

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona



Mariona Alexandre Esteban

EDUCACIÓ INTERCULTURAL I INCLUSIVA

ENSENYAMENT MULTINIVELL EN L'EDUCACIÓ D'ADULTS EN AULES
MULTICULTURALS I MULTILINGÜES

03 de juny de 2024

Grau en Educació Primària

Tutora: Júlia Llopart Eibert

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

*No hi ha un ensenyament “menú”,
sinó un ensenyament a la “carta”*

Lourdes Miquel

Resum

Les societats actuals estem en una contínua evolució i desenvolupament que comporten un elevat flux de persones; els ciutadans i ciutadanes ens movem d'un lloc a un altre per millorar la nostra qualitat de vida, i això provoca la necessitat d'adaptar-se i d'adquirir noves competències lingüístiques en llengües desconegudes.

Tenint en compte les demandes de les societats actuals, en aquest treball de final de grau ApS (aprenentatge i servei) es parteix d'un grup d'alumnes adultes d'origen estranger, provinents d'Àsia i algunes regions d'Àfrica, que realitzen classes de llengua castellana i catalana proporcionades pel programa AFEX (Aprenem Famílies en Xarxa), un programa proposat per l'associació Casa Àsia que té com a objectiu apropar a les estudiants al sistema educatiu català i que puguin ser partícips del procés educatiu dels seus fills i filles i adquirir autonomia. Aquestes classes permeten a les alumnes adquirir les habilitats i coneixements lingüístics suficients per poder conviure, relacionar-se, interactuar i treballar en una societat nova, una ciutat de la qual en desconeixen la cultura i la llengua.

D'acord amb aquesta situació, s'ha dut a terme una observació i anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge de les alumnes i les docents amb l'objectiu d'elaborar una guia didàctica que posi solució a la principal dificultat detectada en el procés d'aquestes estudiants, la varietat de nivells lingüístics coexistents en un mateix grup-classe. Aquesta guia didàctica s'ha elaborat perquè sigui d'ús en l'educació d'adults d'orígens diversos que estan aprenent una nova llengua o la llengua pròpia de la ciutat en la qual es troben, en aquest cas, Barcelona.

Paraules clau: ensenyament multinivell, educació d'adults, alfabetisme, competència lingüística

Abstract

Current societies are in continuous evolution and development, which involves a high flow of people; citizens move from one place to another to improve our quality of life, which causes the need to adapt and get new language skills in unknown languages.

Taking into account the demands of current societies, this SL (service learning) final degree project is based on a group composed of adult foreign women from Asia and some regions of Africa who take Spanish and Catalan language classes provided by the AFEX program (Aprenem Famílies en Xarxa), a program proposed by Casa Àsia association, that aims the students get closer to their children education progress and get autonomy. These classes allow students to get enough linguistic skills and knowledge to live in community, relate with others, interact and work in a new society, in a city where these women don't know the language and culture.

Being aware of this situation, an observation and analysis of the teaching-learning progress of students and teachers has been done, having the aim of elaborate a didactic guide that solves the main difficulty detected in the process of the students, the variety of linguistic levels that coexist in the same group-class. This didactic guide has been prepared to be used in the education of adults of different origins who are learning an unknown language, or the native language of the city where they are, in this case, Barcelona.

Key words: multilevel teaching, adult education, literacy, linguistic competence

Índex

1. Introducció	pàg. 6
2. Marc teòric	pàg. 9
2.1. L'educació d'adults en contextos diversos	pàg. 9
2.2. L'alfabetització	pàg. 10
2.3. La guia LASLLIAM	pàg. 13
2.4. L'enfocament comunicatiu	pàg. 16
2.5. L'ensenyament multinivell	pàg. 17
3. Metodologia	pàg. 23
4. Justificació de la proposta	pàg. 25
5. Conclusions	pàg. 33
6. Referències bibliogràfiques	pàg. 35
7. Annexes	pàg. 40
7.1. Guia Didàctica	pàg. 40

1. Introducció

Marxar de casa i instal·lar-se en un altre país no només implica acomiadar-se, trobar casa, feina i escola pels teus fills i filles, sinó que implica, en primer pla, comunicar-se i fer-se entendre; sovint, en una llengua que no ens és coneguda o de la qual no en tenim prou competències. Moltes de les persones que arriben de contextos de migració es troben en aquesta situació, han d'aprendre una llengua nova per poder conviure en societat i, el programa AFEX (Aprenem Famílies en Xarxa) encarregat de dur a terme classes de llengua castellana i catalana a dones d'orígens diversos, a diferents escoles de Catalunya, és un dels programes que facilita el procés d'adaptació de les persones d'orígens diversos.

En l'observació i anàlisi realitzada en aquest treball de final de grau en format ApS (proposta educativa a través de la qual una persona es forma mitjançant la participació en un projecte orientat a resoldre una necessitat real d'una comunitat i millorar les condicions de vida de les persones.), hi ha col·laborat l'alumnat (les dones) del Centre Consell de Cent, les dinamitzadores, les voluntàries i jo, l'encarregada d'observar i analitzar el funcionament de les classes per la posterior detecció de dificultats i l'elaboració de la guia didàctica, l'objectiu principal del treball.

En aquest cas, el problema principal identificat gira entorn la falta de l'aplicació de l'ensenyament multinivell a l'aula, és a dir, la falta de respostes adients per abastar a tots els nivells lingüístics presents al grup-classe. Les aules són heterogènies i cal actuar en conseqüència, cal vetllar perquè totes les persones que es troben en un procés d'ensenyament-aprenentatge arribin i adquireixin el màxim dins les seves capacitats. Per això mateix és indispensable que l'ensenyament sigui multinivell, per poder arribar a tot l'alumnat i donar-los el que necessiten i de la forma que ho necessitin.

És evident que ens trobem en una situació social complexa, la qual requereix temps de qualitat, disposició i ganes de treballar per detectar una problemàtica, fer recerca, trobar una solució i idear-la en format de guia didàctica. Per això mateix al llarg del treball se'm presenten una quantitat elevada d'objectius, que es proposen des de conèixer amb profunditat a les alumnes de la classe fins a executar una proposta òptima que vetlli per un desenvolupament educatiu de qualitat.

Això no obstant, l'objectiu principal és el següent:

1. Realitzar una guia didàctica basada en l'ensenyament multinivell.

Que va seguit de tres subobjectius que concreten i participen en l'elaboració adequada de la guia didàctica:

- 1.1. Conèixer les necessitats i característiques del grup-classe.
- 1.2. Detectar una problemàtica rellevant en el procés d'Ensenyament-Aprenentatge de la classe.
- 1.3. Adquirir coneixements sobre l'ensenyament multinivell.

A més considero interessant compartir el seguit de competències concretes del grau d'educació primària que vull treballar i assolir al llarg de l'elaboració d'aquest treball de final de grau.

Per començar, considero que una competència bàsica a assolir és poder transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic tant especialitzat com no especialitzat, perquè d'aquesta manera tota persona implicada en un procés d'ensenyament-aprenentatge d'una nova llengua en un context multinivell amb persona d'orígens diversos tindrà l'oportunitat d'entendre i seguir la guia didàctica que es proposa.

A més, crec que és essencial adquirir les següents competències específiques: dissenyar, planificar i avaluar processos d'ensenyament i aprenentatge, tant de forma individual com en col·laboració amb altres docents i professionals del centre, en primer lloc. Abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i plurilingües, en segon lloc. I, en tercer lloc, reflexionar entorn les pràctiques d'aula per tal d'innovar i millorar la tasca docent. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.

Finalment i, tenint en compte el context en què em trobo és crucial reconèixer i avaluar la realitat social i la interacció de factors implicats com a necessària anticipació de l'acció.

Per acabar, l'estructura d'aquest treball de final de grau respon als passos que s'han seguit per assolir els objectius plantejats. En primer lloc, partint de les observacions i l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge al centre Consell de Cent, es presenta un marc teòric on es conceptualitzen aspectes essencials per donar sentit a la guia didàctica. En segon lloc, es presenta una metodologia que fa referència als passos que s'han seguit des de la detecció de la problemàtica en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les alumnes i les decisions preses al

llarg del treball per l'elaboració de la guia didàctica. I, abans de presentar la guia didàctica final, es presenta una justificació que busca donar sentit a cada una de les propostes i elements presents a la guia didàctica, relacionant-ho amb els aspectes essencials que s'han tingut en compte, com l'ensenyament multinivell i el procés i recursos per l'alfabetització de les persones adultes.

Finalment, es presenta la guia didàctica, que consisteix en un conjunt de tasques i propostes educatives que busquen l'òptima aplicació de l'ensenyament multinivell a les aules, tenint en compte també, el plurilingüisme, la interculturalitat, aspectes intergeneracionals i el més important, els diferents ritmes d'aprenentatge. Busca vetllar per un aprenentatge de qualitat per a aquelles persones que estan aprenent una llengua nova, que no és la seva llengua materna, des d'un nivell inicial on l'alumna no coneix res de la llengua o bé des d'un nivell més alt, on l'alumna comença a conèixer les estructures i prendre consciència fonològica de la llengua.

2. Marc teòric

2.1. *L'educació de persones adultes de contextos diversos*

L'elevat i continu creixement i canvi en les formes de vida comporta que, actualment, ens trobem en societats multiculturals, diverses i multilingües que obren camí, entre altres coses, cap a nous processos de formació de les persones adultes. Aquests processos tenen la finalitat de garantir les mateixes oportunitats de formació i oferir a les persones adultes les competències bàsiques (habilitats i coneixements) que els permetin desenvolupar-se de manera autònoma.

A la llei 3/1991 (citada per Llevot. et al., 2007, pp. 13), s'hi indica que la formació d'adults és “el conjunt d'activitats de tota mena, educatives, culturals, cíviques, socials i formatives, que tendeixen al perfeccionament de les habilitats de la persona, a la millora dels seus coneixements i capacitats professionals, a l'aprofundiment de les seves possibilitats de relació, a la comprensió de l'entorn, a la interpretació correcta dels fets que es produeixen en el seu món i a l'enfortiment de la democràcia per tal de facilitar una dinàmica participativa al si de la societat catalana”.

Per tant, l'educació d'adults procura que tota la població adulta tingui la possibilitat d'assolir la formació bàsica que la societat actual demana, tot eliminant progressivament l'analfabetisme i promovent el coneixement de la realitat nacional en tots els seus aspectes, sobretot en la llengua i la cultura, així com la necessitat de conèixer la realitat d'altres pobles, estats i països. A banda d'això, tal i com esmenta González (2012), l'educació d'adults actual mostra que encara hi ha alumnes que persegueixen la cultura en si mateixa, que entenen l'educació com un plaer joïós. De fet, tal i com proposen Lapresta et al. (2007), la formació de persones adultes hauria de donar resposta als objectius, les expectatives i les necessitats de l'alumnat. Així, s'hauria de treballar partint de la seva motivació i els seus interessos i promoure una participació activa que permeti les interrelacions personals. Les necessitats del col·lectiu provinent de contextos de migració són, principalment, adquirir eines per a la socialització, l'autonomia i l'equilibri personal i assolir les competències laborals consegüentment amb les pròpies necessitats i possibilitats (Formariz, 2003).

En el context d'aquest treball, però, quan parlem de formació de persones adultes ens referim a la formació bàsica de les persones d'orígens diversos pel que fa a l'aprenentatge de la llengua oral i escrita que es necessita per a la vida quotidiana (tal i com proposen Lapresa et al., 2007). Aquesta mirada aniria en la línia del que proposa González (2012): en l'educació de persones adultes d'orígens diversos queda oberta una possibilitat esplèndida, ja que no es tracta només de la llengua, sinó també de les diverses cultures, trobades i coneixements mutus. Per això mateix, el procés d'aprenentatge comporta un procés d'interiorització, de comprensió de l'entorn i de socialització, que permet a l'aprenent adult crear mecanismes i estratègies d'integració per afrontar situacions desconegudes i noves de la seva vida quotidiana.

A l'educació de persones adultes, per tal de crear un projecte educatiu que sigui coherent amb les demandes de l'alumnat i que parteixi de les seves necessitats i expectatives, el professorat s'hauria de plantejar un seguit de qüestions abans d'iniciar-se com a educant (García, 1998): què li interessa aprendre a l'alumnat; què és el que pot aprendre; o què és el que hauria d'aprendre. Així mateix, a banda d'aquestes preguntes inicials, el professorat hauria de tenir en compte quins són els suports que l'alumnat necessita per assolir els objectius per tal d'acompanyar-lo cap a l'èxit acadèmic (Departament d'Educació, 2018). Per respondre la pregunta: Què ha d'aprendre?, cal establir objectius, seqüenciar-los, adaptar-los i seleccionar-los, tenint en compte les necessitats i característiques de l'alumnat. En segon lloc, cal adaptar la demanda que fem a l'alumne i els criteris i instruments d'avaluació, perquè pugui demostrar que ho ha après i adquirit. Finalment, per detectar i proporcionar les ajudes que necessita l'alumnat per assolir el que se li demana, cal adaptar l'*input* per fer-lo comprensible, adaptar les activitats, activar els seus coneixements previs i donar o crear suports per l'alumnat.

2.2. L'alfabetització

En trobar-nos amb persones de contextos migrants, és usual qüestionar-se el terme d'analfabetisme, que es refereix a la falta de l'habilitat individual d'identificar, comprendre, interpretar i produir textos escrits en relació amb el context social.

Pot sobtar trobar, en l'era de la informació i la comunicació, persones no alfabetitzades, però és una realitat existent. Segons Sanvicén-Torné (2016), l'analfabetisme persisteix a causa de les mancances d'escolarització i per la falta de suficients coneixements per comunicar-se, la qual cosa provoca que l'analfabetisme sigui un factor que exclou, que limita i que impedeix el

desenvolupament de l'autonomia en les tasques quotidianes comunicatives i la comprensió lectora, oral i escrita. Les persones d'origens diversos tenen més dificultats, ja que a banda dels aspectes comentats anteriorment, acumulen una àmplia complexitat de factors relacionats amb el procés migratori i d'assentament a la societat d'arribada (Sanvicén-Torné, 2016).

Per tal de poder dur a terme una alfabetització de persones adultes de forma eficaç, cal tenir en compte dues qüestions importants. En primer lloc, és important entendre com ocorre el procés d'alfabetització i els elements que hi intervenen i, en segon lloc, cal tenir en compte les perspectives crítiques respecte a l'alfabetització.

Pel que fa al primer punt, l'ensenyament i adquisició de la competència oral, és un aspecte clau en l'alfabetització (LASLLIAM, 2022) per dos motius principals. En primer lloc, perquè l'aprenentatge del codi alfabètic depèn bàsicament de la llengua oral, ja que en l'escriptura alfabètica, les unitats d'escriptura (els grafemes) representen les unitats parlades (els fonemes) i, per tant, estan íntimament relacionades. En segon lloc, perquè cal que la llengua que s'usa en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura sigui familiar, coneguda per l'alumnat.

D'altra banda, d'acord amb Frith (1989), l'aprenentatge del codi escrit consta de tres fases per les quals tot aprenent d'una llengua passa, per aprendre a llegir: la fase logogràfica, durant la qual es fa una lectura global de la paraula relacionada amb el seu context, per exemple, si a l'entrada del lavabo hi ha un cartell que hi posa "lavabo", es relacionarà el context i es farà una lectura global de la paraula, identificant que allà hi ha escrita la paraula lavabo. La segona fase, és l'alfabètica, en la qual s'aprèn la correspondència entre fonema i grafema, però no es tenen coneixements sobre l'ortografia, per exemple, s'escriurà "alafant" en comptes d'"elefant". Finalment, la tercera fase és l'ortogràfica, en la qual s'identifiquen els signes gràfics i la relació de les lletres agrupades en un morfema, una paraula o una frase amb una precisió absoluta, és la fase definitiva i final en l'aprenentatge del codi escrit, per exemple, et permet llegir sense dificultats paraules com "esquelet", ja que el codi escrit ja està automatitzat.

Així mateix, en l'aprenentatge de la lectura, Ceutos (1996, citat a Giralt i Díaz-Gibson, 2015), indica que l'ensenyament de la lectura comporta quatre processos principals: en primer lloc, els processos perceptius, a través dels quals es capta i s'analitza el missatge pels sentits; en segon lloc, els processos lèxics, els quals comporten l'assimilació de la unitat lingüística i de

l'ortografia a partir de la ruta fonològica i lèxica. En tercer lloc, els processos sintàctics, a partir dels quals el o la lectora comprèn que allò que llegeix té un sentit i una relació i, per tant, forma estructures. En darrer lloc, els processos semàntics, que permeten dotar de significat allò que s'ha llegit.

A banda de totes aquestes fases, cal esmentar que les rutes de reconeixement del text i de la imatge són paral·leles i estan interrelacionades i, com a resultat, es complementen afavorint i facilitant una major comprensió, tant de textos com d'imatges (Mayer, 2005 i Schnotz, 2002). En vista d'aquesta afirmació compremem que els processos cognitius, visuals i psicològics per la descodificació i comprensió d'un text o imatge són complementaris.

Pel que fa al segon punt a tenir en compte per entendre l'alfabetització, tal i com afirmen Giralt i Díaz-Gibson (2015), per una correcta alfabetització en els temps actuals no només és necessària la comprensió lectora, entesa com la descodificació dels símbols alfabètics i entendre el text literalment, sinó que pren cada vegada més força la necessitat de treballar totes les comprensions: visual, gràfica, inferencial i pragmàtica, dins del que s'anomena *critical literacy*. En aquest paradigma de *critical literacy*, que significa alfabetització crítica, es defineixen diferents nivells de comprensió lectora que són el domini i l'ús del codi alfabètic, la construcció receptiva i productiva de textos, el coneixement i ús dels diversos gèneres discursius i els rols que prenen el lector i l'oient.

Ensenyar llengua a persones adultes d'orígens diversos no vol dir únicament alfabetitzar. De fet, la llengua com a instrument de comunicació es pot ensenyar sense recórrer a l'escriptura i a la lectura (Miquel, 2005). Tenint això en compte, a l'hora de plantejar programes i materials per a ensenyar llengua a persones adultes s'han de tenir en compte les motivacions de l'alumnat. Per tant, l'alfabetització serà necessària quan l'alumnat ho reclami, tot i que hem de tenir clar que no cal alfabetitzar primer per poder ensenyar la llengua posteriorment.

En qualsevol cas, els materials per a alumnat analfabet han de ser molt visuals, potenciadors d'autonomia i estratègies i han d'actuar en *l'input*, és a dir, en el que l'alumne rep i els recursos necessaris per a la producció lingüística, i, han de potenciar la producció i l'anàlisi de *l'output*, el producte lingüístic final, és a dir, la llengua produïda. (Villalba i Hernández, 2004).

Així mateix, caldria tenir en compte un seguit d'estratègies de millora educativa que es poden dur a terme a l'aula d'alfabetització i que permeten el desenvolupament de les competències bàsiques per a les persones d'origen estranger que tenen poques habilitats comunicatives pel desconeixement de l'idioma o per analfabetisme. Entre aquestes estratègies cal, en primer lloc, augmentar les competències lingüístiques orals i escrites. En segon lloc, integrar les persones novingudes a la comunitat, generant vincles entre els alumnes i els serveis municipals i les entitats locals. En tercer lloc, millorar l'ocupabilitat dels alumnes i, en quart lloc, millorar el coneixement de l'entorn proper i la capacitat d'adaptació a l'entorn immediat dels alumnes del curs (Mencía, 2016).

Així mateix, en l'aprenentatge de les llengües, és imprescindible que els docents segueixin recursos que facilitin, al seu alumnat, l'adquisició dels continguts. Alguns dels recursos són parafrasejar, la reiteració o repetició, parlar a poc a poc, fer ús del llenguatge gestual i visual, reflexionar de forma individual o grupal i, finalment, concloure i fer resums d'allò que s'ha après.

2.3. *La guia LASLLIAM*

Ara que entenem el concepte d'analfabetisme i la importància de vetllar per una bona comunicació per la integració de les persones, cal ser conscient i conèixer la nova guia de referència de l'alfabetització i l'aprenentatge de segones llengües per la integració lingüística d'adults migrants, també coneguda com a LASLLIAM. Aquesta guia proveeix descriptors de coneixement que pot fer una persona de nivells més baixos i més alts del A1, així com la facilitació de recomanacions per ajudar a l'autonomia i desenvolupament lingüístic de l'aprenent. Aquesta guia contribueix a millorar les oportunitats d'aprenentatge d'idiomes per a les persones adultes no alfabetitzats o poc alfabetitzats donant suport als seus educadors lingüístics a dissenyar, implementar i avaluar materials didàctics adaptats a les necessitats específiques dels aprenents. Per tant, es pren en consideració l'heterogeneïtat dels estudiants aportant exemples d'usos lingüístics en diferents contextos. Segons aquesta guia, "Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants" (2022) l'aprenentatge de les llengües es considera un valor en si mateix i, el seu ensenyament adequat comporta enfortir i garantir els drets lingüístics i la igualtat a l'accés a una educació de qualitat.

La guia LASLLIAM aborda els processos cognitius individuals i la dimensió lingüística de l'aprenentatge, juntament amb les necessitats i activitats comunicatives atribuïdes a la llengua escrita per a les persones que aprenen a llegir i escriure. Posa el focus en les primeres etapes d'alfabetització i l'aprenentatge d'una nova llengua. Aquesta perspectiva té en compte les aportacions de les diferents disciplines (social, econòmica, lingüística...) que han conceptualitzat el significat d'alfabetització. En vista d'això, la guia proposa dues perspectives de recerca principals que han permès configurar l'ensenyament de l'alfabetització de les persones adultes. La primera perspectiva se centra en les habilitats cognitives individuals implicades en la descodificació per tenir accés als textos escrits, que poden diferir en els canvis cognitius que l'alfabetització provoca a escala individual. La segona i última perspectiva, enfoca l'alfabetització com una pràctica social contextualitzada que té implicacions en el llenguatge, el seu ús i el seu propòsit, més que en les capacitats cognitives.

El document LASLLIAM aporta descriptors de coneixement i competències per situar l'aprenent en un cert nivell, aporta exemples d'usos lingüístics, activitats i recursos per l'aprenentatge de la lectura, la competència oral i escrita. Tal i com fa el MCER (2001), s'hi determinen escales que descriuen la progressió en les activitats d'alfabetització i aprenentatge de l'alumnat i en etapes del seu desenvolupament lingüístic. Així, el document presenta un total de quatre nivells en l'inici de la lectura i l'escriptura. El nivell 1 comporta principalment prendre consciència sobre l'alfabetització i familiaritzar-se amb el llenguatge, tot copiant i dibuixant en l'escriptura i reconèixer les paraules memoritzades, en un tot, en la lectura. En el nivell 2, es treballa en la codificació i descodificació bàsica i, la correspondència grafema-fonema en paraules amb una estructura fonològica senzilla. En el nivell 3, la codificació i descodificació és més avançada i les paraules són més complexes, així com la correspondència grafema-fonema. Finalment, en el nivell 4 vetlla per la consolidació dels aprenentatges i la seva fluïdesa. D'acord amb el marc europeu comú de referència per a les llengües (CEFR companion volume, (2018)), aquest nivell es defineix com l'A1.

A banda dels nivells, el LASLLIAM proposa recursos per ajudar el docent a situar l'alumne en un nivell o altre, és a dir, proposa una col·lecció de quatre eines que, a banda de suggerir tasques adequades i apropiades als nivells de la Guia LASLLIAM, ajuda el professorat a situar els coneixements del seu alumnat des d'inici de curs fins a final de curs. Les quatre eines que es proposen són les següents:

- 1. Eina 1, Anàlisi de necessitats i planificació (Competència oral):** Identificació de les necessitats de l'alumnat i les seves habilitats orals durant l'inici del curs i, realització d'una posterior planificació del curs lingüístic de l'alumne prenent en consideració les dades recollides en l'anàlisi. Les bases principals d'aquesta eina són basar-se en les experiències de l'alumnat i crear situacions reals per al desenvolupament de l'habilitat oral. Alguns aspectes a tenir en compte en la realització són parlar a poc a poc i sense cridar, repetir i parafrasejar, fer pauses i fer ús de gestos corporals, llenguatge no verbal. Aquesta eina ens dona informació sobre els descriptors de l'escala de qualificació en la qual se situarà l'alumnat a l'inici de curs, tenint en compte els quatre nivells que proposa la Guia LASLLIAM.
- 2. Eina 2, Perfil d'alfabetització i planificació (Competència escrita):** Identificació del perfil d'alfabetització en la llengua que coneixen i identificació de les competències escrites de la llengua que es vol aprendre, la llengua de destí del procés. Aquesta eina es divideix en dues tasques, la primera referent al primer objectiu i la segona al segon. La primera tasca està composta per dues activitats, una que comporta de la lectura i l'altre de l'escriptura. La segona tasca destinada a identificar les competències escrites de la llengua que es vol aprendre, es basa en tres dimensions, la recepció escrita, la producció escrita i la interacció escrita. Igual que en l'eina 1, se'ns dona informació sobre el nivell que es troba l'aprenent en la Guia LASLLIAM.
- 3. Eina 3, Avaluació global de final de curs:** Es recomana dissenyar un exemple d'eina avaluativa per cada un dels nivells de la Guia LASLLIAM, sobretot dirigit al nivell 2.
- 4. Eina 4, Avaluació específica de final de curs (Recepció escrita):** Es destaca el progrés lector de l'alumnat en un nivell concret, centrant-se en una habilitat específica. Sovint aquesta eina va més centrada al nivell 3 de la Guia LASLLIAM.

Amb aquest seguit de guies i propostes comentades que es dirigeixen i són accessibles a tots els ciutadans, es vol aconseguir que tota la població tingui igualtat a l'hora de conèixer i en el dret de la llengua i el llenguatge. Són eines que s'han de tenir en compte quan ens trobem davant d'un o un conjunt d'alumnes que mostren dificultats en l'alfabetització i sovint, quan provenen de contextos de migració.

2.4. L'enfocament comunicatiu

Com bé explica Miquel, L. (2005) la manera més eficaç d'aproximar l'ús d'una llengua a un aprenent que no la coneix és fent ús de l'enfocament comunicatiu. Aquest enfocament respon tres principis bàsics que se centren, en primer lloc, considerar l'aprenent el centre i el protagonista del procés; en segon lloc, que no hi ha un ensenyament "menú", sinó un ensenyament a la "carta". Finalment, aquest enfocament considera la llengua concebuda com una eina d'interacció i comunicació. A més, aquest enfocament segueix una premissa clau que consisteix a conèixer els mecanismes lingüístics que estructuraven el discurs amb una finalitat bàsica, fer ús de la llengua per comunicar-se (Bromera, 2022).

Aquest enfocament comunicatiu a més de tenir en compte la necessitat de treballar la dimensió formal de la llengua, considera també la importància de treballar altres competències com la discursiva, l'estratègica i la sociocultural. Aquestes competències que l'aprenent haurà d'haver assolit en finalitzar l'aprenentatge de cadascuna de les llengües estan agrupades en tres dimensions que proposa el currículum de llengües estrangeres als centres de formació d'adults del Departament d'Ensenyament (2018): la dimensió comunicativa, inclou la comprensió lectora (capacitat de comprendre, valorar i emprar textos escrits presentats en diferents formats i suports); l'expressió escrita (capacitat d'utilitzar l'escriptura com una activitat que permet comunicar-se organitzar-se aprendre i participar en la societat d'acord amb la situació comunicativa); la comunicació oral (capacitat de produir i comprendre textos orals de tipologia diversa i d'interactuar oralment en situacions comunicatives tenint present el destinatari, el propòsit i la situació comunicativa); i la mediació (fer possible la comunicació entre persones que no poden comunicar-se les unes amb les altres directament); la dimensió actitudinal i plurilingüe, que comporta la capacitat de fer ús del coneixement i l'experiència lingüística per aconseguir una comunicació eficaç; i, finalment, la dimensió literària, que comporta el desenvolupament de l'hàbit lector i escriptor, així com el coneixement i la vinculació de la llengua i la cultura pròpia.

La comunicació continuada en l'aprenentatge d'una llengua afavoreix el seu aprenentatge; és a dir, com més exposició a l'input (la llengua meta) tingui l'estudiant, més aprendrà llengua meta. A més és important que les tasques plantejades estiguin contextualitzades i siguin significatives i que parteixin dels interessos de l'alumnat i de la seva zona de desenvolupament proper (ZDP).

Entenem per tasca tota proposta que promogui la comunicació entre l'alumnat, per tant, on sigui necessari l'ús del llenguatge i la interacció en grups cooperatius. A més, una tasca requereix assolir un objectiu en forma de resultat, producte, i que ens faci ser més competents. Un alumne competent és aquell capaç de mobilitzar els coneixements, habilitats i estratègies que té per resoldre de manera eficaç un problema o una necessitat.

Per tant, en aquest sentit, es veu clar que l'enfocament comunicatiu i la tasca ven estretament lligats, ja que la tasca busca que l'alumnat o la persona que la resol consideri la llengua com una eina d'interacció i comunicació.

2.5. L'ensenyament multinivell

Tal i com hem esmentat prèviament, un dels reptes més grans de l'educació de l'actualitat és trobar maneres de vincular la planificació individualitzada amb la planificació general, és a dir, atendre a tot l'alumnat d'una mateixa aula per tal que aprenguin i adquireixin els coneixements d'un mateix tema o concepte, però dins de les seves possibilitats màximes (Besalú, 2008). Per això mateix, atendre tot l'alumnat implica haver de planificar i fer ús d'estratègies didàctiques flexibles, obertes, coherents, sistemàtiques i modificables o adaptables. Com diu Collicott (2000) és de vital importància que el mestre elabori estratègies que facin participar tot l'alumnat en les activitats de classe per tal que així tots i totes siguin considerats/des membres valuosos de l'aula. Per això mateix és imprescindible aplicar l'ensenyament multinivell, acomodar l'ensenyament de l'alumnat tenint en compte les seves característiques i capacitats. Per això mateix i com diu el Departament d'Educació (2023), el professorat ha d'exercir un paper de guia i ajudant, i ha de ser el que creï la proposta educativa i adaptar-la per facilitar l'aprenentatge de tot el seu alumnat i respondre a les seves necessitats.

L'ensenyament multinivell busca construir un marc per a la planificació per poder explicar un concepte o coneixement fent ús de diverses estratègies de presentació, pràctica i avaluació i, com diu Collicott (2000), assumint la individualització, la flexibilitat i la inclusió de l'alumnat, sense distinció del seu nivell personal d'habilitats per tal que pugui arribar a l'adquisició d'aprenentatges. Tal com presenta Muneerah S. Al-Subaiei (2017), un mètode adequat per adaptar la proposta educativa és plantejar tasques específiques per als diferents nivells i així mantenir l'alumnat compromès i actuant per la millora les seves capacitats d'aprenentatge. Per això mateix, en la pràctica d'aquest mètode, és necessari plantejar un objectiu ben definit i incloure tècniques educatives que permetin arribar a tot l'alumnat i a tots els nivells.

Collicott (2000) considera que per poder fer-ho és necessari considerar els estils d'aprenentatge de l'alumnat i permetre que triï el mètode que farà servir per demostrar que entén el concepte ensenyat, acceptant que aquests mètodes diferents tenen el mateix valor. A més considera que és clau fer-los participar mitjançant preguntes adreçades a nivells diferents de raonament, per exemple, la Taxonomia de Bloom, que és un llistat d'objectius o nivells que busquen dissenyar propostes educatives que vagin des dels conceptes més simples als més complexos, començant per conèixer i comprendre els aprenentatges per arribar a aplicar-los. A banda, considera necessari avaluar els alumnes partint de les seves diferències individuals.

A més, és important garantir que l'alumnat comprèn els missatges i les consignes de l'aula (Departament d'Educació, 2018) i per fer-ho cal tenir en compte la diversificació dels formats, suports i materials perquè la informació arribi des de diversos canals. A més, aquesta informació que volem que arribi ha de ser ajustada al context de l'alumnat i les seves característiques i adequar-ne la dificultat lingüística. Per tant, s'ha de tenir clar que, com a docents, l'objectiu no és reduir l'exigència cognitiva, sinó ajudar l'alumnat a arribar als continguts presentats, proposant fórmules alternatives a la resposta oral o escrita. Tenint en compte el grup-classe analitzat en aquest treball, de forma resumida, si volem que la informació els arribi haurà de ser ajustada al seu context, per tant, els aprenentatges es relacionaran amb aspectes de la vida quotidiana, aspectes que els permeti comunicar-se de forma efectiva per resoldre les situacions de la vida quotidiana. Tenint en compte la diversificació dels formats i, tenint en compte el grup, en aquest cas es farà ús de materials i estratègies diverses que permetin a totes les alumnes tenir accés als continguts, és a dir, des de l'ús de pictogrames i altres suports audiovisuals, fins a l'ús de textos simples i complexos.

Collicott (1991 i 2000) va descriure i va exemplificar un procediment de planificació basat en l'ensenyament multinivell a partir d'un procés que es desenvolupa en quatre frases:

- 1.** Identificar els conceptes subjacents, és a dir, els conceptes que es vol que tot l'alumnat hagi adquirit al final de la sessió, tenint en compte el nivell en què treballen.
- 2.** Determinar el mètode de presentació del professorat, per tant, l'estil d'ensenyament, les tècniques de formulació de preguntes i la participació parcial. Els conceptes subjacents han d'exposar-se de maneres diverses perquè l'alumnat adquireixi graus variables de coneixement segons el seu nivell de comprensió i el seu estil d'aprenentatge i de percepció.
- 3.** Determinar el mètode de pràctica de l'alumnat, tenint en compte les variacions en les tasques, els mètodes d'exposició i la participació parcial. S'ha de facilitar maneres diferents per mostrar que s'entén un concepte, perquè l'alumnat sigui lliure d'elegir com expressar un concepte. Per tant, s'ha d'acceptar per part del professorat que la paraula escrita no és l'única manera d'expressió.
- 4.** Determinar el mètode d'avaluació, considerant els diferents nivells d'habilitats i acceptant diversos procediments d'avaluació.

Partint de la mateixa finalitat de planificació i procediment en l'aprenentatge basat en l'ensenyament multinivell, el Departament d'Educació (2018) proposa, igual que Collicott (2000), una seqüència d'accions que ha de realitzar l'equip docent per planificar el suport lingüístic i social a l'alumnat. Aquesta seqüència d'accions es divideix en tres apartats:

- 1.** Primer pas. Planificar: Comporta fer una valoració inicial de l'alumnat i el grup-classe, per adaptar el currículum a les seves necessitats, establint objectius i fixant fites a curt termini. Un cop es tenen els objectius clars, cal seleccionar els continguts que es treballaran, analitzant l'exigència lingüística d'aquests i ajustant la demanda de treball que es farà a l'alumnat.
- 2.** Segon pas. Acompanyar: Per assolir els objectius i les fites plantejades cal que les activitats i tasques proposades pel docent s'inicien amb l'activació dels coneixements previs, ja que l'alumnat podrà establir ponts entre el que ja saben i els nous aprenentatges. A continuació, i com s'ha comentat anteriorment, és important garantir

la comprensió de la informació dels continguts presentats i, la motivació per als aprenentatges. Una manera de fer efectius aquests aspectes és proporcionant ajuts i estimulant la reflexió.

3. Tercer pas. Avaluar: Finalment, cal avaluar si l'alumnat ha assolit els objectius establerts i, per això, cal partir de criteris d'avaluació, seleccionats en el mateix moment en què s'han plantejat els objectius. És important avaluar perquè ens permet saber què ha assolit l'alumnat i, per tant, ajustar les ajudes i els objectius per la pròxima fita que es plantegi. En el moment d'avaluació i l'elecció dels instruments avaluatius, s'ha de tenir en compte que la llengua és l'instrument avaluatiu principal i, que segons l'ús d'aquesta, és a dir, segons què diu i com ho diu, es pot prendre consciència del que sap.

A diferència de la proposta anterior de Collicott (1991 i 2000), aquesta centra més l'atenció a l'infant, és a dir, no en els coneixements previs de tot l'alumnat i els seus nivells, sinó més en les necessitats, les capacitats i l'exigència lingüística que té cada un dels alumnes de l'aula.

Per la seva banda, Simanová (2010) presenta catorze aspectes clau per gestionar grups-classe en les quals l'ensenyament multinivell és present. Aquests aspectes clau són, en primer lloc, la varietat dels continguts, els mètodes, els materials i les activitats que plantegen per adaptar-se a tot l'alumnat. Seguidament, el ritme, és a dir, establir un ritme ni massa de pressa ni massa lent, ja que pot perjudicar el clima positiu de l'aula, car pot crear avorriment o frustració. Per això és important respectar el ritme cada alumne. L'interès també és un aspecte important, ja que els continguts de les activitats han de ser interessants per l'alumnat, fomentant la participació i l'expressió de les seves opinions, idees i experiències. En quart lloc, es recomana treballar per parelles i en col·laboració, ja que implica que l'alumnat aprengui dels seus iguals, compartint experiències i opinions i, adquirint habilitats morals. Seguidament, ens trobem amb dos conceptes molt lligats, la individualització (donar l'oportunitat de treballar seguint el seu ritme i estil i, escollint els continguts que li són de més interès) i, la personalització (adaptar i dissenyar materials per resoldre les necessitats de l'alumnat). Per això mateix, és crucial que en l'ensenyament multinivell els materials estiguin adaptats, és a dir, que s'ajustin al nivell dels estudiants, fent-los més senzills o més complexes segons les seves necessitats. Un altre aspecte a tenir en compte és prioritzar les respostes obertes, és a dir, plantejar activitats que tinguin més d'una solució possible, ja que permet a l'alumnat, entre altres coses, fer ús de les seves habilitats lingüístiques per donar respostes. En la presentació de continguts en aules multinivell

és important que les instruccions que es donen siguin clares, remarcant les paraules clau i acompanyant de gestos, d'aquesta manera el docent assegura que tot l'alumnat és conscient del que se li demana. Finalment, un aspecte clau és vetllar per un clima positiu a l'aula, que permeti augmentar la confiança de l'alumnat en l'adquisició d'aprenentatges i, per tant, també és important cuidar l'actitud en la correcció d'errors.

Per altra banda, Durán. et al. (2014) aclareix que, en contextos en què els alumnes aprenen una nova llengua, sovint, la distància en les habilitats lingüístiques entre l'alumnat és molt gran, fent que en aquests aprenentatges l'ensenyament multinivell sigui essencial. En el moment en què dos estudiants d'un mateix grup-classe no tenen els mateixos coneixements i habilitats lingüístiques que la resta, resulta irreal pensar en una homogeneïtat en la classe (Copur, 2005 y Baurain 2010). Per tant, en aquests casos, és essencial l'ús de la llengua materna o coneguda per l'alumnat per donar instruccions clares i mantenir el seu interès en els aprenentatges. És a dir, fer ús de la llengua materna de l'alumnat no és un retrocés, sinó una ajuda per treballar la llengua i alfabetitzar a l'alumnat.

Altres recursos que ajuden al procés d'ensenyament-aprenentatge d'una nova llengua en classes multinivell són la utilització de contes i històries per introduir un contingut, l'estimulació visual, per la realització de treballs escrits i la construcció de nou vocabulari i, fer ús de les TIC (tecnologies de la informació i la comunicació), ja que permet que cada alumne treballi partint de les seves capacitats i habilitats. A més cal tenir en compte que en aquests contextos és necessari adaptar els materials, per tant, reescriure els textos segons els diferents nivells, proposar activitats d'escriptura de resposta oberta... (Durán. et.al, 2014).

A tall de conclusió, és clara l'evolució de les ciutats actuals, la qual cosa comporta que neixi una nova urgència social, vetllar perquè totes les persones, sobretot els adults nouvinguts, adquireixin una bona competència lingüística, per satisfer les seves necessitats laborals i per comunicar-se amb parlants de diferents llengües i cultures. Tenint en compte aquesta nova situació social, l'educació d'adults nouvinguts, hem vist que com a docents és essencial tenir en compte l'alfabetisme, l'enfocament comunicatiu i, l'ensenyament multinivell, ajudant-nos de recursos com la guia LASLLIAM.

Per tant, en l'educació d'adults nouvinguts hem de prendre consciència dels possibles contextos amb els quals ens podem trobar i com respondrem a aquests. En l'aprenentatge d'una nova llengua és fàcil trobar-se en grups-classe on hi hagi una gran diversitat d'habilitats i capacitats lingüístiques que, com a conseqüència provoquen distanciacions en els coneixements lingüístics de l'alumnat, fent que sigui necessari aplicar un ensenyament que inclogui diversitat en les estratègies de presentació de continguts, en les tasques que es proposen i en els mètodes d'avaluació per poder arribar a tothom i donar-los l'oportunitat d'adquirir els màxims conceptes nous.

3. Metodologia

Com s'ha comentat a la introducció, la demanda de Casa Àsia consisteix en l'elaboració d'una guia didàctica de qualitat, basada en les característiques del grup-classe de l'institut Consell de Cent, això ha implicat una feina tant teòrica com pràctica. Per arribar a elaborar aquesta guia, ha estat necessari comptar amb metodologies diverses: l'observació; el treball col·laboratiu durant sessions de formació i, l'elaboració de la guia didàctica de forma individual.

En la fase d'observació de l'alumnat i de la metodologia emprada en el procés d'ensenyament-aprenentatge ha sigut necessari presenciar les classes en directe, d'aquesta manera s'ha pogut dur a terme una observació i una anàlisi més detallades i realistes, que, per altra banda, també m'ha permès actuar i proposar activitats complementàries per extreure més informació. Aquest seguit d'observacions m'han permès conèixer el grup-classe al qual he hagut de detectar una problemàtica per poder plantejar i elaborar una guia didàctica adequada a les seves necessitats.

Se m'ha presentat un grup-classe format per deu dones, però amb una assistència poc regular, per tant, el nombre d'alumnes a l'aula va variant en cada sessió. M'he trobat amb un grup molt motivat, però amb nivells lingüístics molt diferents, la qual cosa comporta que algunes tinguin la sensació que perden el temps i, que tenen la necessitat d'aprendre més i, d'altres, que senten que el ritme és massa ràpid, i que, per tant, no arriben a adquirir tots els aprenentatges que es presenten. Davant d'aquesta inquietud de les alumnes he detectat la problemàtica principal, aplicar l'ensenyament multinivell a l'aula, causat principalment per la diversitat de contextos i oportunitats a l'accés educatiu. Abans d'iniciar l'elaboració de la guia didàctica, vaig presentar la problemàtica a les alumnes a través d'una dinàmica de coavaluació (annex 3. Perspectiva), d'aquesta manera no només vaig poder concloure que tant les estudiants adultes com jo, vèiem necessari l'aplicació d'estratègies d'ensenyament multinivell per poder arribar a les necessitats i característiques de totes les alumnes de l'aula, sinó que a més les vaig incloure en el repte, les vaig fer participants del treball.

Una dinamitzadora va traduir l'opinió d'una de les alumnes que deia el següent:

Dinamitzadora traduïnt a una alumna

“Ella comenta que hay diferentes niveles, hay chicas que saben mucho y otras que no, pero que el objetivo tiene que estar más centrado en poder hacer la base fuerte, que lo básico lo tengan todas. Fortalecer la base primero porque las que saben más tampoco saben decir toda una frase bien conjugada.”

Seguidament, he fet un treball col·laboratiu en les formacions dirigides pel programa AFEX i les investigadores del projecte CULT (Constructing a collaborative understanding of learning and teaching for the XXI century), juntament amb les dinamitzadores de les escoles on es duen a terme les classes de llengua. Han estat un total de set formacions que m'han permès adquirir eines per detectar la problemàtica a l'Institut Consell de Cent, plantejar la guia didàctica i actuar per fer la proposta de millora. Per tant, es van iniciar al mateix moment que la fase d'observació i han finalitzat en acabar la guia didàctica. A més, aquestes formacions m'han ensenyat el valor real de formar adults d'orígens diversos, a valorar el seu procés migratori i respondre, partint dels meus coneixements, per proporcionar-los ajudes.

Tenint el problema detectat i la informació bàsica per formar-me en l'educació d'adults, l'ensenyament multinivell i l'alfabetisme, per tant, suficients coneixements per abordar la problemàtica he pogut plantejar el repte que em proposo: Com puc assolir un mateix objectiu d'aprenentatge responent a les diferents necessitats lingüístiques d'un grup-classe?

A partir d'aquí, s'inicia l'elaboració de la guia didàctica, amb l'objectiu de respondre a les necessitats del grup-classe, és a dir, seguint l'estratègia d'ensenyament multinivell. Aquesta guia didàctica està formada per una breu contextualització, un marc teòric, la perspectiva de les alumnes i dinamitzadores i, un total de cinc propostes que fan front al repte. Per fer tot això ha calgut una formació contínua proporcionada per l'associació Casa Àsia i per la investigació i recerca d'informació incansable.

4. Justificació de la proposta

Els recursos i propostes presentades en el punt 4 de la [Guia Didàctica](#) s'han elaborat partint de sabers teòrics i investigacions fetes per autors i autores reconeguts i especialitzats en la temàtica de l'ensenyament multinivell i l'alfabetització, sobretot, en persones adultes d'orígens diversos.

El primer pas fet en el plantejament de les propostes ha estat tal com es recomana al document del Departament d'Educació (2018), preguntar-me quines són les necessitats de l'alumnat pel que fa a què ha d'aprendre, quin suport necessita per aprendre-ho i com mostrarà allò que ha après. En aquest cas concret, les respostes són clares, i s'han extret de les observacions i anàlisi que es concreten en la metodologia. En primer lloc, i responent a la pregunta: què ha d'aprendre l'alumnat? Les alumnes busquen adquirir els coneixements bàsics per poder comunicar-se de forma autònoma, aprenent el vocabulari i les estructures lingüístiques principals i necessàries en la vida quotidiana. En segon lloc, i responent a la segona pregunta sobre quins suports necessita per aprendre-ho, he vist clar que, tal com diuen Giralt i Díaz-Gibson (2015) és essencial fer ús de materials variats per arribar a tots els nivells, per això mateix, els suports necessaris han de ser visuals, auditius, gràfics... Finalment i, responent l'última pregunta, les alumnes mostraran allò que han après de forma oral i escrita; això no obstant, es potenciarà més la comunicació oral, ja que, en aquest cas, és la que en fan més ús. Seguint l'afirmació de Lapresa, et al.(2007) que l'aprenentatge de la llengua oral i escrita s'ha de situar en la vida quotidiana de l'alumnat, els continguts que abasten les propostes s'han seleccionat per respondre a les seves necessitats contextuais, és a dir, per tal que l'alumnat pugui conviure en societat amb autonomia. Els continguts seleccionats busquen que l'alumnat pugui presentar-se, anar al metge, es pugui comunicar amb l'escola, pugui entendre i elaborar receptes de cuina i pugui explicar experiències pròpies de forma autònoma i entenedora.

Així mateix, l'enfocament seguit en totes les propostes és l'enfocament comunicatiu, donat que la manera més eficaç d'aproximar l'ús d'una llengua a un aprenent és partint d'aquest enfocament (Miquel, 2005). Per això mateix, en totes les propostes l'aprenent és el centre del procés i el protagonista, la llengua és concebuda com una eina d'interacció i comunicació, com per exemple en les propostes [4.2.1.](#) i [4.2.2.](#), i els continguts i coneixements que es treballen se centren bàsicament a respondre les necessitats del context en què ens trobem. Es tracta doncs

d'un ensenyament centrat en les característiques i les demandes d'un grup de dones d'origens diversos, explicat en la [metodologia](#).

Seguint a Miquel (2005), que indica que la llengua com a instrument de comunicació es pot ensenyar sense recórrer a l'escriptura i a la lectura, totes les propostes plantejades comporten, en un moment o altre, l'aprenentatge de la llengua oral. En les cinc propostes la llengua oral juga un paper clau; en canvi, en algunes la llengua escrita o la comprensió lectora no hi són presents, com per exemple en l'activitat [4.1.1. Proposta 1 - Imatges que ens porten records](#).

Les propostes plantejades s'inicien amb l'activació dels coneixements previs, permetent que l'alumnat estableixi ponts entre el que ja sap i els nous aprenentatges (Departament d'Educació, 2018), donat que és més fàcil aprendre una nova llengua es tenen coneixements previs sobre allò que s'ensenyava. Aquesta qüestió podem trobar-la, de formes diverses, a cada una de les propostes plantejades. Per exemple, si ens fixem en la proposta [4.4.1. Proposta 1 - Imatges que ens porten records](#), l'ús de la llengua parteix de l'explicació d'una experiència personal de l'alumnat, fent que, partint dels continguts i coneixements que ja té i sap, hagi d'expressar-ho de forma oral en la llengua meta. Un altre exemple el trobem en la proposta [4.4.2. Proposta 2 - Abans de cuinar...](#), la qual treballa en l'elaboració d'una recepta, però partint dels coneixements previs de l'alumnat, és a dir, de receptes típiques dels seus orígens i, donant materials específics que inclouen per exemple, menjar més comú d'Àsia i no d'Europa. Les propostes, en general, busquen que l'alumnat construeixi aprenentatges nous, partint de continguts, experiències i materials que ja coneixen, que tenen i amb els quals han experimentat prèviament.

Pel que fa a l'alfabetització, l'ensenyament i adquisició de la competència oral, és un aspecte clau en l'alfabetització (LASLIAM, 2022) per dos motius principals. En primer lloc, perquè l'aprenentatge del codi alfabètic depèn bàsicament de la llengua oral, ja que en l'escriptura alfabètica, les unitats d'escriptura (els grafemes) representen les unitats parlades (els fonemes). En segon lloc, perquè cal que la llengua que s'usa en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura sigui familiar, coneguda per l'alumnat. Per això mateix totes les propostes plantejades compten amb una part de producció oral i estan basades en contextos que els són familiars i d'interès; per exemple en la proposta [4.2.2. Proposta 2 – Doctora no em trobo bé](#), en el nivell 1 es busca que les alumnes a partir de les paraules escrites facilitades construeixin frases simples, fent que a partir de la producció oral puguin treballar la

correspondència grafema-fonema. I en l'exemple [4.1.1. Proposta 1 – Imatges que porten records](#) o bé la proposta [4.1.2. Proposta 2 – Abans de cuinar...](#) parteixen de continguts i que coneixen i els són familiars, en aquest cas, sobre experiències pròpies.

Així mateix, per una bona alfabetització també s'ha de tenir en compte la necessitat de treballar totes les comprensions: visual, gràfica, inferencial i pragmàtica (seguint la proposta de *critical literacy* de Giralt i Díaz-Gibson, 2015) i, finalment, que els materials siguin visuals, potenciadors d'autonomia i que actuïn en *l'input* i potenciïn la producció i l'anàlisi de *l'output* (Villalba i Hernández, 2004). Per això mateix, la majoria de les propostes plantejades tenen en compte totes les comprensions per facilitar la producció i l'anàlisi de la llengua. Per exemple en la proposta [4.2.2. Proposta 2 - Doctora no em trobo bé](#), l'activitat s'inicia fent ús d'un material visual (un cos humà) que permet treballar les parts del cos, per tant, es posa en pràctica la comprensió visual; a més, en la proposta que es fa pel nivell 3 on han de produir un diàleg a partir d'un joc de rol, es posa en pràctica la comprensió pragmàtica, ja que se centra en l'acte de la parla i el seu ús. Per altra banda, i prenent d'exemple la proposta [4.2.3. Proposta 3 – Ha arribat un comunicat de l'escola a casa](#), la identificació d'aspectes clau dels textos proporcionats posa en pràctica la comprensió inferencial, ja que han d'identificar aspectes determinats en un text on hi ha escrita la informació de forma implícita.

Totes les propostes van complementades amb materials visuals, ja que com diu Mayer (2005) i Schnotz (2002), les rutes de reconeixement del text i de la imatge són paral·leles i estan interrelacionades i, com a resultat, es complementen, fent que l'alumnat tingui més facilitat en comprendre i adquirir els aprenentatges presentats. En la proposta [4.1.1.](#), es faciliten imatges del paisatge; en la [4.1.2.](#), es facilita una guia composta per un model de l'estructura textual de la recepta, una guia d'aliments, de verbs i estris culinaris amb la imatge i el text corresponent; en la proposta [4.2.1.](#), es fa ús de fotografies de revistes per presentar-se a un mateix; en la [4.2.2.](#), es fa ús de pictogrames de parts del cos amb les seves paraules corresponents; i, en la [4.2.3.](#), es faciliten models de comunicats escolars perquè les alumnes puguin treballar aquests continguts. Per tant, es té molt en compte i present la ruta de reconeixement del text i la imatge, ja que la seva interrelació permet que l'alumnat pugui dur a terme el procés d'ensenyament-aprenentatge amb més facilitat i èxit.

Un dels reptes actuals de l'educació és la necessitat de buscar estratègies per vincular la planificació individualitzada amb la planificació general, és a dir, atendre tot l'alumnat d'una mateixa aula perquè aprenguin i adquireixin els coneixements d'un mateix tema o concepte però dins les seves possibilitats màximes (Besalú, 2008). Per això mateix, les propostes plantejades en la guia didàctica es basen en l'ensenyament multinivell. En cada activitat, es planteja un mateix contingut però tenint en compte els diferents graus de competències i d'habilitats lingüístiques de l'alumnat del grup. A diferència de les dues propostes del punt [4.1. Propostes multinivell](#), en les quals no s'especifiquen nivells concrets, en les tres propostes del punt [4.2. Propostes amb adaptacions per treballar en l'ensenyament multinivell](#), s'especifiquen objectius, criteris i tasques específiques per cadascun dels nivells; així d'un mateix contingut, les aprenents poden treballar en les seves capacitats màximes. Tal com indica Muneerah S. Al-Subaiei. (2017), plantejar tasques específiques per als diferents nivells és un mètode adequat per adaptar la proposta educativa i mantenir l'alumnat compromès i motivat per la millora de les seves capacitats d'aprenentatge. Això no obstant, les propostes presentades en el punt [4.1. Propostes multinivell](#) permeten que l'alumnat pugui adquirir i assolir les seves màximes capacitats, assolint els criteris avaluatius plantejats, però sense la necessitat que hi hagi tasques específiques per a cada nivell.

Per fer aquestes propostes s'ha tingut en compte els aspectes clau que presenta Simanová (2010) per gestionar grups-classe en els quals l'ensenyament multinivell és present. Alguns d'aquests aspectes clau que s'han tingut en compte han estat el ritme, l'interès i les diverses possibilitats de resposta. En primer lloc, s'ha tingut en compte que en la resolució d'una mateixa proposta hi ha ritmes d'aprenentatge diversos i que, per tant, no només es té en compte la producció final, sinó també el ritme de l'alumnat. En segon lloc, s'ha tingut en compte que les propostes fossin d'interès per a tot l'alumnat i que així tots i totes hi puguin participar, expressar les seves opinions, idees i experiències. En tercer lloc, les propostes són de resposta oberta i, per tant, no hi ha una única solució possible i l'alumnat pot fer ús de les seves habilitats lingüístiques per donar-hi la resposta. En definitiva, les propostes tenen present la individualització i, en conseqüència, donen l'oportunitat a l'alumnat de treballar seguint el seu ritme i estil, tot escollint els continguts que li són d'interès i que coneix.

Les propostes presentades en el punt [4.2. Propostes amb adaptacions per treballar en l'ensenyament multinivell](#) estan estructurades per nivells. Aquesta divisió de nivells se centra, en primer lloc, en la distinció que fa la guia *LASLLIAM* (2022) en la qual es presenten els tres nivells partint dels objectius a assolir per cada un d'aquests nivells.

En segon lloc, parteix dels quatre processos que es donen en l'aprenentatge de la lectura que indica Ceutos (1996, citat a Giralt i Díaz-Gibson, 2015). El primer i segon procés, els quals comporten els processos perceptius (captar i analitzar el missatge pels sentits) i els processos lèxics (assimilació de la unitat lingüística i de l'ortografia) els trobem en el nivell 1, per exemple en la proposta [4.2.2. Proposta 2 – Doctora, no em trobo bé](#), el primer nivell treballa el vocabulari bàsic del cos humà, identificant i copiant les paraules proposades per posar en pràctica l'assimilació de la unitat lingüística i l'ortografia. En segon lloc, ens trobem amb el tercer procés, processos sintàctics (comprensió que el que es llegeix té un sentit i una relació i formació d'estructures) es desenvolupa al nivell 2 i, un clar exemple és en la proposta [4.2.3. Proposta 3 – Ha arribat un comunicat de l'escola a casa](#), on l'alumnat que treballa en la proposta del nivell 2 ha de fer una lectura global del text, és a dir, no només identificar els aspectes clau que es demanen sinó també l'estructura del text i les estructures morfològiques. Finalment, el quart procés -els processos semàntics (dotar de significat allò que s'ha llegit) es desenvolupen al nivell 3, per exemple en la proposta [4.2.3 Proposta 3 – Ha arribat un comunicat de l'escola a casa](#), les alumnes del nivell 3, després de la lectura dels comunicats facilitats hauran de dotar de significat les lectures i elaborar respostes que facin de retorn al contingut dels comunicats.

A banda, s'ha tingut en compte el treball en grups cooperatius, d'acord amb Simanová (2010), per potenciar l'aprenentatge entre iguals i compartir experiències, coneixements i opinions. En la proposta [4.2.3. Proposta 3 - Ha arribat un comunicat de l'escola a casa](#), l'última fase de la tasca consisteix a treballar en grups cooperatius i vetllant perquè l'alumnat posi en pràctica les oportunitats comentades anteriorment i com diu Collicott (2000), l'aprenentatge cooperatiu constitueix una estratègia excel·lent, ja que permet la participació de l'alumnat. És a dir, com és en aquest cas, la participació parcial en la tasca comporta que cada alumne fa una part de la proposta tenint en compte el seu nivell d'habilitat assolint i, finalment, s'obté un resultat conjunt a partir de les habilitats de cada participant.

En segon lloc, en l'aprenentatge de les llengües és important l'ús de les diferents maneres d'exposició, és a dir, de comunicació oral que es poden utilitzar. En les propostes es procura que es treballin totes; per exemple, en la proposta [4.1.1. Proposta 1](#) - *Imatges que ens porten records*, l'exposició de l'experiència es fa en llenguatge col·loquial, mentre que en la proposta [4.2.2. Proposta 2](#) - *Doctora, no em trobo bé*, específicament en la tasca adjudicada al nivell 3, es busca la interacció en forma de diàleg i, fent ús d'un llenguatge més formal i especialitzat. Finalment, en la proposta [4.2.1. Proposta 1](#) - *Em presento*, les alumnes fan ús d'un llenguatge col·loquial en un context sociocultural que els permetrà, en un futur, establir relacions socials. Tornant al que diu Miquel, L. (2005) entorn la llengua com a instrument per a la comunicació, és més important que l'alumnat d'orígens diversos adquireixin eines per comunicar-se en diferents situacions de forma autònoma i fluida que, aprenentatges entorn l'escriptura i la comprensió lectora, per això, els aprenentatges han de centrar-se en totes les tipologies de llenguatge però, vetllant sempre per la pràctica de la llengua oral.

Finalment, les propostes plantejades en la guia didàctica busquen assolir una mateixa finalitat molt important: l'adquisició de les competències lingüístiques. El currículum de llengües estrangeres als centres de formació d'adults del Departament d'Ensenyament (2018), agrupa aquestes competències en tres dimensions: la dimensió comunicativa, la dimensió actitudinal i plurilingüe i la dimensió literària.

Tenint en compte la dimensió comunicativa, el seguit de tasques proposades busca que l'alumnat adquireixi la capacitat i l'habilitat de la comprensió lectora ([4.2.3. Proposta 3](#) - *Ha arribat un comunicat de l'escola a casa*), l'expressió escrita ([4.1.2. Proposta 2](#) - *Abans de cuinar...*), la comunicació oral ([4.1.1. Proposta 1](#) - *Imatges que ens porten records*) i la mediació ([4.2.2. Proposta 2](#) - *Doctora, no em trobo bé*).

Seguidament i, tenint en compte la dimensió actitudinal i plurilingüe, el seguit de tasques proposades busca que l'alumnat adquireixi la capacitat i l'habilitat de fer ús del coneixement i l'experiència lingüística per aconseguir una comunicació eficaç ([4.2.1. Proposta 1](#) - *Em presento*).

I finalment, la dimensió literària busca que l'alumnat desenvolupi l'hàbit lector i escriptor ([4.2.3. Proposta 3](#) - *Ha arribat un comunicat de l'escola a casa*), així com el coneixement i la vinculació de la llengua i la cultura pròpia ([4.1.2. Proposta 2](#) - *Abans de cuinar...*).

Per acabar, cal recordar que en totes les propostes es plantegen criteris d'avaluació, que ens ajuden a detectar si l'alumnat ha adquirit els aprenentatges presentats i treballats i, si és necessari l'aplicació de suports addicionals o la modificació d'aquests per la millora de la intervenció educativa. Tots els criteris plantejats estan extrets o ideats a partir de la guia LASLLIAM (2022).

En les propostes [4.1. Propostes multinivell](#), es presenten criteris d'avaluació generals, és a dir, que no es classifiquen segons el que ha hagut d'adquirir l'alumnat en cada nivell, sinó el que ha adquirit en general i, segons això, posteriorment es classificarà en un nivell o altre. Per exemple, en la proposta [4.1.1. Proposta 1 – Imatges que ens porten records](#), els tres criteris que es presenten responen a la capacitat o no de l'alumnat per produir un monòleg on es doni informació personal bàsica, però, en cada un s'especifica un grau d'assoliment diferent; en un, fent ús d'una sola paraula o frase, en l'altre fent ús de paraules i frases simples amb vocabulari familiar i, en l'últim, fent ús de vocabulari més complex, que doni informació del lloc, les persones participants, el moment temporal...

En la segona proposta que es presenta en l'apartat 4.1. Propostes multinivell, [4.1.2. Proposta 2 – Abans de cuinar...](#) igual que en el cas anterior, es presenten tres criteris que tenen una mateixa finalitat, però que segons el seu grau d'assoliment respondrà a un nivell o altre de competència lingüística i, que tenen a veure amb l'escriptura d'una recepta de cuina. Aquests criteris es basen en la còpia de paraules, l'elaboració de frases breus i simples i, l'elaboració de frases complexes.

Per altra banda, i tenint en compte les propostes del punt [4.2. Propostes amb adaptacions per treballar l'ensenyament multinivell](#), els criteris avaluatius proposats es divideixen per nivells, responen d'aquesta manera als continguts a adquirir en cada un dels nivells presentats a la guia didàctica. Per exemple, si ens centrem en la primera proposta, [4.2.1. Proposta 1 – Em presento](#), les estudiants del nivell 1, han d'elaborar frases simples per presentar-se i exposar-ho oralment amb ajut d'un suport escrit, per tant, els criteris es basen en si han assolit o no aquestes dues tasques. En el nivell 2, han d'elaborar frases complexes i, en conseqüència, els criteris tenen en compte l'assoliment d'aquesta tasca i, finalment, el nivell 3 a més d'elaborar frases

complexes hauran de presentar-se de forma oral i sense un suport escrit, és a dir, amb una preparació prèvia. En aquest cas, els criteris tindran en compte si s'han assolit o no aquestes demandes concretes.

Per tant, en aquests casos no són uns mateixos criteris amb les mateixes finalitats que posteriorment correspondran a un nivell específic, sinó que són criteris diferents que tenen propòsits diferents, segons la demanda de les propostes a fer per cada nivell.

Un últim exemple clar és en la proposta [4.2.2. Proposta 2 – Doctora, no em trobo bé](#), ja que en aquest cas, tant el nivell 1 com el 2 han de produir frases per expressar un malestar, però, en el nivell 3 s'ha de mantenir un diàleg. Per tant, els criteris dels dos primers nivells se centraran en l'elaboració o no de frases simples o complexes i, en el nivell 3 els criteris se centraran en la interacció comunicativa de les alumnes.

5. Conclusions

Després de vuit mesos d'investigació i elaboració d'aquest treball de final de grau i, veient els resultats obtinguts, és a dir, el producte final, puc confirmar amb seguretat i arguments que he assolit l'objectiu principal plantejat: realitzar una guia didàctica que sigui eficaç per a l'ensenyament de llengües multinivell a persones d'orígens diversos. A més, tal com s'explicita en els tres subobjectius, he pogut conèixer les necessitats i característiques del grup-classe en el qual he actuat; he detectat una problemàtica rellevant en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge i, finalment, he adquirit coneixements entorn l'ensenyament multinivell. Per tant, assolint tots els objectius proposats a l'inici del repte.

Altrament, no només he detectat la problemàtica del grup-classe, sinó que he topat amb altres problemàtiques assentades a la societat actual que relacionades estretament amb el repte que se m'ha plantejat. En primer lloc, i relacionat amb l'ensenyament multinivell, he comprovat que no només ha de ser un requisit essencial per l'aprenentatge de les llengües en l'educació d'adults, sinó que és una necessitat existent en tot el sistema educatiu i que, per tant, s'ha d'actuar en aquest ensenyament des de la llar d'infants fins a l'educació d'adults. D'aquesta manera es garanteix que tota persona que es troba en posició d'aprenent tingui l'oportunitat de gaudir del seu procés d'ensenyament-aprenentatge, partint i fent ús del seu màxim rendiment per assolir i adquirir el màxim de capacitats possibles.

Per altra banda, i en relació amb el context en què he actuat, m'he trobat que la societat on vivim està molt lluny d'assolir la inclusió total i, com a conseqüència, moltes de les persones novingudes es troben en situacions de desigualtat i discriminació. A més, el desconeixement de la llengua catalana i castellana impedeix a aquestes persones tenir una bona qualitat de vida, donat que sovint es troben en situacions inestables que alhora, els dificulta encara més l'accés a oportunitats per aprendre la llengua.

Aquests aspectes m'han permès adquirir una competència essencial per a la vida: reconèixer i avaluar la realitat social i la interacció de factors implicats com a necessària anticipació a l'acció. És a dir, m'ha calgut entendre el funcionament i la resposta de la societat davant de persones d'orígens diversos, per poder actuar i plantejar la guia didàctica. És a dir, m'ha calgut conèixer aquesta realitat per entendre quines són les necessitats reals d'aquestes persones i poder-los donar recursos de qualitat i que assegurin el seu èxit.

Això no obstant, m'he trobat amb certes limitacions que m'han fet recular, corregir i abastar situacions desconegudes i noves per a mi. Ha estat la primera vegada que he tingut contacte amb l'educació d'adults, fet que, en un principi, va implicar haver de situar-me en el paper de docent. A més, també era la primera vegada que estava en contacte amb una situació d'aula d'acollida, és a dir, ensenyant una nova llengua a persones de contextos migrants i, per tant, parlants d'altres llengües. Aquest factor, en un principi, em va limitar la comprensió de l'opinió de les estudiants entorn el procés d'ensenyament-aprenentatge dut a terme a l'aula, però a mesura que l'experiència ha anat avançant i he anat adquirint nous coneixements he pogut aplicar estratègies i abordar aquestes dificultats. Aquestes limitacions i la reacció que hi he tingut m'han permès abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i plurilingües, una de les competències específiques en el grau d'educació primària.

Finalment, aquest projecte m'ha permès formar-me més com a docent, que és un requisit essencial per tot el professorat de l'actualitat. Gràcies a aquests nous aprenentatges, he sigut capaç de reflexionar entorn les pràctiques d'aula i innovar i millorar la tasca docent, la qual cosa m'ha permès plantejar i elaborar una guia didàctica adequada i de qualitat que respon a les necessitats de les dones estudiants de l'Institut Consell de Cent.

Amb tot això i per finalitzar les conclusions d'aquest treball, vull fer una crida al sistema educatiu i reivindicar la necessitat de personalitzar i individualitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Cal permetre que tots els aprenents disposin de les mateixes oportunitats educatives i, com s'ha dit a l'inici del treball, cal tenir en compte que no hi ha un ensenyament "menú", sinó un ensenyament a la "carta", tal com diu Lourdes Miquel.

6. Referències bibliogràfiques

Association of Language Testers in Europe. (s.f.). *Avaluació Lingüística per a la Migració i la Integració (LAMI)*. <https://ca.alte.org/LAMI-SIG>

Besalú, X. (2008). Interculturalitat i currículum. A Departament d'Educació (ed.), *Caixa d'eines 08. Llengua, interculturalitat i cohesió social: cap a un currículum més inclusiu* (pp. 50-73). Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/publicacions-periodiques/caixadeines/caixadeines08/caixadeines08.pdf>

Bloom, B.S. et al. (1969) Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain. *Education Nouvelle, Montréal*, 1.

Bromera. (2022). *L'enfocament comunicatiu de la LOMLOE*. Edicions Bromera. Generalitat Valenciana. <https://llengua.bromera.com/blog/25/lrenfocament-comunicatiu-de-la-lomloe>

Casa Àsia (2022). *Professorat dels programes d'acollida lingüística de Bèlgica participen als programes AFEX-AFFM de Casa Àsia*. <https://www.casaasia.cat/actualitat/professorat-dels-programes-dacollida-linguistica-de-belgica-participen-als-programes-afex-affm-de-casa-asia/>

Coll, C. (2005). Lectura i alfabetisme en la societat de la informació. *UOC Papers: Revista sobre la societat del coneixemet*, (1), 1-10. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16504/1/533068cat.pdf>

Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports: Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4 (1), 87-100.

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Council of Europe. (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>

Departament d'educació. (s.f.). *Ensenyament multinivell*. Mesures i suports universals en el centre educatiu: Orientacions per als centres en la planificació de mesures i suports universals. Generalitat de Catalunya. https://documents.espai.educacio.gencat.cat/documents_publics/Centres/Mesures_suports_universals/5_ensenyament_multinivell.pdf

Departament d'educació. (s.f.). *L'aula d'acollida*. Full informatiu 1. Decàleg per al professorat. Generalitat de Catalunya. Institut d'educació secundària del Voltreganès. <http://www.xtec.cat/~xcoromin/AuAcoll/PDFs/Full%20informatiu%20Prof.pdf>

Departament d'Ensenyament. (2018). *Alumnat d'origen estranger. Adequar el currículum*. Generalitat de Catalunya. <https://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/alumnat-origen-estranger/suport-linguistic-social/publicacions/quaderns/documents/quaderns-SLS-adequar-curriculum.pdf>

Durán, C.A., Vázquez, V.A., Martínez, N.L. (2014). *La enseñanza de una segunda lengua en grupos multinivel*. <https://cenedic.ucol.mx/fieel/pdf/7.pdf>

Escola de Bambú. (s.f.). *Secundària, Formació de persones adultes i Educació Especial* [Diapositiva PowerPoint]. Casa Àsia. https://static.casaasia.es/2022/10/Cataleg-SECUNDARIA-PTT_compressed.pdf

Essomba, M.A. (2003). Políticas de formación de personas adultas inmigradas. En A. Formariz (Ed.), *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías: tejer redes de sentido compartido*. (pp. 183-201). CissPraxis.

Esteve, O., Cañada, M.D. (2004). Organització i ús de materials d'autoaprenentatge per a la millora de la competència lingüística d'aprenents adults. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (34), 17-33.

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24752/canada_artic_34.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books

Giralt, M. i Díaz-Gibson, J. (2015). Alfabetisme total: El gran repte de la comprensió lectora i visual. *Temps d'educació*, 49, 199-221.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/115035/303559-426144-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González, J. (2012). Sobre l'educació d'adults: L'estat de la qüestió? Una mirada. *Quaderns d'educació social* (14), 98-107.

<https://raco.cat/index.php/QuadernsEducacioSocial/article/view/331000/421818>

Gordon, L., Richler, D. (1991). Implementing Multi-level Instruction: Strategies for Classroom Teachers. En J. Collicott (Ed.), *Changing Canadian Schools. Perspectives on disability and inclusions*. 191-218. The Roeher Institute.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341224.pdf#page=192>

Language Policy Programme Strasbourg. (2023). *LAMI-LASLLIAM Assessment Tools*.

<https://ca.alte.org/resources/Documents/LLAT%20-%20English%20version.pdf>

Lapresta, C., Garreta, J., Llevot, N. (2007). *Immigració i educació d'adults: Dinàmiques d'integració i exclusió*. Universitat de Lleida.

<https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/2e12f441-eb38-4ae6-ad35-11438d47bf7c/content>

Laura, M. (2016). *Guia d'estratègies de millora educativa: Com incidir en l'èxit educatiu de les persones joves des de les polítiques locals de joventut*. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. Generalitat de Catalunya. https://ejoventut.gencat.cat/web/.content/e-joventut/recursos/tipus_de_rekurs/documentacio/arxiu/Guia_Estrategies_Millora_Educativa.pdf

Lesáková, Z. (2008). *Teaching Productive Skills in Mixed-Ability Classes*. [Tesis d'educació, Masaryk University]. https://is.muni.cz/th/f5vvf/Diplomova_praca.pdf

Miquel, L. (2005). Reflexions sobre la metodologia d'ensenyament de llengua a immigrants. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, (34), 60-66.

Muneerah S. Al-Subaiei. (2017). Challenges in Mixed Ability Classes and Strategies Utilized by ELI Teachers to Cope with Them. *Canadian Center of Science and Education*, 10(6), 182-189. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143456.pdf>

Porter, G., Stone, J. (2001). Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(2), 94-107.

Resolució 1403 de 2018 [Departament d'Ensenyament]. Estableix el currículum de llengües estrangeres als centres de formació d'adults del Departament d'Ensenyament. 28 de juny de 2018. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7652/1683438.pdf>

Sanvicén-Torné, P. (2016). Analfabetisme: una realitat encara. Eradicar-lo: un repte per assolir, encara al segle XXI. *Revista les notícies de llengua i treball*. UGT, (43), 1-3. <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/c3024397-e033-464d-bc3d-f130760630a2/content>

Schnotz, W. (2002). Aprendizaje multimedia desde una perspectiva cognitiva. *Revista de docencia universitaria*, 2(2). <https://revistas.um.es/redu/article/view/20011/19381>

Simanová, A. (2010). *Dealing with Mixed Ability Classes*. [Tesis d'educació, Masaryk University]. https://is.muni.cz/th/z9sge/Diplomova_prace_Adela_Simanova.pdf

Universitat Autònoma de Barcelona. (s.f.). *Grau en Educació Primària. Competències*.
<https://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/pla-d-estudis/competencies/educacio-primaria-1345467819221.html?param1=1229413437355>

Vila I., Siqués, C. (2009). Les aules d'acollida. *Guix*, (351), 9-11. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10563/aules-acollida.pdf>

Villalba, F., Hernández, M.T. (2004). El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes. *Glosas didácticas: Revista electrónica internacional*, (11), 70-81.
<https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/06felymat.pdf>

Xarxa Competències Bàsiques de l'institut Quercus. (s.f.). *Diana d'avaluació. Instruments d'avaluació*.
<https://sites.google.com/insquercus.cat/instrumentsavaluacio/diana-davaluaci%C3%B3?authuser=0>

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. (s.f.). *Ensenyaments: Currículum*. Generalitat de Catalunya.
<https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/educacio-llarg-vida/ensenyaments-curriculum/>

7. Annexes

7.1. Guia Didàctica

En aquest apartat de l'annex, es presenta la Guia Didàctica, l'objectiu principal del treball de final de grau "*Educació intercultural i inclusiva. L'ensenyament multinivell en l'educació d'adults en aules multiculturals i multilingües*".

GUIA DIDÀCTICA:

EDUCACIÓ INTERCULTURAL I INCLUSIVA

ENSENYAMENT MULTINIVELL EN L'EDUCACIÓ D'ADULTS EN AULES
MULTICULTURALS I MULTILINGÜES

Mariona Alexandre Esteban

Índex

1. Introducció	pàg. 44
1.1. Contextualització	pàg. 44
1.2. Objectius	pàg. 46
1.3. Estructura de la guia didàctica	pàg. 46
2. Marc teòric	pàg. 48
2.1. Com és el procés d'ensenyament-aprenentatge amb alumnes no alfabetitzats?	pàg. 48
2.2. Com funciona la Guia LASLLIAM?	pàg. 49
2.3. Quin tipus d'activitats ajuden a determinar les etapes de desenvolupament lingüístic?	pàg. 50
2.4. Quina és la manera més eficaç?	pàg. 50
2.5. Quin és l'ensenyament ideal en aquests casos?	pàg. 51
2.6. Quin paper ha d'exercir el professorat?	pàg. 51
2.7. Com es pot fer?	pàg. 52
2.8. Com s'aplica l'ensenyament multinivell?	pàg. 52
2.9. Què hem de tenir en compte?	pàg. 52
3. Perspectiva	pàg. 54
4. Recursos i propostes	pàg. 57
4.1. Propostes multinivell	pàg. 57
4.1.1. Proposta 1 - Imatges que ens porten records	pàg. 57
4.1.2. Proposta 2 - Abans de cuinar...	pàg. 59
4.2. Propostes amb adaptacions per treballar en l'ensenyament multinivell	pàg. 62
4.2.1. Proposta 1 - Em presento	pàg. 62
4.2.2. Proposta 2 - Doctora, no em trobo bé	pàg. 65
4.2.3. Proposta 3 - Ha arribat un comunicat de l'escola a casa	pàg. 70

5. Materials complementaris	pàg. 74
5.1. Dictat en moviment multinivell	pàg. 74
5.2. Kaboom!	pàg. 74
5.3. L'Art de Parlar	pàg. 75
5.4. L'ensenyança d'una segona llengua en grups multinivell	pàg. 75
5.5. Mixed Ability Classes	pàg. 76
5.6. ORALPHA, Mètode d'alfabetització i comunicació oral en català	pàg. 76
5.7. Situació d'Aprenentatge Multinivell	pàg. 77
6. Apunts finals	pàg. 78
7. Bibliografia	pàg. 79

1. Introducció

1.1. Contextualització

La següent Guia Didàctica busca donar resposta al repte proposat per la Fundació Casa Àsia. El repte consisteix a fer una proposta d'un seguit d'activitats i mesures de suport, per tal de millorar diverses situacions i donar resposta a algunes necessitats que sorgeixen durant el procés d'aprenentatge d'una nova llengua en un grup-classe determinat, en aquest cas, format per alumnes adults nouvingudes.

Casa Àsia és una associació que té com a missió impulsar el coneixement, la comprensió, les relacions i, promoure el diàleg i la cooperació en col·laboració; alhora que facilita l'intercanvi de cultures i projectes d'interès entre Espanya i els països d'Àsia-Pacífic. Una de les maneres que té aquesta associació per fer la seva tasca és a través de projectes.

Per exemple, *Escola de Bambú* és un projecte d'educació intercultural i inclusiu, i és d'on sorgeix el programa d'aprenentatge i servei comunitari anomenat AFEX (Aprenem Famílies en Xarxa). Aquest programa té com a objectiu apropar les famílies migrades als centres educatius dels seus fills i filles i, millorar la seva comunicació en una comunitat educativa, alhora que aprenen les llengües del país d'acollida.

Així doncs, el nostre treball de final de grau (TFG), que es duu a terme en format d'aprenentatge i servei (ApS), té l'objectiu d'aportar millores al programa AFEX sobre l'educació intercultural, plurilingüe, multinivell i intergeneracional; termes que es troben definits a continuació:

Educació Intercultural: L'ensenyament intercultural busca fomentar la interacció entre les diferents cultures que conviuen a l'aula, promovent un diàleg positiu i enriquidor d'aquestes. Per tant, reconeix la diversitat com una font de riquesa i, promou l'interès per conèixer i entendre l'altre. És important proporcionar una formació adequada als docents en matèria d'ensenyament intercultural, desenvolupant habilitats de comunicació intercultural i sensibilitzant sobre qüestions de justícia social. Mitjançant aquest enfocament, es pot crear un entorn educatiu més inclusiu i respectuós que prepari a l'alumnat per viure en una societat diversa i interconnectada.

Educació Plurilingüe: L'ensenyament plurilingüe només es pot produir en contextos multilingües, és a dir, en un entorn on cohabita més d'una llengua, situació que actualment passa a gairebé totes les aules del món. L'objectiu principal és aprofitar tot el coneixement que l'alumnat té sobre diverses llengües (sons, estructura de frases, vocabulari...) per aprendre'n una nova, de manera que l'alumnat no parteix des de zero i el procés d'aprenentatge se simplifica. Aquesta estratègia d'ensenyament dona valor a tots els idiomes per igual i pretén ensenyar a les persones a utilitzar tot allò que saben per comunicar-se de manera eficient en un context determinat, fins i tot, si implica anar canviant de llengües.

Educació Multinivell: L'ensenyament multinivell té com a objectiu principal adaptar el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat tenint en compte les seves característiques i capacitats. Per tant, busca construir un marc per a la planificació que permeti explicar un concepte o coneixement fent ús de diverses estratègies de presentació, pràctica i avaluació, assumint la individualització, la flexibilitat i la inclusió de l'alumnat, sense distinció del seu nivell personal d'habilitats. Aquest tipus d'ensenyament s'interessa perquè l'alumnat adquireixi aprenentatges i coneixements d'un mateix tema o concepte, però dins de les seves possibilitats màximes, fent que assoleixi el màxim rendiment.

Educació Intergeneracional: L'ensenyament intergeneracional busca fomentar la interacció i comprensió entre les diferents generacions que convergeixen a l'aula, promovent un diàleg positiu i enriquidor entre elles. Per tant, reconeix la diversitat d'edats com una font de riquesa i promou l'interès per conèixer i entendre les experiències i perspectives de les diferents generacions. Mitjançant aquest enfocament, es pot crear un entorn educatiu més inclusiu i respectuós, que prepari a totes les persones que interaccionen en aquestes sessions per viure en una societat amb diversitat d'edats i interconnectada.

Com s'ha comentat anteriorment, el repte proposat per Casa Àsia ha estat que, tenint en compte els quatre aspectes clau i, el grup-classe on ens trobem, es detecti una problemàtica en el procés d'ensenyament-aprenentatge inclusiu i es doni resposta amb l'elaboració d'una Guia Didàctica. En aquest cas, la guia se centra a compartir estratègies de suport centrades en l'ensenyament multinivell.

1.2. Objectius

La Guia Didàctica busca respondre tres objectius principals:

- 1.** Proporcionar recursos i propostes educatives basades en l'ensenyament multinivell.
- 2.** Beneficiar el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat adult nouvingut.
- 3.** Compartir nous coneixements amb el professorat, útils en la seva actuació educativa.

1.3. Estructura de la guia didàctica

Com s'ha comentat anteriorment, aquesta guia didàctica es basa principalment en la proposta de diverses tasques centrades en l'ensenyament multinivell i, dirigides a alumnes nouvingudes d'origen asiàtic que volen aprendre la llengua castellana i catalana.

Per això mateix, en iniciar la lectura del document us trobareu amb un breu marc teòric que explica els conceptes més rellevants que s'han tingut en compte en la realització de la guia, com l'ensenyament multinivell, l'educació d'adults, l'alfabetització i les competències lingüístiques.

Seguidament del marc teòric, s'explica breument l'opinió i el punt de vista de les diverses persones que han participat en la realització d'aquesta guia, des de la perspectiva de les dinamitzadores, fins a la perspectiva de les alumnes de l'aula. Aquest recull d'opinions s'ha fet a través d'entrevistes i activitats, que han permès no només comptar amb l'ajuda de les diverses dones, sinó també l'apropament i la interacció amb elles.

En acabar amb aquests apartats més teòrics per situar al lector, es presenten un total de 5 propostes, que vetllen per la resolució de la problemàtica detectada al grup-classe que es presenta. Aquestes propostes i recursos es divideixen principalment en dues seccions; el primer apartat, que compta amb dues tasques, se centra en la identificació dels diversos sabers i característiques de les alumnes, per conèixer els nivells lingüístics de classe i poder adaptar de forma adequada les activitats i els grups d'alumnes. En el segon apartat hi ha un total de 3 tasques centrades en la pràctica d'un tema concret, que comporta treballar el vocabulari, la gramàtica, la sintaxi i l'expressió oral i escrita però, adaptades als diversos nivells. Aquestes activitats busquen que totes les alumnes puguin adquirir i treballar un mateix concepte però des de nivells diversos, perquè puguin adquirir el màxim de coneixements possibles.

Finalment, es troba una breu guia on es proposen i es descriuen diversos materials i recursos complementaris que segueixen la metodologia de l'ensenyament multinivell.

2. Marc teòric

Actualment, ens trobem en societats interculturals, diverses i plurilingües que obren camí a nous processos de formació dels adults, garantint les mateixes oportunitats de formació, respectant la diversitat i, proporcionant les habilitats i coneixements que constitueixen les competències bàsiques que permeten a les persones adultes desenvolupar-se de manera autònoma. Per tant, ens trobem amb un alumnat provinent de contextos de migració que busquen l'adquisició d'eines per a la socialització, l'autonomia i, l'equilibri personal, sumant l'assoliment de les competències laborals, tenint en compte les seves necessitats i possibilitats.

L'educació d'adults busca la participació activa i les interrelacions de l'alumnat, per això mateix en aplicar el procés d'ensenyament-aprenentatge s'ha de tenir en compte la seva motivació i els seus interessos i, s'ha de donar resposta als objectius, necessitats i expectatives que demana cada alumne. Per tant, l'objectiu principal de l'educació d'adults, és que la població adulta tingui l'oportunitat d'adquirir la formació bàsica però, dins les seves possibilitats màximes, fent ús d'estratègies obertes, flexibles, coherents, sistemàtiques i, adaptables.

Però, en l'educació d'adults i, en el context en el qual ens trobem, convivim amb una elevada diversitat de realitats, per tant, els docents han de prendre consciència que es poden trobar amb alumnat analfabet; causat per la manca d'escolarització i el no saber de lletra o no saber-ne prou per comunicar-se i conviure en societat, en conseqüència, l'analfabetisme és un terme exclusor que limita i impedeix el desenvolupament de l'autonomia en les tasques quotidianes comunicatives i en la comprensió oral, lectora i escrita.

2.1. Com és el procés d'ensenyament-aprenentatge amb alumnes no alfabetitzats?

Per respondre a aquesta pregunta s'ha de tenir en compte dos aspectes clau, primer de tot, que és un aspecte que afecta solament la persona que aprèn, i per això, s'ha de considerar les seves motivacions i coneixements previs per dissenyar programes i materials adients. I, en segon lloc, que la llengua com a instrument de comunicació es pot ensenyar sense recórrer a l'escriptura i a la lectura, fent que no sigui necessària l'alfabetització prèvia per poder ensenyar la llengua posteriorment. Com diuen Villalba i Hernández, (2004) els requisits que han de complir els

materials per a persones no alfabetitzades han de ser visuals, potenciadors d'autonomia, que actuïn en *l'input* i potenciïn la producció i l'anàlisi de *l'output*. A banda, hi ha estratègies de millora educativa que es poden realitzar en el procés d'alfabetització i, que permeten el desenvolupament de les competències bàsiques que busquen, en primer lloc, augmentar les competències lingüístiques orals i escrites. En segon lloc, integrar les persones nouvingudes a la comunitat, generant vincles entre els alumnes i els serveis municipals i les entitats locals. En tercer lloc, millorar l'ocupabilitat dels alumnes i, en quart lloc, millorar el coneixement de l'entorn proper i la capacitat d'adaptació a l'entorn immediat dels alumnes del curs (Mencía, 2016).

En l'aprenentatge de les llengües es recomana fer ús de recursos que facilitin l'adquisició del contingut, com per exemple, parafrasejar, la reiteració o repetició, parlar a poc a poc, fer ús del llenguatge gestual i visual, reflexionar de forma individual o grupal i, concloure i fer resums.

Prenent consciència de la varietat de nivells lingüístics amb els quals ens podem trobar, és recomanable conèixer i fer ús de la nova guia de referència d'alfabetització i d'aprenentatge de segones llengües per la integració lingüística d'adults migrants, titulada Guia LASLLIAM. Aquest document proveeix descriptors de coneixement que defineixen els possibles nivells lingüístics d'una persona i facilita recomanacions per ajudar a l'autonomia i al desenvolupament lingüístic de l'aprenent. Aquest seguit de característiques de la guia permeten al professorat dissenyar, implementar i avaluar materials didàctics adaptats a les necessitats específiques dels aprenents.

2.2. Com funciona la Guia LASLLIAM?

Prenent en consideració els descriptors de coneixements i, els exemples d'usos lingüístics i activitats per l'aprenentatge de la lectura i la competència oral i escrita, la guia determina un seguit d'escala que descriuen la progressió en les activitats d'alfabetització i les etapes del desenvolupament lingüístic de l'alumnat. Hi ha un total de quatre etapes del desenvolupament lingüístic; la primera, comporta prendre consciència sobre l'alfabetització i familiaritzar-se amb el llenguatge, la segona, treballa la codificació i descodificació bàsica i la correspondència grafema-fonema. La tercera etapa comporta la codificació i descodificació més avançada i, finalment, en la quarta etapa es vetlla per la consolidació dels aprenentatges i la seva fluïdesa.

2.3. Quin tipus d'activitats ajuden a determinar les etapes de desenvolupament lingüístic?

A banda dels nivells, el LASLLIAM proposa recursos per ajudar el docent a situar l'alumne en un nivell o altre, és a dir, proposa una col·lecció de quatre eines que, a banda de suggerir tasques adequades i apropiades als nivells de la Guia LASLLIAM, ajuda el professorat a situar els coneixements del seu alumnat des d'inici de curs fins a final de curs. Les quatre eines que es proposen són: l'eina 1, que comporta l'anàlisi de necessitats i la planificació de la competència oral; l'eina 2 que busca determinar el perfil d'alfabetització i la planificació en la competència escrita; l'eina 3 que ajuda a l'elaboració de l'avaluació global de final de curs i, finalment l'eina 4, que ajuda a fer una avaluació específica a final de curs i, que se centra en una habilitat lingüística específica.

En vista d'això, veiem clara la importància i necessitat d'adquirir una bona competència lingüística en diversitat de llengües per satisfer les necessitats laborals i, per poder comunicar-se amb parlants de llengües i cultures diverses.

2.4. Quina és la manera més eficaç?

Doncs partint de l'enfocament comunicatiu, que respon tres principis bàsics que se centren, en primer lloc, considerar l'aprenent el centre i el protagonista del procés; en segon lloc, que no hi ha un ensenyament "menú", sinó un ensenyament a la "carta". Finalment, aquest enfocament considera la llengua concebuda com una eina d'interacció i comunicació (Miquel, 2005).

A més, aquest enfocament comunicatiu a més de tenir en compte la necessitat de treballar la dimensió formal de la llengua, considera també la importància de treballar altres competències com la discursiva, l'estratègica i la sociocultural. Davant aquestes competències, el currículum de llengües estrangeres als centres de formació d'adults del Departament d'Ensenyament (2018) agrupa les competències lingüístiques en tres dimensions diferents. La dimensió comunicativa, que inclou la comunicació oral, l'expressió escrita, la comprensió lectora i la mediació; la dimensió actitudinal i plurilingüe, que comporta la capacitat de fer ús del coneixement i l'experiència lingüística i, la dimensió literària, que comporta el desenvolupament de l'hàbit lector i escriptor i, el coneixement i vinculació de la llengua i la cultura pròpia.

Però no sempre l'alumnat adquireix les mateixes competències ni té el mateix grau assolit, i més en aquest context en què ens trobem, en l'educació d'adults d'orígens diversos i que, per tant, tenen i viuen realitats molt diferents. Davant d'aquesta diversitat en les competències lingüístiques cal actuar perquè tot l'alumnat adquireixi el màxim de noves capacitats comunicatives possibles en una nova llengua.

2.5. Quin és l'ensenyament ideal en aquests casos?

Davant d'aquest context ens preguntem quines estratègies són les més adequades per respondre a les necessitats de tot l'alumnat. Doncs com bé diu Collicott, J. (2000) és de vital importància que el mestre elabori estratègies que facin participar tot l'alumnat en les activitats de classe per tal que així tots i totes siguin considerats/des com a membres valuosos de l'aula. Veient aquestes demandes es veu clara la relació que hi ha entre l'educació d'adults i l'ensenyament multinivell, la importància de tenir coneixement sobre què li interessa aprendre a l'alumne, què pot aprendre i, què ha d'aprendre. És a dir, acomodar l'ensenyament de l'alumnat tenint en compte les seves característiques i capacitats. Per aplicar aquesta tipologia d'ensenyament és clau conèixer el paper que ha de desenvolupar el docent.

2.6. Quin paper ha d'exercir el professorat?

L'equip docent ha de ser guia i ajudant, ha de ser la persona que creï la proposta educativa i adaptar-la per facilitar l'aprenentatge de tot el seu alumnat i respondre a les seves necessitats, vetllant perquè aprenguin i adquireixin els coneixements d'un mateix tema o concepte però dins de les seves possibilitats màximes. És a dir, és imprescindible que el professorat conegui a la perfecció el seu alumnat, que tingui presenten quines són les seves capacitats i les seves habilitats, per poder fer ús de diverses estratègies de presentació, pràctica i avaluació, assumint la individualització, la flexibilitat i inclusió de l'alumnat. Per això mateix és necessari que el docent plantegi un objectiu clar i que inclogui tècniques educatives que arribin a tothom i a tots els nivells.

2.7. Com es pot fer?

Doncs basant-nos en el que diu Collicott (2000), considera que per poder fer-ho és necessari considerar els estils d'aprenentatge de l'alumnat i permetre que triï el mètode que farà servir per demostrar que entén el concepte ensenyat, acceptant que aquests mètodes diferents tenen el mateix valor. A més considera que és clau fer-los participar mitjançant preguntes adreçades a nivells diferents de raonament, per exemple, la Taxonomia de Bloom, que és un llistat d'objectius o nivells que busquen dissenyar propostes educatives que vagin des dels conceptes més simples als més complexos, començant per conèixer i comprendre els aprenentatges per arribar a aplicar-los. Finalment, considera necessari avaluar els alumnes partint de les seves diferències individuals.

2.8. Com s'aplica l'ensenyament multinivell?

Doncs seguint tres fases principals que es proposen en el document "Alumnat d'origen estranger. Adequar el currículum" (2018) i, que consisteixen, en primer lloc, planificar, és a dir, fer una valoració inicial de l'alumne i el grup-classe, per adaptar el currículum a les necessitats de cada persona, establir objectius i fites, seleccionar els continguts a treballar i, analitzant la seva exigència lingüística. En segon lloc, cal acompanyar, activar els coneixements, proposar les tasques i els continguts i, sobretot, garantir la comprensió de la informació. Finalment, el tercer pas consisteix a avaluar si l'alumnat ha assolit els objectius establerts, partint de criteris d'avaluació i prenent com a eina els instruments avaluatius.

2.9. Què hem de tenir en compte?

Per la seva banda, Simanová (2010) presenta catorze aspectes clau per gestionar grups-classe en les quals l'ensenyament multinivell és present. Aquests aspectes clau són, en primer lloc, la varietat dels continguts, els mètodes, els materials i les activitats que plantegen per adaptar-se a tot l'alumnat. Seguidament, el ritme, és a dir, establir un ritme ni massa de pressa ni massa lent. L'interès també és un aspecte important, ja que els continguts de les activitats han de ser interessants per l'alumnat, fomentant la participació i l'expressió de les seves opinions. En quart lloc, es recomana treballar per parelles i en col·laboració, ja que implica que l'alumnat aprengui dels seus iguals, compartint experiències i, adquirint habilitats morals. Seguidament, ens trobem amb dos conceptes molt lligats, la individualització (donar l'oportunitat de treballar

seguint el seu ritme i estil i, escollint els continguts que li són de més interès) i, la personalització (adaptar i dissenyar materials per resoldre les necessitats de l'alumnat). Per això mateix, és crucial que en l'ensenyament multinivell els materials estiguin adaptats, fent-los més senzills o més complexes segons les seves necessitats. Un altre aspecte a tenir en compte és prioritzar les respostes obertes, plantejar activitats que tinguin més d'una solució possible, ja que permet a l'alumnat, fer ús de les seves habilitats lingüístiques per donar respostes; a més, en la presentació de continguts en aules multinivell és important que les instruccions que es donen siguin clares, remarcant les paraules clau i acompanyant de gestos. Finalment, un aspecte clau és vetllar per un clima positiu a l'aula, que permeti augmentar la confiança de l'alumnat en l'adquisició d'aprenentatges i, per tant, també és important cuidar l'actitud en la correcció d'errors.

Centrant-nos en aspectes essencials per l'aprenentatge de la llengua, Durán. Et al. (2014), proposa fer ús de la llengua materna o coneguda per l'alumnat per donar instruccions clares i mantenir el seu interès en els aprenentatges, utilitzar contes i històries per introduir un contingut, l'estimulació visual, per la realització de treballs escrits i la construcció de nou vocabulari i, fer ús de les TIC (tecnologies de la informació i la comunicació), ja que permet que cada alumne treballi partint de les seves capacitats i habilitats.

3. Perspectiva

Un aspecte clau del repte que es proposa per part de Casa Àsia és el treball col·laboratiu, és a dir, que no se'm proposa a mi de forma individual sinó que aquesta guia didàctica va dirigida tant a les alumnes, com a les dinamitzadores, les quals basaran el seu paper docent en algunes de les propostes i explicacions explicitades en el document. Per això mateix és crucial saber què opina la resta de col·laboradores, escoltar què volen, què troben a faltar i quines són les necessitats que es cobreixen i quines no.

Com bé comenten les dinamitzadores, el nivell d'habilitats i competència lingüística de les alumnes és molt variat, i no depèn del temps que han viscut a Barcelona, o a Espanya, sinó de la motivació que tenen per aprendre i els coneixements lingüístics previs que posseeixen. Per tant, hi ha una considerable mescla de nivells que provoca dificultats a l'hora de plantejar i executar les classes i, per tant, en el procés d'adquisició d'aprenentatges. La dinamitzadora que porta més temps amb les alumnes explica que a vegades els dona tasques diferents depenent del nivell lingüístic, però que sovint no pot adaptar-ho suficient i proposa tasques d'ampliació.

Dinamitzadora

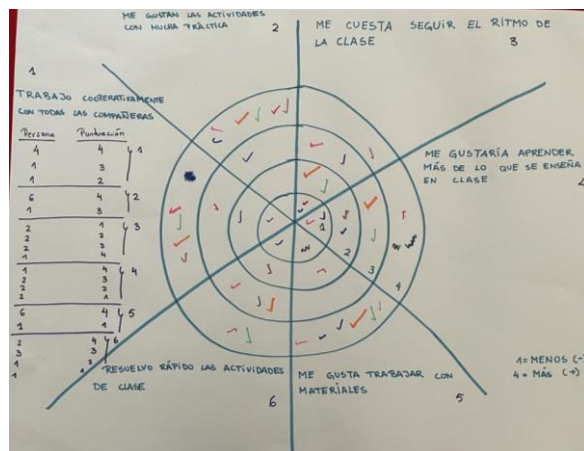
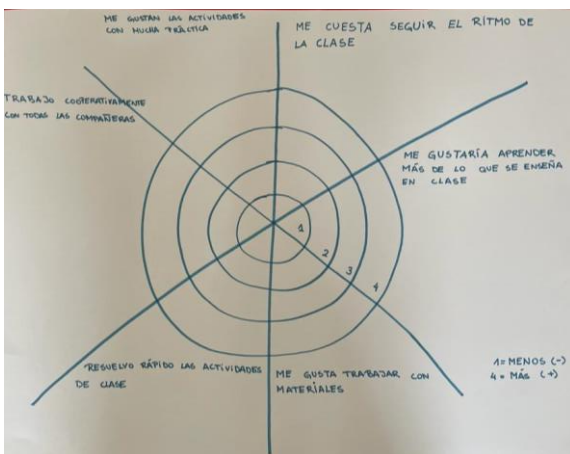
“Moltes vegades no puc adaptar totes les feines, aleshores dono la mateixa fitxa a totes les alumnes i les que acaben abans els faig fer tasques i activitats extres. Per exemple els faig parlar entre elles sobre el que han treballat o els faig escriure una vivència seva fent ús del vocabulari treballat. També els dic que treballin en parella, s'ajuden entre totes i acaben més o menys a la vegada”.
--

Davant d'aquesta afirmació és clara la necessitat d'aplicar l'ensenyament multinivell a l'aula, seguint els criteris que aquest demana i fent ús de guies professionals que donen recursos per aplicar-lo de forma satisfactòria. A més confirma que la guia didàctica que es planteja és necessària, urgent i, que serà utilitzada amb freqüència per ajudar a la millor dinamització de l'aula i, per tant, a un procés d'ensenyament-aprenentatge de qualitat.

En detectar la problemàtica, es va decidir que l'opinió de les alumnes era crucial, ja que no es pot posar solució a un aspecte si les principals afectades no ho consideren un problema. Per això mateix, es van dur a terme un seguit d'activitats dirigides que es basaven en l'ensenyament multinivell i la realització d'una coavaluació entorn les seves opinions sobre el funcionament de les classes i els seus sentiments en aquestes. En aquesta última activitat proposada es van avaluar els següents criteris:

1. Treball cooperatiu amb totes les companyes.
2. M'agraden les activitats amb molta pràctica.
3. Em costa seguir el ritme de la classe.
4. M'agradaria aprendre més del que s'ensenya a classe.
5. M'agrada treballar amb materials visuals i manipulatiu.
6. Resolc amb rapidesa les activitats de classe.

Amb aquests criteris es va elaborar la següent diana d'autoavaluació:



Observant la diana es pot veure la varietat de la posició de *ticks*, les respostes de les alumnes, que es troben dispersos al llarg de tots els nivells segons cada criteri. Només amb aquesta observació s'afirma que les opinions respecte al ritme, materials, continguts... de la classe són diversos i, que, mentre unes se senten còmodes, hi ha d'altres que consideren que necessiten més nivell i altres que expressen que sovint senten que no estan preparades per assolir els aprenentatges de forma satisfactòria.

Durant la realització d'aquesta activitat es van dialogar molts aspectes sobre l'adquisició d'aprenentatges, i dues alumnes van tenir la següent conversa sobre les activitats que comporten pràctica i on es fa ús de material didàctic:

Alumna A, B i C

Alumna A: "Lo tenemos todo a mano y es más fácil".
--

Alumna B: "Practicar porque la práctica es muy necesaria".
--

Alumna C: "Pues a mi me gusta solo hablar".

En aquest diàleg es veu clarament la diversitat en l'adquisició d'aprenentatges, és a dir, cada persona aprèn i adquireix nous coneixements seguint i prenent estratègies diverses, tenint en compte les pròpies comoditats i habilitats per fer-ne front.

Finalment, dues alumnes van compartir les següents opinions en preguntar què trobaven a faltar al llarg de les sessions:

Alumnes D i E

Alumna D: "Yo entiendo todo, quiero un poco más".

Alumna E: "Más deberes, son muy importantes porque hay personas que con una sola clase ya lo entienden, pero hay personas que tienen que practicar mucho más en casa".
--

Després d'aquestes dues afirmacions es va prendre consciència de la necessitat que demanen les alumnes, respondre a les característiques i habilitats de totes, vetllant perquè puguin adquirir els màxims coneixements dins les seves màximes possibilitats i buscant el màxim rendiment de cada una d'elles; per tant, la necessitat de respondre a la problemàtica entorn la falta de l'ensenyament multinivell a l'aula.

4. Recursos i propostes

A continuació es presenten un total de cinc propostes basades en l'ensenyament multinivell i amb l'objectiu d'aprendre una nova llengua. Les dues primeres tasques proposades es titulen "Propostes multinivell", ja que les poden fer tota mena d'alumnat, independentment del seu nivell. En canvi, les tres altres activitats porten per títol "Propostes amb adaptacions per treballar en l'ensenyament multinivell", puix dins d'una mateixa activitat es troba una part conjunta i una segona part amb tres propostes diferents segons el nivell de l'alumna (Nivell A1, nivell A2 i, nivell B1).

Cal aclarir que els nivells determinats segueixen la classificació que s'explicita en el Currículum d'educació al llarg de la vida, que se'n determinen tres, el nivell 1, 2 i 3, que corresponen als nivells A1, A2 i, B1 del MECR (Marc Europeu comú de referència per a les llengües).

4.1. Propostes multinivell

A continuació es presenten dues propostes, una d'elles està centrada en la competència oral, mentre que l'altra se centra en la competència lectora i escrita. Per al plantejament i planificació de les propostes s'ha pres com a guia l'eina 1 i l'eina 2 que es presenten a la Guia LASLLIAM.

4.1.1. Proposta 1 - Imatges que ens porten records

Calendarització: Té una durada de 45 minuts.

Objectius:

- Expressar els seus coneixements de forma oral.
- Compartir una experiència personal en la llengua meta.
- Relacionar les fotografies amb vivències pròpies.

Descripció de la proposta: La primera tasca que es proposa segueix les característiques de l'eina 1 de la Guia LASLLIAM, la qual busca fer una anàlisi de necessitats i planificació, entorn la competència oral. Per tant, amb aquesta proposta es vol identificar les necessitats de l'alumnat i les seves habilitats orals.

En què consisteix? Es presenten un seguit de fotografies de diversos paisatges a les alumnes. Cada una d'elles haurà d'escollir una de les imatges i pensar en una experiència personal viscuda que explicarà posteriorment. Abans de presentar-ho davant la classe, se'ls donarà temps per pensar què volen explicar i quines paraules volen usar.

En la presentació oral se'ls permetrà fer ús de gestos corporals i llenguatge no verbal perquè puguin comunicar tot el que volen i, se'ls donarà temps suficient perquè puguin desenvolupar la tasca amb calma.

Àrees i competències:

1. Àrea lingüística
2. Competència personal, social i laboral

Criteris d'avaluació: Seguint la guia LASLLIAM i els criteris d'avaluació que es proposen, a continuació es presenta un mateix criteri, centrat en la competència oral, que respon als objectius de l'activitat, però amb variacions diverses que donen informació del nivell lingüístic de l'alumnat.

→ Produir un monòleg on es doni informació personal bàsica fent ús d'una sola paraula o frase, partint d'un material concret.

→ Produir un monòleg on es doni informació personal bàsica fent ús de paraules o frases simples que contenen vocabulari familiar, partint d'un material concret.

→ Produir un monòleg on es doni informació entorn el moment temporal, els participants i els llocs a partir de frases simples, partint d'un material concret.

Instruments d'avaluació: L'instrument d'avaluació principal i bàsic en aquest cas és la producció oral de l'alumnat; és a dir, el producte final de l'activitat.

Material: Fotografies de paisatges (platja, mar, muntanya, camp, granja, bosc, ciutat, poble, centre comercial, supermercat...). En el següent enllaç es proporciona un seguit d'imatges amb les quals es pot dur a terme la proposta. *Enllaç:* [4.1.1. Paisatges.pdf](#).

Agrupament de l'alumnat: En aquesta proposta les alumnes treballaran de forma individual, tot i que sempre poden recórrer a les seves companyes en cas que no coneguin una paraula o necessitin ajuda.

4.1.2. Proposta 2 - Abans de cuinar...

Calendarització: Té una durada d'entre 1 hora i 1 hora i 30 minuts.

Objectius:

- Comprendre els continguts escrits en les guies.
- Fer ús del vocabulari facilitat a la redacció d'una recepta culinària.
- Escriure una recepta de cuina.

Descripció de la proposta: La segona tasca que es proposa segueix les característiques de l'eina 2 de la Guia LASLLIAM, la qual busca concretar el perfil d'alfabetització i la planificació de les alumnes en la competència escrita. Es pretén identificar el perfil d'alfabetització en la llengua que coneixen i les competències escrites de la llengua que es vol aprendre, en aquest cas, el català i el castellà.

En què consisteix? Aquesta activitat es divideix en dos apartats, un centrat en la competència lectora i l'altre, en la competència escrita, això no obstant, tracta els mateixos continguts, el gènere literari "La recepta".

En primer lloc, i, per concretar el perfil d'alfabetització en la comprensió lectora, es donarà a les alumnes una petita guia amb vocabulari d'aliments, estris culinàries, verbs i, l'estructura d'un text instructiu, centrat en l'elaboració d'una recepta. Després de llegir la guia proporcionada, escrita en llengua catalana i castellana, es proposa la segona part de l'activitat. Per fer aquesta part de la tasca serà necessari el següent material: [4.1.2. Guia "La recepta"](#).

En aquest apartat es farà escriure a les alumnes una recepta fent ús de les paraules proporcionades anteriorment, és a dir, fent ús dels aliments, els estris i, els verbs presents en les guies. Es donarà llibertat absoluta en l'escriptura de la recepta, fent que puguin compartir receptes típiques dels seus orígens.

En aquesta activitat és crucial que el material s'adapti a la seva zona d'origen, ja que potser no coneixen les paraules en la llengua d'instrucció. A més és important deixar que plasmin en el full el que saben i transmetre que, si només saben comunicar-se a través de paraules sense fer ús de connectors, no hi ha problema. Cada una té un nivell i té uns coneixements concrets i, això és el que es vol saber.

Àrees i competències:

1. Àrea lingüística
2. Competència personal, social i laboral

Criteris d'avaluació: Seguint la guia LASLLIAM i els criteris d'avaluació que es proposen, a continuació es presenten dos criteris principals, amb les seves variacions corresponents segons el nivell lingüístic de l'alumnat, com s'ha vist en la proposta anterior.

El primer criteri se centra en la comprensió lectora i, no té més variacions:

- Comprendre el significat d'un concepte mitjançant la lectura de paraules i ajudes visuals.

El segon criteri se centra en la competència escrita:

- Copiar paraules familiars.
- Escriure frases breus i simples fent ús de vocabulari freqüent i familiar.
- Escriure frases complexes fent ús de vocabulari familiar i connectors bàsics de manera fluida.

Instruments d'avaluació: L'instrument d'avaluació principal i bàsic en aquest cas és la producció escrita de l'alumnat; és a dir, la recepta. Tenint en compte que l'estructura i el vocabulari utilitzat correspongui amb el material de suport facilitat.

Material:

- Estructura text instructiu - La recepta
- Guia d'aliments
- Guia d'estrís culinàris
- Guia de verbs

Agrupament de l'alumnat: En aquesta proposta les alumnes treballaran de forma individual, tot i que sempre poden recórrer a les seves companyes en cas que no coneguin una paraula o necessitin ajuda.

4.2. Propostes amb adaptacions per treballar en l'ensenyament multinivell

A continuació es presenten tres propostes basades en les seqüències didàctiques que treballa l'associació Casa Àsia en el programa AFEX. Aquestes tres tasques contenen, cada una d'elles, tres tipus de propostes que responen als tres nivells comentats anteriorment, el nivell 1 (A1), 2 (A2) i 3 (B1).

Tot i identificar tres nivells, cada alumna té llibertat per escollir la tasca que prefereix fer, independentment del nivell, basant-se en la comoditat amb la qual se senti i el control que té entorn dels continguts que es treballen.

4.2.1. Proposta 1 - Em presento

Seqüència didàctica: Presentem-nos.

Calendarització: Aquesta proposta ocuparà un total de dues sessions, la primera tindrà una durada d'1 hora i mitja, mentre que la segona tindrà una durada de 45 minuts.

Objectius:

Generals:

- Adquirir coneixements propis del gènere descriptiu.
- Presentar-se de forma escrita i oral.

Específics:

- A1: Llegir de forma oral el vocabulari treballat.
- A1: Elaborar frases senzilles, d'entre 3 i 4 paraules, per presentar-se.
- A2: Llegir de forma oral el text elaborat.
- A2 i B1: Elaborar frases complexes per presentar-se.
- B1: Exposar oralment i memorísticament el text elaborat.

Descripció de la proposta: La proposta següent busca treballar la presentació de les alumnes, és a dir, la seva capacitat de presentar-se davant de noves persones, per poder-los comunicar les seves característiques i gustos. Per tant, es treballa el gènere descriptiu, tant l'objectiu com el subjectiu.

Per fer aquesta activitat se'ls repartirà revistes de diverses temàtiques (esport, cuina, moda, notícies, ciències, paisatges...), cartolines i cola de barra. L'objectiu de l'activitat és que les alumnes retallin imatges que les identifiquin, per crear un pòster en forma de collage, que les descrigui i amb el qual es puguin presentar. En acabar aquesta part de la proposta les alumnes elaboraran una part escrita adaptada al seu nivell i que, per tant, s'especifica més endavant.

Finalment, es durà a terme un joc tipus "Qui és qui?" i una breu exposició oral de les seves elaboracions. Per dur a terme el joc, es col·locaran tots els pòsters sobre la taula i cada alumna haurà d'agafar un. En rotllana i en ordre les alumnes hauran d'identificar i endevinar de qui és el pòster que tenen a les mans; en endevinar-ho els donaran el producte a la seva propietària i aquesta exposarà davant la resta la seva feina feta, es presentarà davant de les companyes.

Al llarg d'aquesta activitat podran fer ús del diccionari en cas que necessitin traduir alguna paraula que no coneguin.

Nivell 1 (A1)

En la part escrita les alumnes del nivell A1 hauran d'elaborar frases molt breus i senzilles. Per fer-ho se'ls donarà un suport amb l'inici de les frases, la qual cosa els facilitarà la feina [4.2.1. Inici frases.pdf](#). Les frases que es vol que adquireixin són:

- Jo sóc...
- Jo tinc...
- Jo visc...
- M'agrada....

Per preparar l'elaboració escrita tindran diccionaris que les ajudarà i, el suport de les dinamitzadores i les voluntàries.

En la part de l'exposició oral, les alumnes d'aquest nivell llegiran les frases elaborades i escrites en el pòster.

Nivell 2 (A2)

En la part escrita les alumnes del nivell A2 hauran d'elaborar frases més complexes amb la finalitat de presentar-se. Per poder fer-ho, se'ls facilitarà una guia amb els verbs més utilitzats en aquesta temàtica (tenir, agradar, ser, viure, fer...) i les seves formes conjugades, d'aquesta manera podran escriure frases en diversos temps verbals (present, passat i futur), [4.2.1. Conjugació de verbs](#). A més, tindran diccionaris que les ajudarà i, el suport de les dinamitzadores i les voluntàries.

En la part de l'exposició oral, les alumnes d'aquest nivell llegiran les frases elaborades i escrites en el pòster. Això no obstant, se'ls proposarà que ho intentin també memorísticament.

Nivell 3 (B1)

En la part escrita les alumnes del nivell B1 hauran d'escriure frases complexes i elaborades amb la finalitat de presentar-se. En un inici no se'ls facilitarà la guia dels verbs conjugats, però en cas que ho demanin se'ls pot donar com a suport.

En la part de l'exposició oral, les alumnes d'aquest nivell hauran d'exposar la presentació de forma memorística, fent que adquireixin del tot les estructures bàsiques d'una presentació correcta.

Criteris d'avaluació: Seguint la guia LASLLIAM i els criteris d'avaluació que es proposen, a continuació es presenten diversos criteris que donen resposta als objectius plantejats i, corresponents a cada un dels nivells proposats.

<u>Nivell 1 (A1)</u>	<u>Nivell 2 (A2)</u>	<u>Nivell 3 (B1)</u>
→ Escriure frases breus i simples fent ús de vocabulari freqüent i seguint una estructura de referència.	→ Escriure frases complexes fent ús de vocabulari familiar i seguint una estructura. → Descriure's oralment, fent	→ Escriure frases complexes fent ús de vocabulari familiar i connectors bàsics de manera fluida.

→ Descriure's oralment, fent ús de frases simples i, un suport escrit.	ús de frases complexes i, un suport escrit.	→ Descriure's oralment, fent ús de frases complexes, havent-ho preparat amb antelació.
--	---	--

Instruments d'avaluació: L'instrument d'avaluació principal i bàsic en aquest cas són els pòsters finals i el seu contingut, és a dir, les frases que hi ha escrites, i, com s'ha exposat de forma oral.

Material:

- Cartolines
- Cola de barra
- Tisores
- Revistes de diverses tipologies
- Fitxa conjugació de verbs
- Diccionari Espanyol-Urdú.

4.2.2. Proposta 2 - Doctora, no em trobo bé

Seqüència didàctica: Anem al metge.

Calendarització: Aquesta proposta té una durada d'1 hora i mitja, és a dir, una sessió.

Objectius: Es plantegen 2 objectius generals i 2 específics per cada un dels nivells:

Generals:

- Conèixer les parts del cos.
- Expressar de forma oral, independentment del nivell, un dolor o malestar.

Específics:

- A1: Adquirir vocabulari sobre el cos humà.
- A1: Comunicar un dolor fent ús del vocabulari.
- A1 i A2: Relacionar el vocabulari amb les imatges corresponents.
- A2: Elaborar frases breus i senzilles que expressin un malestar físic.

- B1: Respondre a través del diàleg les demandes d'una situació mèdica.
- B1: Fer ús del vocabulari adquirit en interaccions orals.

Descripció de la proposta: Aquesta proposta està dividida en dues parts principals, la primera on totes les alumnes fan la mateixa tasca compartint sabers i coneixements i, la segona, centrada en els diferents nivells i amb objectius diversos assolir.

En primer lloc, es projectarà o bé s'enganxarà una fotografia a la pissarra del cos humà, en aquest cas un cos de dona, ja que a l'aula només hi ha dones. La imatge que es proposa és la següent [4.2.2. Cos humà.pdf](#). A continuació, entre totes, es posarà nom a cada una de les parts del cos, fent que les que ja sàpiguen el vocabulari puguin repassar i, les que no el coneixen el puguin adquirir. Al costat del cos humà es faran quatre apartats responent al tipus de dolor o bé malestar que podem sentir, és a dir, com i quan s'usen les diverses parts del cos segons què tenim. Aquests apartats seran els següents:

- Tinc...
- Em fa mal...
- Em sento...
- Em costa...

Amb aquesta segona tasca es busca que les alumnes puguin expressar frases simples i curtes per compartir les seves sensacions. Per exemple:

- Tinc... tos, mocs, vòmits...
- Em fa mal... l'orella, la panxa, el genoll, l'esquena...
- Em sento... marejada, cansada...
- Em costa... respirar, veure, caminar...

Després de veure i entendre els diversos usos que tenen les paraules i les diverses maneres d'expressar malestar, es proposa una o dues tasques per nivell.

Nivell 1 (A1)

En aquest nivell es busca que les alumnes adquireixin el vocabulari essencial per poder comunicar un malestar a un professional. Per això és important que posin en pràctica el vocabulari treballat prèviament de forma conjunta, el cos humà. Per fer-ho, es dividirà la sessió en dues parts:

En primer lloc, se'ls facilitarà un full amb la imatge del cos humà utilitzat anteriorment en la proposta conjunta. A diferència que, en aquesta ocasió també se'ls facilitarà un total de divuit paraules del camp semàntic que estem treballant i, les alumnes, hauran d'enganxar les paraules a la part del cos humà que corresponen. [4.2.2. Parts del cos.pdf](#).

En acabar aquesta primera tasca, se'ls proposarà jugar al conegut joc "Operación", el qual consisteix a extreure amb unes pinces certs objectes que es troben dins d'un cos humà. Quan s'aconsegueixi extreure la peça sense tocar les parets i, per tant, sense que el taulell emeti un so, les alumnes hauran de passar una prova abans d'aconseguir la peça. Sobre la taula hi haurà un total de vint-i-quatre paraules, dotze de les quals seran parts del cos i, les altres dotze correspondran els diversos objectes que es troben dins del cos del personatge del joc, com s'indica en l'enllaç [4.2.2. "Operación".pdf](#). Per obtenir la peça, l'alumna que ha extret l'objecte haurà de relacionar les parelles tenint en compte l'objecte que ha extret i la part del cos on l'ha extret. Per exemple, a la mà té un llapis, doncs haurà de relacionar mà i llapis. A més, seguint la següent estructura: "Em fa mal..." hauran d'elaborar frases molt breus i oralment segons la part del cos que els hagi tocat extreure l'objecte.

Amb aquest seguit de propostes les alumnes hauran posat en joc el vocabulari après i, per tant, podran integrar-lo amb més facilitat i èxit.

Nivell 2 (A2)

Com s'ha comentat anteriorment, els objectius principals a assolir dirigits a aquest nivell són la capacitat de relacionar el vocabulari adquirit amb les imatges corresponents i, la capacitat d'elaborar frases curtes i senzilles que expressin un malestar. Per tant, el que es busca en aquest nivell és que en acabar la sessió, les alumnes se sentin amb seguretat per anar al metge i poder explicar allò que els passa, fent ús de vocabulari bàsic però, assolint una comunicació efectiva.

Per això mateix, es proposa jugar al "Memory", relacionant les paraules amb la seva imatge corresponent [4.2.2. "Memory".pdf](#). Però, perquè l'alumna aconsegueixi endur-se'n la parella un cop trobada, haurà d'elaborar una frase fent ús de la paraula corresponent. La frase ha d'expressar un dubte, malestar o qüestió entorn de la temàtica que estem treballant, anar al metge. Per això mateix es suggereix que les dinamitzadores els facilitin els usos treballats anteriorment: em fa mal..., em sento..., tinc..., em costa...

Nivell 3 (B1)

En aquest tercer nivell es busca que les alumnes puguin mantenir una conversa fluida fent ús del vocabulari mèdic adquirit al llarg de la sessió. Per això mateix es proposa treballar a partir d'un joc de rol, on les estudiants, per parelles, hauran de dialogar entre elles. Una d'elles farà de metgessa, mentre que l'altra farà de pacient. Fent aquesta proposta és interessant que les alumnes també puguin plantejar-se dubtes entorn l'ús del vocabulari o aspectes a tenir en compte després d'anar al metge, per exemple, què dic a la farmàcia, com em comunico?

Per facilitar l'inici de l'activitat s'han plantejat dues situacions [4.2.2. Situacions](#) que es repartiran a les alumnes i que hauran de llegir abans de començar la seva interacció. Cada una d'elles tindrà un rol diferent.

Finalment, la dinamitzadora o bé una de les voluntàries, es reunirà amb les estudiants d'aquest nivell per resoldre els dubtes que han sorgit al llarg de la seqüència i donar-los diversos consells per a quan hagin d'anar a la farmàcia (l'ús de la targeta de la seguretat social, l'ús de les receptes mèdiques...).

Criteris d'avaluació: Seguint la guia LASLLIAM i els criteris d'avaluació que es proposen, a continuació es presenten diversos criteris que donen resposta als objectius plantejats i, corresponents a cada un dels nivells proposats.

<u>Nivell 1 (A1)</u>	<u>Nivell 2 (A2)</u>	<u>Nivell 3 (B1)</u>
<p>→ Reconèixer paraules i la seva imatge corresponent.</p> <p>→ Produir un comunicat oral fent ús de frases simples seguint una estructura.</p>	<p>→ Reconèixer paraules i la seva imatge corresponent.</p> <p>→ Produir un comunicat oral fent ús de frases complexes seguint una estructura.</p>	<p>→ Interactuar en un context familiar fent ús frases breus i simples i, vocabulari conegut.</p>

Instruments d'avaluació: En aquesta proposta els instruments d'avaluació varien segons el nivell:

<u>Nivell 1 (A1)</u>	<u>Nivell 2 (A2)</u>	<u>Nivell 3 (B1)</u>
<p>→ Diari de mestra.</p> <p>→ Fitxa completa del cos humà.</p> <p>→ Frases orals, simples i elaborades que s'inicien amb "Em fa mal...".</p>	<p>→ Diari de mestra.</p> <p>→ Frases oral simples, fent ús de l'estructura facilitada i el vocabulari treblat.</p>	<p>→ Diari de mestra.</p> <p>→ Conversa oral.</p>

Material:

- Imatge del cos humà en gran
- Fitxes del cos humà i les parts corresponents
- Joc "Operación"
- Fitxes complementàries al joc "Operación"
- Joc "Memory"
- 2 situacions joc de rol

4.2.3. Proposta 3 - Ha arribat un comunicat de l'escola a cas

Seqüència didàctica: Aprenem a comunicar-nos amb l'escola.

Calendarització: Aquesta proposta té una durada d'1 hora i mitja, és a dir, ocuparà el temps d'una sessió sencera.

Objectius: Es plantegen dos objectius generals i un específic per a cada un dels nivells:

Generals:

- Adquirir coneixements sobre la comunicació amb la comunitat educativa.
- Comprendre la informació dels comunicats escolars.

Específics:

- A1: Conèixer i comprendre el vocabulari dels comunicats.
- A2: Comprendre els comunicats en la seva totalitat.
- B1: Elaborar respostes breus i coherents pels comunicats.

Descripció de la proposta: La proposta es divideix en dues parts, la primera es farà de forma individual, mentre que la segona es farà de forma cooperativa, en parelles o grups de tres alumnes. La docent tindrà quatre tipus de comunicats escolars i, es repartirà un dels tipus a cada alumna, fent que dos o tres alumnes tinguin el mateix comunicat. En el següent enllaç es troben els comunicats plantejats per la proposta [4.2.3. Comunicats escolars.pdf](#). D'aquests, s'haurà d'identificar un seguit d'aspectes:

- **Autorització d'una sortida** → Dia i hora, lloc, transport i requisits.
- **Xocolatada a l'escola** → Dia, lloc, motiu, preu, menjar, al·lèrgies i observacions.
- **Sol·licitud d'entrevista** → Objectiu del comunicat, motiu, calendarització.
- **Recollida benèfica** → Associació, motiu, productes, calendarització i lloc.

Cada un dels nivells a banda d'identificar les següents demandes, haurà d'assolir altres propostes, especificades:

Nivell 1 (A1)
En aquest nivell es busca que les alumnes entenguin el vocabulari amb el qual es troben en

els comunicats. Per això mateix es proporcionaran diccionaris bilingües, d'espanyol i urdú, perquè puguin buscar les traduccions de forma autònoma. Per fer això caldrà fer una prèvia i breu formació sobre l'ús del diccionari.

A banda, amb la comprensió de les paraules que no coneixen i havent analitzat les demandes de cada comunicat, se'ls demanarà que comparteixin de forma oral amb les docents que explica el redactat que els ha tocat.

Per facilitar aquesta feina és important que els comunicats que escullin aquestes alumnes tinguin les paraules i conceptes clau escrits en un altre color, facilitant així la comprensió del text.

Nivell 2 (A2)

En els textos d'aquest nivell no hi haurà les paraules clau seleccionades, fet que complicarà comprendre la informació essencial, definida per les demandes dels comunicats.

A banda, es busca que les alumnes puguin comprendre el text en el seu global, és a dir, que identifiquin els connectors clau que donen continuïtat i sentit a la informació que es comparteix en els redactats.

La comprensió global del text els permetrà no només entendre la informació clau dels comunicats, sinó també comprendre les estructures dels textos, el registre formal i altres aspectes gramaticals d'aquest gènere.

Les alumnes hauran de respondre per escrit les següents preguntes:

1. Què ens diu el text?
2. Com ho has identificat?
3. Quins connectors apareixen en el text?
4. Anomena quatre paraules de registre formal.

Nivell 3 (B1)

En els textos d'aquest últim grup, igual que els del nivell 2, les paraules importants no estaran marcades ni escrites amb un altre color.

La tasca que se'ls proposa a aquestes alumnes és clara, entendre l'estructura del comunicat escolar escollit i, plantejar una estructura per la redacció d'una resposta dirigida a la comunitat educativa. Per la identificació de l'estructura del text es recomanarà que ho assenyalin al mateix full, separant per paràgrafs i seccions. Tenint en compte l'inici, la informació entorn la calendarització, la demanda, la conclusió i l'acomiadament.

Per altra banda, es demanarà que plantegin l'estructura de la resposta en format llistat que, posteriorment desenvoluparan en un text breu i coherent.

Per altra banda, en la segona part, mitjançant l'estratègia de tutoria entre iguals (es formen parelles, un de la parella s'encarrega d'ensenyar a l'altre un coneixement o concepte que ha preparat i ha estudiat prèviament), es proposa que l'alumnat treballi en parelles combinant els nivells, fent que una de les persones de la parella faci de mediadora (docent) i l'altra d'aprenent.

Prenent aquesta estratègia l'activitat consisteix a què les parelles on la mediadora tingui un nivell B1 expliqui a l'altra l'estructura, la tècnica i el vocabulari necessari per escriure respostes curtes relacionades amb els conceptes que s'estan treballant. Per altra banda, en les parelles on la mediadora tingui el nivell A2, aquesta explicarà a la parella l'estratègia que ha utilitzat per poder entendre el text en la seva totalitat, en quines estructures ha posat més atenció i el significat dels connectors utilitzats en el redactat. Per fer aquesta segona part les alumnes faran ús de les seves produccions i els materials usats en la primera part de la tasca.

Amb aquesta proposta es busca que les alumnes estableixin un diàleg i interaccionin entre elles, que treballin els coneixements adquirits de forma oral per acabar-los de reforçar i per donar-los una utilitat en un context real i improvisat. És interessant que es compti amb la col·laboració activa de les voluntàries i les dinamitzadores, que intervinguin i puguin vetllar perquè les estudiants interaccionin mitjançant diàlegs elaborats i enriquidors.

Críteris d'avaluació: Seguint la guia LASLLIAM i els críteris d'avaluació que es proposen, a continuació es presenten diversos críteris que donen resposta als objectius plantejats i, corresponents a cada un dels nivells proposats.

<u>Nivell 1 (A1)</u>	<u>Nivell 2 (A2)</u>	<u>Nivell 3 (B1)</u>
<p>→ Identificar la temàtica d'un text breu i simple fent ús d'ajudes visuals.</p> <p>→ Comunicar de manera oral en un context familiar, fent ús de vocabulari freqüent i conegut.</p> <p>→ Interactuar en un context familiar fent ús de frases simples i breus i, vocabulari conegut.</p>	<p>→ Entendre un text breu, simple i familiar llegint paraula per paraula.</p> <p>→ Respondre qüestions simples fent ús de vocabulari i frases familiars.</p> <p>→ Interactuar en un context familiar fent ús de frases simples i breus i, vocabulari conegut.</p>	<p>→ Entendre un text breu i simple, identificant vocabulari i estructures gramaticals familiars.</p> <p>→ Fer ús de models textuais per planificar l'estructura d'un text.</p> <p>→ Interactuar en un context familiar fent ús de frases simples i breus i, vocabulari conegut.</p>

Instruments d'avaluació: En aquesta proposta els instruments d'avaluació varien segons el nivell:

<u>Nivell 1 (A1)</u>	<u>Nivell 2 (A2)</u>	<u>Nivell 3 (B1)</u>
<p>→ Diari de mestra.</p> <p>→ Resum oral de la temàtica dels comunicats.</p>	<p>→ Diari de mestra.</p> <p>→ Respostes de les preguntes entorn els comunicats.</p>	<p>→ Diari de mestra.</p> <p>→ Plantejament de l'estructura textual.</p> <p>→ Text breu final.</p>

Material:

- 4 comunicats escolars (dos de cada tipus amb les paraules clau destacades en un altre color).
- Diccionaris Espanyol-Urdú.
- Fulls en blanc

5. Materials complementaris

5.1. Dictat en moviment multinivell - [Activitats multinivell](#)

En el següent enllaç es presenten un total de tres activitats basades en l'ensenyament multinivell per treballar a l'aula d'educació primària. Això no obstant, hi ha una activitat proposada que és adequada per treballar en el context presentat al llarg del treball, per tant, amb alumnat adult d'origen estranger.

Aquesta activitat es titula “Dictat en moviment multinivell” i busca potenciar la motivació de l'alumnat treballant pel progrés en la lectoescriptura, l'ortografia i la comprensió oral i escrita. En grups, un dels participants és l'encarregat de llegir una síl·laba, paraula o frase, la memoritza i, seguidament, la dicta a la resta de grup, assegurant-se que els participants del grup l'escriuen correctament. A més a l'enllaç es proposen altres modalitats de l'activitat per adaptar-la als diversos nivells que ens trobem a l'aula.

5.2. Kaboom! - [Kaboom!](#)

El “Kaboom!” es presenta com un joc multinivell per treballar el vocabulari i el que sorgeixi a classe. Està pensat per jugar en equips o bé de forma individual, fent que sigui polivalent.

Per posar-lo en pràctica és necessari preparar un material previ que consisteix en un taulell amb X caselles, que corresponen a imatges i, X pals de gelat numerats. Haurà d'haver-hi el mateix nombre de pals i de caselles, fent que cada número correspongui a un pal i una imatge. La persona o equip ha d'agafar un dels pals de gelat i, segons el número que li surti, haurà de dir la paraula que li correspon segons la imatge que apareix al taulell. En cas de no saber-la, el torn passarà al contrincant. A més, ha d'haver-hi X palets amb la paraula “Kaboom!”, en cas que surti aquest, hi ha dues variants:

1. El jugador/equip que l'ha agafat ha de deixar tots els pals que havia aconseguit.
2. Tots els jugadors deixen els pals que han aconseguit i tornen a començar.

A més, i basant-nos en l'ensenyament multinivell, podem trobar aquesta modalitat de diverses formes. En primer lloc, tal com està plantejat, si es juga en equips la col·laboració i cooperació ja comporta aquest aprenentatge multinivell; de tota manera, també hi ha l'opció de fer tres taulells, cada una corresponent a un dels nivells, o bé, afegir variants que dificultin o facilitin el joc.

5.3. L'Art de Parlar - [L'Art de parlar](#)

“L'Art de Parlar: aprenem llengua a través de l'art i les estratègies de pensament visual (VTS)”, facilitat pel servei d'educació al llarg de la vida de la Generalitat de Catalunya, és un programa d'innovació pedagògica sorgit a partir de les necessitats dels Centres de Formació d'Adults per trobar un espai i una metodologia per impulsar la pràctica oral de l'alumnat.

L'objectiu del projecte és crear un programa sostenible d'aprenentatge de la llengua fent ús de les col·leccions presentades en museus, concretament el Museu Nacional d'Art de Catalunya i, aplicant la metodologia de les VTS. Reforçant, d'aquesta manera, la competència oral de l'alumnat adult implementant les estratègies de pensament visual aplicades a les obres d'art amb un enfocament competencial que faciliti a l'alumne entendre el món i aprofundir en la construcció de la societat.

El programa s'emmarca en tres àmbits principals:

1. Metodologies i recursos per a la millora de l'ensenyament i aprenentatge.
2. Organització i gestió educativa.
3. Relació i cooperació amb la comunitat educativa i l'entorn.

5.4. L'ensenyança d'una segona llengua en grups multinivell - [Grupos multinivel](#)

Aquest article basat en l'ensenyança d'una segona llengua en grups multinivell presenta, en primer lloc, una conceptualització teòrica entorn aquesta estratègia i, seguidament suggereix un seguit d'activitats i adaptacions de materials. Aquestes adaptacions estan pensades tant

per l'alumnat que necessita ampliacions del temari, com per l'alumnat més dèbil i que necessita més suports.

5.5. Mixed Ability Classes - [Teaching Productive Skills in Mixed-Ability Classes](#)

La tesi "Teaching Productive Skills in Mixed-Ability Classes" proposa, a banda d'una part teòrica, sis activitats basades en l'ensenyament multinivell, és a dir, a posar en pràctica en aules on hi ha nivells d'habilitats diversos.

En cada una d'aquestes activitats s'especifica la temàtica, el nombre d'alumnes, els nivells, la durada, els objectius, les finalitats d'aprenentatge per a cada nivell, els materials i, el procediment.

Abans de fer ús d'aquest material, s'ha de tenir present que les propostes es plantegen per dur a terme en l'aprenentatge de la llengua anglesa, per tant, en cas que no s'estigui ensenyant aquesta llengua, s'hauria d'adaptar a la llengua meta del nostre procés d'ensenyament-aprenentatge. En el cas d'aquesta guia didàctica s'hauria d'adaptar al català i al castellà.

5.6. ORALPHA, Mètode d'alfabetització i comunicació oral en català - [ORALPHA - Llibre d'activitats](#)

ORALPHA és un llibre d'activitats proposat per la Generalitat de Catalunya i dirigit a l'alumnat no alfabetitzat.

El llibre està dividit en quatre unitats, on cadascuna d'elles tracta diversos temes. Per cada unitat i tema, es proporcionen un seguit d'activitats diverses que tracten els mateixos continguts, fent que unes siguin més senzilles i altres més complexes, però que el resultat final sigui l'adquisició del mateix vocabulari.

Aquest llibre et permet treballar una mateixa temàtica o coneixements, donant resposta als diversos nivells existents a una aula. A més et permet que les persones amb el nivell més baix, l'A1, en aquesta guia didàctica, pugui partir de tasques senzilles i acabar resolent

tasques més complexes. Així com l'alumnat de nivells superiors, poden iniciar l'aprenentatge en les propostes més complexes i després fer-ne d'altres addicionals.

5.7. Situació d'aprenentatge multinivell - [Situación de Aprendizaje](#)

La companyia “Educación en Pedagogías Accesibles” ens facilita una situació d'aprenentatge de l'àrea de coneixement del medi natural, social i cultural que treballa diverses dones rellevants en la història.

En aquesta situació d'aprenentatges es proposen un total de cinc activitats, on cada una d'elles respon a una de les fases bàsiques de la seqüència d'una situació d'aprenentatge; una activitat d'inici, dues activitats de desenvolupament i, dues activitats de síntesi. Per cada una de les activitats es proposen diverses opcions basades en l'ensenyament multinivell i, aspectes rellevants que es tenen en compte en el disseny universal per l'aprenentatge, la representació, l'expressió i acció i, el compromís.

Finalment, la pàgina web ofereix altres materials i continguts, com per exemple, l'explicació del procés d'elaboració d'una activitat multinivell, altres situacions d'aprenentatges...

6. Apunts finals

Finalment i, en vista dels resultats que presenta la guia didàctica, considero que aquest treball atent tant les necessitats d'alumnes nouvinguts/des, com de docents que es troben en un mateix context, en una situació d'ensenyament-aprenentatge d'una nova llengua en l'educació d'adults.

Per tant, aquesta guia didàctica serà útil en intervencions educatives on la diversitat en les competències i habilitats lingüístiques de l'alumnat sigui notòria i que, consegüentment, dificultin el bon funcionament de l'aula. Per bon funcionament ens referim al fet que la dinàmica del procés d'ensenyament-aprenentatge que s'implanta impedeix vetllar per la igualtat d'oportunitats d'aprenentatge de l'alumnat, fent que no puguin desenvolupar el màxim de capacitats possibles.

A més, és interessant recordar que l'alumnat s'ha de sentir lliure i autònom en l'elecció del nivell que vol posar en pràctica, per tant, no som els docents qui adjudiquem un nivell concret sinó que les pròpies alumnes han de ser les que prenguin la decisió, tenint en compte les seves competències i la seva seguretat en els aprenentatges.

Això no obstant, per fer ús d'aquesta guia és crucial que els docents coneguem el nostre grup-classe, les seves necessitats i característiques, per saber si els continguts exposats també són del seu interès, igual que els nivells proposats i les estratègies de presentació, demostració dels aprenentatges i, avaluació. Per tant, hem de tenir en compte que és possible que aquesta guia didàctica també s'hagi d'adaptar al grup-classe on s'implementa, ja que com a docents sempre hem de vetllar perquè les tasques proposades s'adaptin a les necessitats del nostre alumnat, és a dir, vagin "com l'anell al dit".

7. Bibliografia

ARASAAC. (s.f.). *Crea pictogrames*. Gobierno de Aragón.

<https://arasaac.org/pictograms/search>

Association of Language Testers in Europe. (s.f.). *Avaluació Lingüística per a la Migració i la Integració (LAMI)*. <https://ca.alte.org/LAMI-SIG>

Bloom, B.S. et al. (1969) *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain. Education Nouvelle, Montréal*, 1.

Casa Àsia (2022). *Professorat dels programes d'acollida lingüística de Belgica participen als programes AFEX-AFFM de Casa Àsia*. <https://www.casaasia.cat/actualitat/professorat-dels-programes-dacollida-linguistica-de-belgica-participen-als-programes-afex-affm-de-casa-asia/>

Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports: Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4 (1), 87-100.

Council of Europe. (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>

Departament d'educació. (s.f.). *L'art de Parlar*. Servei d'Educació al llarg de la vida. Generalitat de Catalunya. <https://projectes.xtec.cat/xarxadults/iniciatives-pedagogiques/programes/lart-de-parlar/>

Departament d'Ensenyament. (2018). *Alumnat d'origen estranger. Adequar el currículum*. Generalitat de Catalunya. <https://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/alumnat-origen-estranger/suport-linguistic-social/publicacions/quaderns/documents/quaderns-SLS-adequar-curriculum.pdf>

Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. (2018). *ORALPHA. Mètode d'alfabetització i comunicació oral en català*. Generalitat de Catalunya. https://a4bbd021-81e8-46e4-ab7f9bf835d4e76a.filesusr.com/ugd/026b09_5faa15a26b0a4607bfae8bab9fc7a6e1.pdf

Durán, C.A., Vázquez, V.A., Martínez, N.L. (2014). *La enseñanza de una segunda lengua en grupos multinivel*. <https://cenedic.uco.mx/fieel/pdf/7.pdf>

Escola de Bambú. (s.f.). *Secundària, Formació de persones adultes i Educació Especial* [Diapositiva PowerPoint]. Casa Àsia. https://static.casaasia.es/2022/10/Categ-SECUNDARIA-PTT_compressed.pdf

García, C. (6 de enero de 2024). *Situación de aprendizaje multinivel*. Educación en pedagogías accesibles. <https://pedagogiasaccesibles.wordpress.com/2024/01/06/situacion-de-aprendizaje-multinivel/>

Grup de Recerca sobre Aprenentatges entre iguals (GRAI). (2024). *Tutoria entre iguals*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://webs.uab.cat/grai/tutoria-entre-iguals/>

Language Policy Programme Strasbourg. (2023). *LAMI-LASLLIAM Assessment Tools*. <https://ca.alte.org/resources/Documents/LLAT%20-%20English%20version.pdf>

Laura, M. (2016). *Guia d'estratègies de millora educativa: Com incidir en l'èxit educatiu de les persones joves des de les polítiques locals de joventut*. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. Generalitat de Catalunya. https://ejoventut.gencat.cat/web/.content/e-joventut/recursos/tipus_de_rekurs/documentacio/arxiu/Guia_Estrategies_Millora_Educativa.pdf

Lesáková, Z. (2008). *Teaching Productive Skills in Mixed-Ability Classes*. [Tesis d'educació, Masaryk University]. https://is.muni.cz/th/f5vfvf/Diplomova_praca.pdf

Mil recursos educativos. (s.f.). *Actividades multinivel para trabajar en el aula de Primaria*. <https://milrecursoseducativos.com/lengua/actividades-multinivel/>

Miquel, L. (2005). Reflexions sobre la metodologia d'ensenyament de llengua a immigrants. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, (34), 60-66.

My English Cup. Transforming Learning. (9 de febrer de 2020). *Kaboom!: Juego multinivel para trabajar en clase el vocabulario y lo que surja*. <https://myenglishcup.com/kaboom-juego-multinivel-para-trabajar-vocabulario-y-lo-que-surja/>

Resolució 1403 de 2018 [Departament d'Ensenyament]. Estableix el currículum de llengües estrangeres als centres de formació d'adults del Departament d'Ensenyament. 28 de juny de 2018. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7652/1683438.pdf>

Simanová, A. (2010). *Dealing with Mixed Ability Classes*. [Tesis d'educació, Masaryk University]. https://is.muni.cz/th/z9sge/Diplomova_prace_Adela_Simanova.pdf

Universitat Autònoma de Barcelona. (s.f.). *Grau en Educació Primària. Competències*. <https://www.uab.cat/web/estudiar/llistat-de-graus/pla-d-estudis/competencies/educacio-primaria-1345467819221.html?param1=1229413437355>

Villalba, F., Hernández, M.T. (2004). El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes. *Glosas didácticas: Revista electrónica internacional*, (11), 70-81. <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/06felymat.pdf>

Xarxa Competències Bàsiques de l'institut Quercus. (s.f.). *Diana d'avaluació. Instruments d'avaluació*. <https://sites.google.com/insquercus.cat/instrumentsavaluacio/diana-davaluaci%C3%B3?authuser=0>