat.

Pel que fa als materials, s'ha assolit l'objectiu general del TFG que consistia a *“Dissenyar materials didàctics plurilingües i interculturals que permetin a les participants del programa AFEX anar a comprar i explicar una recepta”*. Tot i que cal veure si realment podran assolir l'objectiu d'anar a comprar i explicar una recepta, el disseny s'ha creat fent materials plurilingües i interculturals que fomentin especialment la competència oral, a través de repeticions discursives i creacions discursives amb suports. He indagat en mètodes tot detallant el que són els materials per tasques (un mètode complex que s'aprèn molt a base de disseny i implementació de pràctiques) perquè tot i haver-los estudiat i haver creat diferents tasques, se'm va ser difícil crear propostes seguint aquesta metodologia i fer que totes tinguessin un objectiu comunicatiu. Crec que s'ha assolit el segon objectiu específic: *“Indagar sobre els mètodes que permeten posar en funcionament el repertori plurilingüe i intercultural propi de les participants”*, ja que els estudiants manifesten ganes de compartir les seves experiències sobre cuina i la seva pràctica als fogons; a més, es fa des d'una visió de gènere i intercultural que apodera aquestes dones pertanyents a col·lectius minoritzats.

Pel que fa a les millores, penso que he anat justa de temps sobretot al llarg de l'últim mes, a causa del ritme que té el curs, a les pauses que hi ha tant per vacances com per períodes de pràctiques, i al fet que es fa difícil compaginar l'horari laboral, amb les pràctiques, formacions, classes...

Pel que fa a la complexitat, reptes i entrebancs de la proposta, considero que és enormement complicat crear propostes per tasques plurilingües i interculturals; en primer lloc, perquè són pràctiques que no hem vivenciat a l'aula quan érem infants,

ja que hem vivenciat un aprenentatge tradicional basat, sobretot, en aprenentatge lingüístic escrit, de memòria i reproducció, que no era gens lúdic, ni dinàmic, ni comunicatiu. I, en segon lloc, perquè tot i que s'hagi presentat la teoria plurilingüe i intercultural, i s'hagin creat alguns materials, s'ha de fer molts dissenys i implementacions per agafar la pràctica de la metodologia i de les competències. L'altre dificultat del repte és que es tractava d'adults i no infants i, per tant, ja tenen un bagatge de coneixements i experiències molt ampli.

Si de mi depengués, no donaria per acabat aquest treball i continuaria buscant noves formes de plantejar les tasques, perquè els meus coneixements i les meves idees evolucionen i s'amplien (encara ara, em plantejo noves propostes que incloguin encara més formats, com l'artístic, per poder potenciar altres llenguatges).

A escala personal m'ha enriquit molt conèixer aquest programa, ja que m'ha permès obrir-me a entitats, projectes i programes d'altra mena que contribueixen a fer una integració social possible. Valoro molt positivament l'experiència i sobretot el format ApS que m'ha permès conèixer els subjectes del meu TFE, així com els agents que intervenen en la creació i dinàmiques de les classes (formacions fetes per experts, dinàmiques amb les dinamitzadores, classes amb els alumnes i voluntaris, etc.). És per això que considero que enfrontar-me a aquesta realitat desconeguda, per mi ha estat tot un repte personal, però també una experiència molt enriquidora.

7. Bibliografia

Ares Mateos, A. (2014). Conocer al vecino, juntar mundos: la comunidad marroquí en Valladolid. Recuperat de <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/45654>

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Council of Europe. Recuperat de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>

Blog Tiching (2017). *Teresa Colomer: "La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias"* Recuperat de

<http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competicencias/>

Cánepa Koch, G., Zuleta García, M., Hernández Macedo, M., & Biffi Isla, V. (2011). Cocina e identidad: la culinaria peruana como patrimonio cultural inmaterial. Recuperat de <https://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/681>

Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Cambridge University Press. Recuperat de <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Curiel, C (2020). El binomio mujeres-cocina: experiencias de Oaxaca. El binomio mujeres-cocinas: experiencias. Recuperat de https://cuadernosdelsur.com/wp-content/uploads/2021/02/Presentacio%CC%81n-CS_49.pdf

Liddicoat, A. (2004). Intercultural language teaching: Principles for practice (Doctoral dissertation, New Zealand Association of Language Teachers). Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/281571069_Intercultural_language_teaching_principles_for_practice

Llompert, J.; Masats, D.; Moore, E. & Nussbaum, L. (2019). 'Mézclalo un poquito': plurilingual practices in multilingual educational milieus, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Recuperat de <https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/13670050.2019.1598934>

López, L. E., & Hanemann, U. (2009). *Alfabetización y multiculturalidad: miradas desde América Latina*. UIL-UNESCO, PACE-GTZ. Recuperat de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1081>

Martín, P. F. (2016). Alfabetizando adultos no hispanohablantes: lengua oral, competencias comunicativas y conciencia grafocentrista. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(3), 95-116. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6650934>

Moeller, A. K., & Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. Recuperat de <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/161/>

Moore, E.; Llompart, J. (2019). De la didàctica de les llengües a la didàctica del plurilingüisme. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(2), 57-65. Recuperat de <https://revistes.uab.cat/clil/article/view/v2-n2-moore-llompart>

Mosquera Mosquera, M. (2021). La gastronomía tradicional: eje del empoderamiento de la mujer istmineña. Recuperat de <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/1896>

Ortega Segre, F. J. (2015). La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes. *Investigaciones Sobre Lectura*, (3), 123-133. Recuperat de <https://www.revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/11085>

Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). Report on intercultural language learning. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/276060725_Report_on_intercultural_language_learning_Report_to_the_Australian_Government_Department_for_Education_Science_and_Training_DEST

Rodríguez, A. R. (2017) Empoderamiento de mujeres adultas mayores desde la alfabetización. Recuperat de <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2018/01/EmpoderamientoAlfabetizaci%C3%B3nMujeresCostaRica.pdf>

Rodríguez, A. S. (2015). Experiencias de empoderamiento a través de la educación social. *Educación Social y Género*. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6445639>

Sánchez, A. (2009). The task-based approach in language teaching. *International Journal of English Studies*, 4(1), 39–71. Recuperat de <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48051>

Sánchez Hernández, S. (2007). El aprendizaje del castellano y la alfabetización: un contexto de construcción de identidades de género en mujeres musulmanas migradas. *EMIGRA working papers*, (22), 0001-22. Recuperat de https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n22/emigrarp_a2007n22p1.pdf

Torres, G. F. (2004). El alimento, la cocina étnica, la gastronomía nacional. Elemento patrimonial y un referente de la identidad cultural. Recuperat de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98744>

Van den Branden, K. (2006). Task-based language education: From theory to practice. *Language*, 53(82), T35. Recuperat de https://dione.nauci.me/wp-content/uploads/2022/11/1.-TBLT_MC_chapter_Van-den-Branden-2.pdf

Verónica Gurdián, N. (2009). Alfabetización, educación permanente y atención a la diversidad. A Jabonero Blanco, M. & Rivero, J. (2009). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. (pp.55-64). Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5780814>

Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52, 62. Recuperat de https://www.academia.edu/download/57602146/A_flexible_framework_for_task-based_learning.pdf

Young-Scholten, M. & Peyton, J. K. (2018). Migrantes adultos con poca o ninguna instrucción formal : el aprendizaje de lenguas y alfabetización. *Doblele: revista de lengua y literatura*. Vol. 4, pp. 5-21. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/doblele/article/view/346955>

Zanón, J. (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14(6), 52-67. Recuperat de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_639/639.html

8. Annexes

Aquest document és una guia d'orientació de la seqüència didàctica anomenada Receptes culinàries, cultura i tradició que està pensada per a les dinamitzadores del

programa AFEX. L'eix vertebrador de la seqüència és el menjar i t'ñe com a producte final, les receptes. Al llarg de les tasques s'indiquen les agrupacions de l'espai i el material a utilitzar.

SESSIÓ 1

MATERIALS

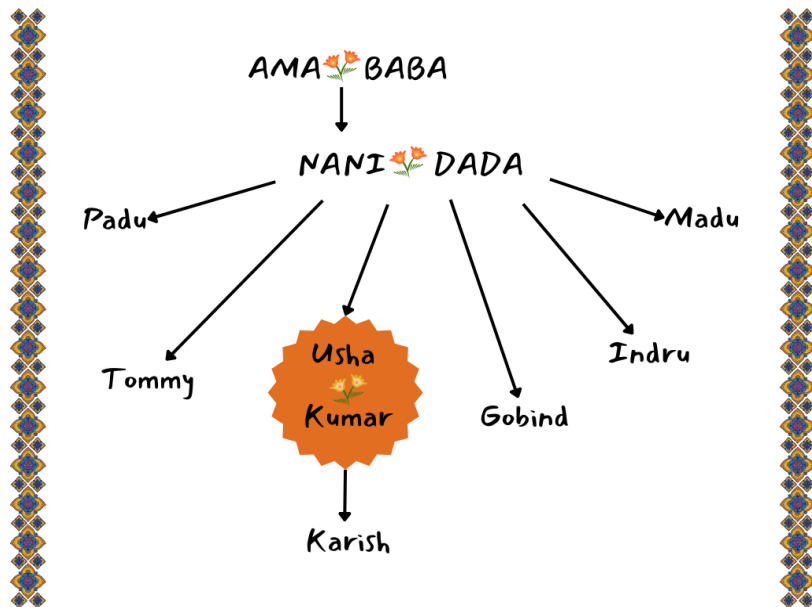
- Conte "Las visitas de Nani" (si no s'aconsegueix en físic, es pot visualitzar el primer capítol en aquest enllaç: https://issuu.com/ekare/docs/las_visitas_de_nani)
- Ordinador i projector per visualitzar el vídeo
- Vídeo Kids Try: <https://www.youtube.com/watch?v=fUeWV2LRvx4>
- Papers, tisores i llapis
- Materials Sessió 1: [enllaç](#)

TASCA 1

Cal imprimir un arbre genealògic i un full amb els mapes i les localitzacions per cada parella de treball. El full amb els mapes i les localitzacions s'haurà de portar retallat. Les imatges de la lectura són només perquè la dinamitzadora tingui clars quins paràgrafs no s'han de llegir (per projectar la lectura ja s'ha facilitat un altre enllaç). Finalment, els pictogrames es poden projectar o imprimir, en funció de la disponibilitat que hi hagi del projector o l'ordinador d'aula.

SUBTASCA A

En primer lloc, repartirem l'arbre genealògic, els mapes i les localitzacions a cada parella d'alumnes. Es presentaran els personatges amb l'arbre genealògic abans de llegir i s'explicarà que els mapes i les localitzacions no es faran servir fins després de la lectura. Aquest arbre que és un suport per la lectura, ens servirà durant la lectura per situar mentalment els personatges que hi apareixen.



SUBTASCA B

En segon lloc, llegirem el títol i l'autora de "Las visitas de Nani" i la dinamitzadora farà la lectura del primer capítol *Los senderos del mango* tot eliminant els paràgrafs esmentats a continuació (marcats amb una línia vermella a "Materials Sessió 1"). Les pàgines de la lectura tenen el número a les seves puntes inferiors.

Paràgrafs que NO s'han de llegir:

- Pàg.16 - 3r paràgraf
- Pàg.17 - 3r paràgraf
- Pàg.18 - 3r paràgraf
- Pàg.20 - 2n paràgraf

Durant la lectura ens anirem aturant davant de cada paraula transformada en pictograma (consultar "Materials Sessió 1") i anirem mostrant els pictogrames, facilitant-los si no és suficient una traducció simultània o un sinònim del mot. A continuació, facilito la llista de paraules que tenen el suport d'un pictograma: *abuela, senderos, mudanzas, hermanas, exilio, carruaje, cárcel, compañía, oficina, negocio, adolescencia, continentes, ingredientes, plato preferido, hebras, vaina, colador, licuadora i refrigerador.*



ABUELA



SENDERO



EXILIO



CARRUAJE



MUDANZAS



HERMANAS



CÁRCEL



COMPAÑÍA



OFICINA



NEGOCIO



INGREDIENTES



**PLATO
PREFERIDO**



ADOLESCENTES



CONTINENTES



HEBRAS



VAINA



COLADOR



LICUADORA

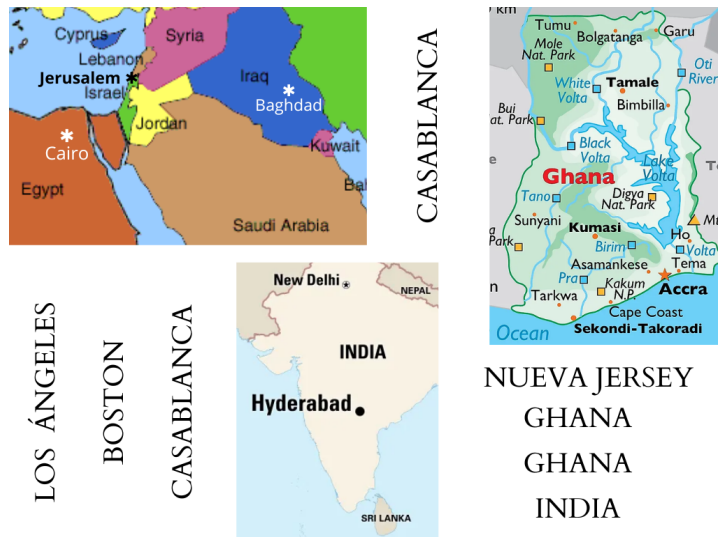


REFRIGERADOR

SUBTASCA C

En acabar el primer capítol, farem servir els materials impresos que consisteixen en tres mapes i diversos noms de localitzacions retallats que s'esmenten a la lectura. Després de llegir les paraules de les imatges i papers retallats, farem dues relectures del capítol *Los senderos del mango*. En la primera relectura es llegirà fins al primer paràgraf de la pàgina

19 on s'esmenta l'últim lloc on la Nani viatja: Ghana. En aquesta relectura, les parelles hauran d'ordenar els mapes dels llocs on va viatjant la Nani. Després de posar-ho en comú i comprovar-ho, es farà la segona relectura de només l'últim paràgraf de la pàgina 21, on es diu explícitament tots els llocs on els fills de la Nani van a viure. Aquí hauran d'agafar l'arbre genealògic i situar els paperets retallats sota del nom de la persona que hi va a viure. Ho tornarem a posar en comú.



ORDRE DEL VIATGE DE LA NANI: 1. Hyderabad (India) > 2. Baghdad, Cairo i Jerusalem > 3. Ghana

SUBTASCA D

Per últim, farem una relectura de les dues últimes pàgines del capítol. Parant atenció a la llista d'ingredients. Els preguntarem si coneixen el plat que s'esmenta i amb les parelles formades triaran un plat típic del seu país d'origen que compartiran posteriorment amb la resta. Es disposarà de l'ordinador per cercar imatges que il·lustrin els plats esmentats. Finalitzarem la tasca explicant-los que durant un temps treballarem el menjar.

TASCA 2

Cal imprimir els pictogrames i les emoticones dels materials de Canva.

SUBTASCA A

Es visualitzarà un vídeo on infants anglesos tasten menjar típic espanyol. Per poder seguir el vídeo correctament, anirem aturant la reproducció cada cop que presentin un nou plat de

menjar (com a última opció, es pot subtítular en la seva llengua materna). Quan diuen el nom del plat preguntarem si coneixen el plat. Si no el coneixen explicarem en què consisteix (p.ex. *La truita de patates està feta amb ous i patates*) i ens ajudarem dels pictogrames restants dels “Materials Sessió 1” perquè s’entenguin bé tots els conceptes.



DESAYUNO



PLATO DE COMIDA



PATATA



HUEVO



CHOCOLATE



AZÚCAR



GAMBAS



ALMEJAS



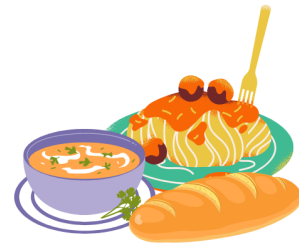
MEJILLONES



ARROZ



HARINA



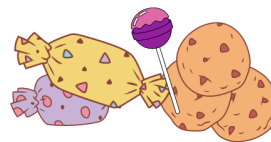
SALADO



LECHE

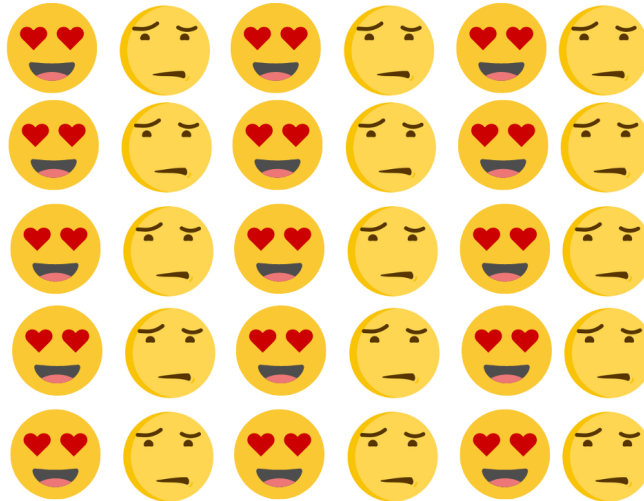


HELADO



DULCE

Cada cop que acabin les reaccions entorn un plat preguntarem per les reaccions de cada infant tot tirant enrere la reproducció i congelant la imatge. Per respondre a la pregunta “Li ha agradat (nom del plat)?” els donarem retalls d’emoticones afirmatives i negatives (que alçaran amb el braç) per ajudar-se a l’hora de respondre: “Sí, li ha agradat” o “No, no li ha agradat”.



SUBTASCA B

A continuació, es presentarà el concepte dolç i salat amb els últims pictogrames que apareixen a “Materials Sessió 1”. En tres grups, classificaran els pictogrames utilitzats per definir i entendre els conceptes del vídeo en dolç i salat (o els dos a la vegada, en aquells que són ambigus). També classificaran els plats que han aparegut al vídeo: xocolata amb xurros, paella i truita de patates.

SESSIÓ 2

MATERIALS

- Mòbils per consultar els recursos
- Mots encreuats: [enllaç](#)
- Llista d'exemple: [enllaç](#)
- Llista amb aliments a comprar (creació de les alumnes)
- Pictogrames i tipus d'aliments: [enllaç](#)
- Paper per fer un mural i material per dibuixar

TASCA 1

Per poder realitzar aquesta tasca necessitem que les alumnes portin els seus mòbils. Caldrà imprimir una fitxa dels mots encreuats per cada parella. Els enllaços pels recursos són:

- Google traductor:
<https://translate.google.com>
- Edu365. Diccionari il·lustrat català-urdú:
https://www.edu365.cat/acollida/catala_urdu/index.htm

- Edu356. Diccionari il·lustrat català-àrab:
https://edu365.cat/acollida/catala_arab/index.htm
- Generalitat de Catalunya. Vocabulari en imatges:
https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/viure_a_catalunya/vocabulari_en_imatges/arxius/Vocabulari_imatges.pdf

SUBTASCA A

Durant aquesta tasca, la dinamitzadora presentarà quatre recursos que poden utilitzar les alumnes per cercar la representació gràfica o la traducció d'una paraula. Primer, es mostraran els recursos de l'Edu365: els diccionaris il·lustrats català-urdú i català-àrab. Es mostrarà l'índex de consulta dels diccionaris que és el mateix per tots dos:



DICIONARI IL·LUSTRAT CATALÀ-URDÚ

EL PARC I LES JOGUINES	LES FRUITES	LA ROBA
پارک اور کھلونے	پھل	ملبوسات
LA SALA I EL MENJADOR	LES VERDURES I ELS LLEGUMS	ELS MITJANS DE TRANSPORT
میٹھک، طعام گاہ	سبزیاں اور دالیں	ذرائع نقل و حرکت
LA CUINA	LA CAMBRA DE BANY	L'ESCOLA
باورچی خانہ	غسل خانہ	اسکول
ELS ALIMENTS	EL DORMITORI	ELS ANIMALS
اشیائے خورد و نوش	سوئے کا کمرہ	جانور

D'INTERCANVI
Associació Sociocultural



DICIONARI IL·LUSTRAT CATALÀ-ÀRAB
قاموس مصور للأطفال
عربي - كتالاني

el parc i les joguines الحديقة والاعباب	la cambra de bany الحمام
la sala i el menjador الصالون وغرفة الجلوس	el dormitori غرفة النوم
la cuina المطبخ	la roba الملابس
els aliments الأغذية	els mitjans de transport وسائل النقل
les fruites الفواكه	l'escola المدارس
les verdures i els llegums الخضار والبقول	els animals الحيوانات

D'INTERCANVI
Associació Sociocultural

Es farà una ullada a tots els apartats perquè es facin una idea de quin contingut hi ha a cadascun i quins conceptes hi apareixen. A mesura que els obrim els farem notar que els conceptes estan escrits tant en català com en urdú o àrab, i que quan cliquen al damunt de les paraules poden sentir la sonoritat dels mots en les tres llengües. Deixarem pel final els apartats que més ens interessen: *la cuina*, *els aliments*, *les fruites*, *les verdures* i *els llegums*, que són els de la temàtica pròpia de la seqüència que treballaran durant unes setmanes.

SUBTASCA B

A continuació, se'ls ensenyarà el recurs del Vocabulari en imatges i clicant als continguts de l'índex poden anar directament allà on volen. Com que hi ha moltes temàtiques de cerca en aquest recurs, se'ls pot deixar investigar durant una estona a través de les pàgines i després ensenyar-los on es troba el que fa referència al menjar. Els apartats que ens interessen per l'activitat són "Els habitatges" (*La cuina* i *Els estris de cuina*) i "Els aliments".

Els habitatges

- La casa / 32**
- El càmping / 33**
- L'hotel / 34**
- El dormitori / 35**
- El bany / 36**
- La cuina / 37**
- Els estris de cuina / 38**
- El menjador / 39**
- La sala d'estar / 40**

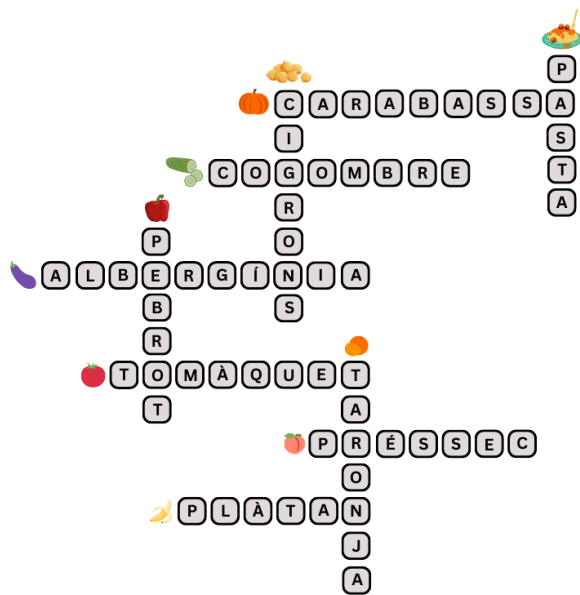
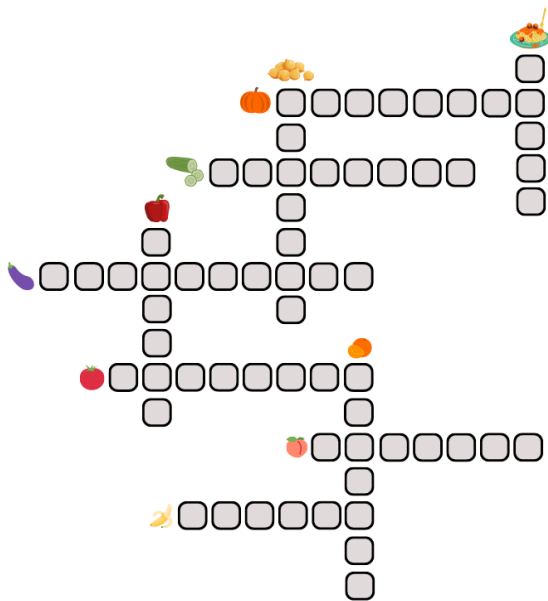
Els aliments

- El supermercat / 54**
- El mercat / 55**
- Els queviures / 56**
- La carnisseria / 57**
- La peixateria / 58**
- La fleca / 59**
- Les fruites / 60**
- Les verdures / 62**
- Les herbes i les espècies / 64**
- La pastisseria / 65**

Finalment, presentarem com a últim recurs el Google Traductor, que permet utilitzar el micròfon per traduir una paraula que no saps. Per tant, no necessites saber com s'escriu la paraula, sinó que el traductor reconeix els sons que emets i ho tradueix en l'idioma que necessites. Cal explicar bé, on està situat l'apartat del text que vols traduir i el text traduït. Així com el mecanisme per seleccionar l'idioma en què tradueixes i l'idioma en què vols traduir allò.

SUBTASCA C

Per posar en pràctica la competència de cercar nou vocabulari per poder aprendre a aprendre. Es faran parelles i cadascuna tindrà una còpia dels mots encreuats. Es tractarà de cercar el nom de les imatges que apareixen a la fitxa amb el suport dels mòbils i els diccionaris i completar els espais buits amb les lletres dels mots. La dinamitzadora disposa d'un solucionari.



TASCA 2

Per poder fer aquesta tasca és molt important que s'hagi facilitat la llista de recursos presentats a la tasca anterior pel canal de comunicació que utilitzi la dinamitzadora amb les alumnes (sigui Whatsapp o un altre) amb totes les anotacions sobre els apartats que són del seu interès per realitzar la tasca (indicats a la tasca anterior). També cal tenir impresos els pictogrames amb una selecció d'aliments i els títols de tipologies d'aliments per fer el mural. Així com disposar d'un tros de paper gran per fer el mural i penjar-lo (a ser possible).

SUBTASCA A

Per aquesta activitat explicarem que volem que les alumnes ens portin una llista amb els aliments que han de comprar pròximament i projectarem un model de llista tal com volem que ens la presentin. Amb les paraules en català i en la seva llengua materna. La dinamitzadora i els voluntaris hauran de fer el mateix amb les llengües de l'aula i el català.



SUBTASCA B

Havent presentat la llista d'exemple, es demanarà a les alumnes que portin a classe una llista feta casa amb els aliments que han de comprar pròximament. Tot havent utilitzat almenys un dels recursos presentats. Quan arribin a l'aula amb les llistes, llegirem tres aliments cadascuna i les seves traduccions. La dinamitzadora i els voluntaris hauran de fer el mateix amb el català i la resta de llengües de l'aula, tot preguntant a les alumnes com es pronuncien els mots i repetint-los. La frase utilitzada per llegir les paraules serà aquesta:

“(Nom en urdú o àrab marroquí) en català/castellà es diu (traducció en català o castellà)”

A continuació, se'ls preguntarà quins recursos han utilitzat per traduir les paraules (familiars, traductor, diccionari, amistats...).

“He utilitzat (nom del recurs)”

“He preguntat a (nom de persona)”

TASCA C

Amb les paraules dites, elaborarem un mural o diccionari col·lectiu amb les paraules escrites i traduïdes que vagin sortint. S'han creat pictogrames d'una selecció d'aliments que

considero que és probable que surtin, però es poden crear nous pictogrames tot dibuixant i escrivint aquelles noves paraules que s'han après, que es repeteixen entre les alumnes i que es considera que poden ser del seu interès. Perquè el recurs creat sigui més accessible visualment i mentalment, s'ha creat la següent classificació: LÀCTICS - CARN, PEIX I OUS - LLEGUMS I FRUITS SECS - VERDURES I FRUITES - PA I PASTA.

Per classificar els aliments que tenen pictogrames i els nous que hauran creat les alumnes, es faran trios i es repartiran els pictogrames produïts. En trios discutiran a on va cada aliment que els ha tocat sense posar-lo encara el mural. Quan tothom tingui clar on va cada cosa, es faran presentacions simples en què les alumnes mostraran el pictograma de l'aliment que tenen i en quin apartat volen col·locar-lo. Si la resta està d'acord, es posarà en el mural en el lloc que li correspon.

Cal tenir en compte també que, com que aquesta eina servirà per a tota la seqüència, hauria d'estar en un lloc visible per poder consultar-lo i afegir més paraules.

SESSIÓ 3

MATERIALS

- Paper i llapis
- Mural amb aliments traduïts
- Ordinador i projector per visualitzar el recurs del Genially
- Enllaç al Genially amb la selecció de plats tradicionals catalans:
<https://view.genial.ly/647080797ff89d0011816dde/interactive-content-plats-tradicionals-catalans>

TASCA 1

Visualitzem el recull digital amb una selecció de plats tradicionals catalans <https://view.genial.ly/647080797ff89d0011816dde/interactive-content-plats-tradicionals-catalans>. En el recull s'exposen diferents plats tradicionals típics en diferents moments de l'any sigui a nivell cultural o religiós. La dinamitzadora explicarà alguns ingredients dels que està compost aquell plat i introduirà alguns verbs tot explicant com s'elaboren. Es preguntarà si han tastat els plats i si els recorda a algun menjar del seu país d'origen.

TASCA 2

Ara elles seran les que expliquen qui són els plats típics dels dies festius i indicats de l'any. Seguint el model de la dinamitzadora explicaran de forma oral què contenen i com s'elaboren. La dinamitzadora pot prendre notes per recollir les intervencions. Al final de la sessió, escolliran quina recepta voldran incloure en el receptari col·lectiu.

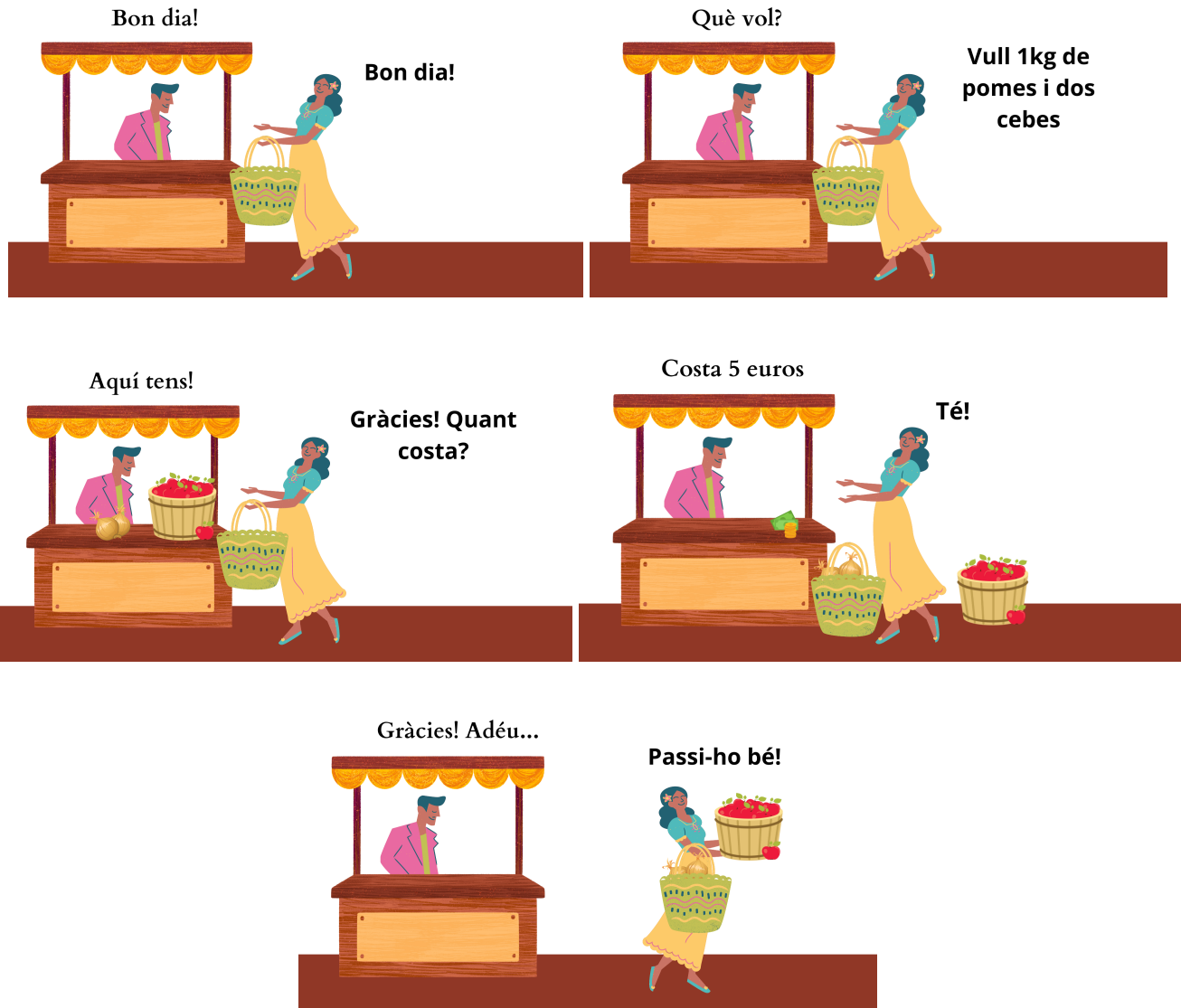
SESSIÓ 4

MATERIALS

- Seqüència gràfica impresa:
https://www.canva.com/design/DAFkDUybHS4/oHgFPQhOJ7X-nS17pDzyCg/view?utm_content=DAFkDUybHS4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu
- Tiquet i etiquetes amb les parts

TASCA 1

En parelles han d'ordenar aquesta seqüència gràfica i després posar-ho en comú grupalment. Es pot projectar la seqüència a la pantalla amb l'enllaç facilitat.



TASCA 2

Falta la creació dels materials d'aquesta tasca

Aquesta activitat és de competència informacional, per ser conscients de quina informació ens dóna cada apartat d'un tiquet. Portem un tiquet de la compra i etiquetes amb el nom de cada part. Les alumnes han de relacionar les paraules amb les parts. Ho posarem en comú i explicarem breument que podem pagar de tres formes, amb efectiu o metàl·lic (bitllets i monedes físiques), amb targeta (introduint un PIN si la compra és superior 2€) o amb el mòbil (apropant-lo a la màquina de pagament).

TASCA 3

Fem un roleplay amb diners i targetes de mentida i aliments de joguina. Hi haurà dos rols, dues amigues que van a comprar a una parada de verdura i fruita i una venedora. Les alumnes hauran d'utilitzar les fórmules de pregunta i resposta com "Tens pomes? Sí", "Quantes peres vols? Posa'm tres", "Quant costa un quilo de patates? 2€" o "Pagarà en targeta o efectiu?".

SESSIÓ 5

MATERIALS

- Memory amb estris i accions de cuina:
https://www.canva.com/design/DAFkDkvx5yw/C3R1vBe3ajzq6vfV5j9ZMw/view?utm_content=DAFkDkvx5yw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

TASCA 1

Per aquesta tasca necessitarem que es duguin impreses almenys dues còpies de cada memory creat (estris de cuina i accions culinàries).

SUBTASCA A

Per dur a terme aquesta activitat, les alumnes s'agruparan en grups de 4. A cada grup els repartirem uns quants pictogrames del memory sobre estris de cuina (poden estar repetits entre dos grups, però no dins el mateix grup). Les fitxes restants del memory (les paraules) quedaran en un lloc a disposició de tots els grups. La subtasca consistirà en utilitzar els recursos presentats a la Sessió 2 amb el mòbil, buscant en els apartats *Cuina* del diccionari il·lustrat en urdú o àrab d'Edu365 i l'apartat *Cuina* i *Estris de cuina* del Vocabulari en imatges les paraules de les seves imatges. A mesura que trobin les paraules, hauran d'anar a buscar la fitxa amb el mot corresponent per la imatge. Per aquelles imatges que no surtin cap dels diccionaris, hauran de provar d'endevinar amb quines de les paraules restants pot relacionar-se.

Quan totes les imatges hagin quedat aparellades es posarà en comú, tot projectant els resultats a la pissarra fent ús dels mateixos recursos que han fet servir per resoldre l'activitat. La dinamitzadora dirà la paraula de cada estri en català i castellà i les alumnes les

repetiran. Després, s'escoltarà la traducció en àrab i en urdú per relacionar la paraula catalana i castellana amb la de les seves llengües maternes.

SUBTASCA B

Amb els mateixos grups, repartirem les fitxes del memory on estan escrites les accions culinàries de la cuina i les fitxes amb les imatges les deixarem en una taula a disposició de tots els grups. Com que ja s'hauran presentat alguns dels verbs sobre cuinar en la sessió anterior, l'activitat consistirà a relacionar la paraula amb la imatge sense el suport del mòbil, perquè es considera que ja estan preparades per deduir les relacions imatge-text sense aquest. Finalment, es tornarà a posar en comú.

SUBTASCA C

Un cop visualitzades les relacions entre text i imatge, es passarà a fer el joc del memory. Per fer-ho dividirem la classe en trios i cadascun tindrà un memory diferent (o bé sobre els estris, o bé sobre les accions). Quan ja hagin encertat les relacions entre imatge i text, canviaran la temàtica del memory amb una altra parella o trio.

SESSIÓ 6

MATERIALS

- Recepta textual: [enllaç](#)
- Recepta del conte "Las visitas de Nani": [enllaç](#)
- Papers amb ordres i tauler de joc: [enllaç](#)
- Projector i ordinador
- Llapis i un dau

TASCA 1

Per aquesta tasca, necessitarem imprimir la recepta textual "Macarrons de la casa". N'imprimirem una còpia per parella. També haurem de fer ús del projector i l'ordinador per visualitzar la recepta del llibre de "Las visitas de Nani".

SUBTASCA A

Per aquesta activitat recuperarem la recepta de *lassi de mango* del conte "Las visitas de Nani" i la compararem amb una recepta textual per tenir-ne clares les parts. Per fer-ho, preguntarem, en primer lloc, quina recepta presenta el conte i quina presenta el text imprès. La resposta la trobaran en els títols, perquè tot i que no sàpiguen llegir, coneixen el

funcionament del text i saben que el títol és on es dona la informació principal. Caldrà doncs explicar que en fer les receptes, elles també hauran de presentar, primerament, el nom de la recepta. Després preguntarem quina informació creuen que ens dona cada apartat. Les dues receptes estan dividides en dos apartats clarament diferenciats entre sí, ja que contenen informacions diferents que es poden conèixer llegint els títols: “ingredients” i “preparació”. És important que distingeixin aquests dos apartats i les diferents informacions que es donen en cada un, fet que poden deduir a través del vocabulari que coneixen, les il·lustracions del conte i el coneixement que tenen sobre difondre receptes (que requereixen exposar els ingredients i explicar els passos).

A continuació, es llegirà la recepta del conte i la de l'escrit, de dalt a baix. Aturant-nos en aquelles paraules que no coneguin i recordant les paraules que sí que saben i tenen al diccionari d'aula.

MACARRONS DE CASA

Ingredients

- 400 g de macarrons
- 350 g de tomàquet ratllat
- 200 g de formatge ratllat
- 2 cebes
- Sal

Preparació



Primer, pela i talla les cebes a daus. Posa-ho en una paella a foc suau i remena sovint. Després, quan la ceba agafi color afegeix el tomàquet. Remena de tant en tant, durant 10 minuts. Després, bull els macarrons amb aigua abundant amb sal durant 15 minuts. Un cop cuits, escórre'ls, i barreja'ls amb el sofregit preparat. Finalment, posa els macarrons en una safata de forn, escampa-hi el formatge per sobre i gratineu durant 10 minuts.

SUBTASCA B

Després de la lectura, farem una activitat individual en la qual les alumnes hauran d'apuntar el nom de la seva recepta i els ingredients que necessita. Tot fent una llista d'aliments amb les paraules que hem anat posant al diccionari d'aula i aquelles noves que necessiti, buscant-les amb el mòbil a través dels recursos presentats a la segona sessió.

Per assegurar que la llista d'aliments és correcte, es donarà el full amb els ingredients a una companya del grup. La paraula es donarà per vàlida quan la companya revisi entengui i sàpiga de quin aliment es tracta.

TASCA 2

Per aquesta tasca, necessitarem els materials de la tasca anterior i dos o tres taulers del joc de l'oca impresos.

SUBTASCA A

Continuant amb la recepta textual i la del conte, ens fixarem en l'apartat de preparació i de *instrucciones*. En parelles i amb un llapis assenyalem els connectors que apareixen al text, que només apareixen a la recepta textual: *primer*, *després* i *finalment*. Aquest coneixement dels connectors ens servirà posteriorment, perquè en aquesta activitat prioritzarem els verbs imperatius que apareixen als dos textos. Els assenyalem en el text i ens fixarem en les terminacions, la majoria de les quals acaben en "a".

Per conèixer més sobre l'ús de l'imperatiu, farem el joc de "T'ordeno...". El grup estarà dret i en moviment. Cada alumne tindrà una frase imperativa en un paperet i les podrà gastar amb qui vulgui de la resta de companyes, i les companyes hauran d'obeir el que els diguin. Si falten paperets es poden fer parelles per compartir. Els verbs triats són: Canta - Seu - Balla - Salta - Aixeca't - Canta - Dibuixa - Escribe - Assenyala - Pensa. S'han escollit accions que solen estar molt presents a l'aula (tot i que no s'introdueixen dins de cap seqüència) i que són fàcils per a elles.

SUBTASCA B

Per aprendre més sobre els passos per explicar una recepta farem un joc a l'estil de "L'oca". Amb el taulell i un dau hauran d'avançar fins a la casella que els toqui i construir una frase oral que consti de l'acció en imperatiu, l'aliment i l'estri amb què s'ha de dur a terme l'acció.

El procediment sempre serà el mateix:

Per exemple, si em toca a l'última casella diré "*Posa oli amb el setrill*".



SUBTASCA C

En aquesta activitat, s'introduiran els connectors a l'elaboració de conjugacions. Per fer-ho es tornarà a utilitzar el tauler de l'oca. Es tirarà el dau tres cops i l'alumne haurà de formular una seqüència oral acumulativa a mesura que avança en el tauler amb els connectors "primer", "després" i "finalment".

Exemple: *Tira el dau per primer cop i cau a la casella 2. L'alumne dirà: "Primer, bat els ous amb la forquilla". Torna a tirar el dau i cau a la casella 5. L'alumne dirà: "Després, pela la poma amb el ganivet". Torna a tirar el dau i cau a la casella 8. L'alumne dirà: "Finalment, amassa la massa amb les mans".*

No és rellevant el sentit coherent que pugui tenir la seqüència que pronuncien, sinó la pràctica que fan d'aquestes fórmules orals més elaborades i complexes.

SESSIÓ 7

MATERIALS

- Diccionari d'aula
- Tauler de joc "Acció, estri i aliment"
- Gravacions de les alumnes

TASCA 1

Per aquesta tasca recuperarem tot el material utilitzat al llarg de la seqüència per tal que les alumnes preparin i assagin les seves receptes.

SUBTASCA A

Ja disposen dels ingredients que necessiten, per tant, cal preparar els passos que seguiran per l'elaboració. Per fer-ho sense l'ús de l'escriptura, es faran ús de les caselles del joc de l'oca com a pictogrames de suport on ja hi ha unes accions i estris determinats. Es faran tantes còpies del taulell com siguin necessàries i se'n crearan noves per ordenar físicament els pictogrames i ordenar mentalment el discurs que crearan.

SUBTASCA B

Les alumnes assajaran per parelles les receptes que han de cuinar, tot fent discursos elaborats amb connectors, verbs imperatius, estris i aliments que expliquin com s'ha de preparar el plat que presenten.

TASCA 2

SUBTASCA A

Aquesta activitat es durà a terme a les cases de les alumnes en l'horari no lectiu del programa. Les alumnes es gravaran amb els mòbils explicant la seva recepta, tot respectant les parts exposades en sessions anteriors. Hauran de presentar el nom de la recepta, dient els ingredients que es necessiten per fer-la i explicant-ne els passos tot utilitzant l'imperatiu i els connectors.

Aquests vídeos els passaran a la dinamitzadora perquè aquesta en pugui fer un recull audiovisual que es traduirà en un receptari. Per l'edició es pot utilitzar un programa com el Movie Maker.

SUBTASCA B

En l'última activitat de la seqüència, es projectaran els vídeos amb les receptes i es faran comentaris a l'acabament de cadascun, que valorin si compleix tots els requisits del format recepta. Recomano enormement compartir aquest vídeo amb el professorat, les famílies i els infants, tot demanant al centre que projecti els vídeos en una sala gran de reunió i on la comunitat educativa pugui veure el treball que s'ha fet des del programa AFEX. A part de la projecció, l'ideal seria que portessin els plats de les receptes que han cuinat i poguessin exposar i mostrar les habilitats culinàries de la seva cultura amb el públic.