

PROYECTO PID2020-115446RJ-I00 financiado por



Laura Garrido Tort

Treball de Fi de Grau – 1a convocatòria (3 juny 2024)

Grau en Educació Primària – Universitat Autònoma de Barcelona

Tutora: Júlia Llompart Esbert

Departament de llengua i literatura i de les ciències socials

RESUM

El tema central d'aquest TFG en format ApS és el plurilingüisme. Per tant, una vegada detectada la necessitat que tenen el grup d'alumnes de Santa Coloma de Gramenet del programa AFEX de Casa Àsia, l'objectiu principal del TFG és proposar activitats plurilingües per poder aprofitar els coneixements lingüístics que les alumnes posseeixen a l'hora d'ensenyar i aprendre una nova llengua. Per assolir l'objectiu, trobareu una descripció d'alguns dels enfocaments plurals que hi ha per ensenyar llengua, informació relativa a les llengües maternes de les estudiants (panjabi, xinès i berber) i a la situació sociolingüística del seu territori. Com a producte final, a l'annex trobareu la guia per a la Casa Àsia, on hi ha tota la informació de manera més sintètica i la proposta d'activitats i materials. La manera d'ensenyar proposada dona valor a tots els idiomes per igual i pretén ensenyar a les persones a utilitzar tot allò que saben (repertori lingüístic, competències parcials) per comunicar-se de manera eficient en un context determinat. Aquest treball s'ha realitzat a partir de la recerca bibliogràfica, la comunicació amb parlants de les llengües esmentades que estudien català i de l'observació i comunicació amb les dones que participen en el programa AFEX de Casa Àsia.

Paraules clau: plurilingüisme, despertar a les llengües, transllenguatjar, aprenentatge servei (ApS).

RESUMEN

El tema central de este TFG en formato ApS es el plurilingüismo. Por tanto, una vez detectada la necesidad que tienen el grupo de alumnos de Santa Coloma de Gramenet del programa AFEX de Casa Asia, el objetivo principal del TFG es proponer actividades plurilingües para poder aprovechar los conocimientos lingüísticos que las alumnas poseen a la hora de enseñar y aprender una nueva lengua. Para alcanzar el objetivo, encontrará una descripción de algunos de los enfoques plurales que hay para enseñar lengua, información relativa a las lenguas maternas de las estudiantes (panjabi, chino y bereber) y la situación sociolingüística de su territorio. Como producto final, en el anexo encontrará la guía para la Casa Asia, donde se encuentra toda la información de manera más sintética y la propuesta de actividades y materiales. La forma de enseñar propuesta da valor a todos los idiomas por igual y pretende enseñar a las personas a utilizar todo lo que saben (repertorio lingüístico, competencias parciales) para comunicarse de manera eficiente en un contexto determinado. Este trabajo se ha realizado a partir de la investigación bibliográfica, la comunicación con hablantes de las

lenguas mencionadas que estudian catalán y de la observación y comunicación con las mujeres que participan en el programa AFEX de Casa Asia.

Palabras clave: plurilingüismo, despertar a las lenguas, translenguar, aprendizaje-servicio (ApS)

ABSTRACT

The main topic of this TFG in ApS format is multilingualism. Therefore, once the need of the group of students from Santa Coloma de Gramenet from the AFEX (Casa Asia's program) has been detected, the main objective of the TFG is to propose multilingual activities that enable taking advantage of the linguistic knowledge or repertoire that the students have when learning a new language. To achieve the aim, you will find a description of some of the pluralistic approaches that exist to teach language, information related to the mother tongues of the students (Punjabi, Chinese and Berber) and the socio-linguistic situation of their territory. As a final product, in the annex you will find the guide for Casa Asia, where the information is synthesised, and the proposal of activities and materials can be found. The proposed way of teaching values all languages equally and aims to teach people how to use everything they know (linguistic repertoire, partial competences) to communicate efficiently in a given context. This piece of work has been carried out based on bibliographic research, communication with speakers of the aforementioned languages who study Catalan and observation and communication with the women who participate in Casa Asia's AFEX programme.

Keywords: plurilingualism, awakening to languages, translanguaging, service learning (SL)

AGRAÏMENTS

Agraeixo a la meva tutora Júlia Llompart tot el suport, els consells de millora i les oportunitats que m'ha donat durant el transcurs del treball; la classe en xinès on em vas enviar va ser interessant per experimentar el que senten les alumnes del programa AFEX quan reben una classe en català. També agraeixo a les estudiants del programa per acollir-me tan bé a les aules i valorar la meva feina. A les dinamitzadores, per la seva ajuda, complicitat i per compartir estones especials amb mi. A un amic del Panjab, que des de la distància m'ha ajudat a entendre una mica més la seva llengua materna. A una alumna de 5è de primària, que m'ha ajudat amb el xinès a l'hora de crear l'activitat d'ordenar les frases. I a la meva família i amics per sempre ser-hi i acompanyar-me en aquest procés.

ÍNDIX

1. PLANTEJAMENT I OBJECTIUS	6
2. CONTEXTUALITZACIÓ	8
2.1. Els processos migratoris dels dos últims segles fins a l'actualitat i la seva influència sobre el català	8
2.2. De la valoració del monolingüisme fins a la del plurilingüisme	9
2.3. La població estrangera a Catalunya	10
2.3.1. Població pakistanesa.....	11
2.3.2. Població xinesa	11
2.3.3. Població arabòfona	11
2.4. Les llengües dels col·lectius als països d'origen	12
2.4.1. Situació del panjabi	12
2.4.2. Situació del xinès.....	13
2.4.3 Situació de l'àrab	13
2.4.4. Amazic (o Berber)	13
2.4.5. Taula-resum comparativa: català – panjabi – xinès – berber/amazic	14
3. MARC TEÒRIC	21
3.1. El plurilingüisme i la competència plurilingüe	21
3.2. Enfocaments plurals	23
4. METODOLOGIA	27
5. JUSTIFICACIÓ DE LA PROPOSTA	29
6. CONCLUSIONS	34
7. BIBLIOGRAFIA	37
ANNEX: LA GUIA	40

1. PLANTEJAMENT I OBJECTIUS

Actualment la societat catalana és molt diversa i hi conviuen persones de diferents orígens, ja no només de la resta d'Espanya com fa unes dècades sinó d'arreu del món, fent així que el territori sigui multilingüe. A Catalunya, com a gran part del món, socialment hi ha llengües que tenen més prestigi que d'altres i, a l'educació lingüística, es tendeix a deixar de banda les llengües familiars o d'origen de l'alumnat, de manera que queden desprestigiades i el repertori lingüístic que té una persona no s'aprofita.

Aquesta situació, a part de fer sentir als alumnes que la seva llengua d'origen no és important, els fa pensar que el procés d'aprenentatge d'una llengua que desconeixen, la del territori, serà llarg i dur perquè no es crea cap vincle entre l'idioma que van a aprendre i el que ja saben. Però, i si els féssim veure que gràcies a parlar altres llengües estan una mica més a prop del català? Això no només seria un factor motivador, sinó que els faria sentir més escoltats, respectats, valorats i encuriosits.

Per aquesta raó, el tema central d'aquest treball és el plurilingüisme i l'objectiu principal és crear una guia amb propostes i materials didàctics plurilingües per ensenyar català aprofitant els repertoris lingüístics de les alumnes. En aquest cas, es tracta de mares novingudes que estan inscrites al programa AFEX de Casa Àsia, que és una institució cultural que té com a missió impulsar el coneixement, la comprensió, les relacions i promoure el diàleg i la cooperació entre persones de diversos països, alhora que facilita l'intercanvi de cultures i projectes d'interès entre Espanya i els països d'Àsia i el Pacífic.

Concretament, l'"Aprenem famílies en xarxa" (AFEX), impulsat des de l'escola Bambú (pertanyent a Casa Àsia), és un programa que 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 locals. Això es fa oferint classes de català als progenitors d'aquests infants de l'escola, on una dinamitzadora porta materials per treballar el català i diversos infants voluntaris (cursant primària o l'ESO) ensenyen la llengua a les persones adultes, ja que a l'estar escolaritzats han après els idiomes del país i també saben les llengües d'origen dels adults.

Per tant, la missió d'aquest treball és donar resposta a una de les necessitats que ha estat detectada del programa AFEX: obtenir activitats plurilingües per poder aprofitar els coneixements lingüístics de l'alumnat a l'hora d'ensenyar-aprendre una nova llengua. En concret, els objectius específics que em plantejo en aquest treball per millorar la necessitat

esmentada són: a) Conèixer les llengües de les alumnes per tenir una noció de les característiques principals de cadascuna i poder trobar aspectes en comú entre elles i amb el català. b) Descobrir els temes significatius o d'ús quotidià de les alumnes per decidir el tema de les activitats que es crearan. c) Crear activitats per aprendre aspectes concrets del català tot aprofitant els repertoris lingüístics del grup.

Com que la feina que es realitza en aquest treball traspasa les parets de les aules de la universitat i aporta beneficis socials en un context real, la metodologia emprada és la d'aprenentatge i servei (ApS). Aquesta és una manera d'aprendre a través de la pràctica, amb objectius reals i reptes contextualitzats enfocats a millorar necessitats concretes.

Com que és un ApS s'han elaborat dos documents: el TFG "Despertem a les llengües – ApS en col·laboració amb Casa Àsia" i la guia proposada per a Casa Àsia "Despertem a les llengües – Guia per al programa AFEX de Casa Àsia". Primer trobareu els diversos apartats del TFG i, seguidament, la guia proposada per a Casa Àsia.

Així doncs, començant pel TFG, a continuació trobareu la [contextualització](#) (que inclou la presentació d'alguns dels col·lectius d'alumnes més nombrosos a Catalunya, les seves necessitats, la situació lingüística dels seus països d'origen i les característiques principals de les seves llengües comparades amb el català) i el [marc teòric](#) (on hi ha tota la informació rellevant per entendre la necessitat i la importància de crear materials plurilingües per a l'educació lingüística i l'explicació dels enfocaments existents per ensenyar a través del plurilingüisme). Després, la [metodologia](#) (que és l'explicació de com s'ha dut a terme el treball), la [justificació de la proposta d'activitats](#) (on es relacionen les activitats de la guia per Casa Àsia amb la informació exposada al marc teòric), les [conclusions](#) (on es valora com ha anat el TFG, si s'han assolit els objectius, com ha sigut l'experiència de fer un ApS, etc.) i la [bibliografia](#). Finalment, la guia proposada per a Casa Àsia amb activitats i materials plurilingües la trobareu adjunta a l'[annex](#) del treball atès que tot l'apartat està dedicat a ella.

2. CONTEXTUALITZACIÓ

A continuació trobareu una breu descripció de com els processos migratoris afecten al català. Seguidament hi haurà un apartat que us permetrà tenir una noció bàsica d'alguns dels col·lectius d'alumnes més nombrosos a Catalunya, entendre quines són les seves necessitats a l'hora d'aprendre les llengües del país d'acollida i la situació lingüística dels seus països d'origen que ajudarà a comprendre les seves necessitats i prioritats. Per concloure, trobareu una taula-resum que conté les característiques bàsiques del panjabi, del xinès i del berber o amazic. Aquestes llengües es comparen amb el català i hi ha recollides algunes de les dificultats que els parlants d'aquests idiomes poden tenir a l'hora d'aprendre català.

2.1. Els processos migratoris dels dos últims segles fins a l'actualitat i la seva influència sobre el català

Com explica Estors Sastre, L. (2014), els moviments migratoris influeixen directament a la configuració sociolingüística d'un territori. L'autora explica que a Catalunya hi ha hagut diverses onades migratòries importants i cadascuna ha tingut els seus efectes segons amb la rapidesa i intensitat que han succeït i el grau de diversificació que han aportat. Cap a inicis del segle XX, amb la industrialització, ha hagut un tipus de migració interior, és a dir, de zones rurals a urbanes de Catalunya. Després de la Guerra Civil, durant la segona meitat del segle XX, la població d'altres zones d'Espanya va emigrar a Catalunya.

A inicis d'aquesta etapa, l'ús del català estava prohibit per la dictadura, així que no es podia parlar al carrer ni ensenyar a l'escola, per tant, ls persones que arribaven al país no aprenien la llengua. Aleshores, el català va perdre prestigi i es va acabar produint una situació de diglòssia (Masats, D., Moore, E. i Llompart, J.). Més endavant, després de la dictadura (cap al 1976), el castellà va esdevenir la llengua oficial de l'Estat espanyol i el català, entre altres llengües, va adoptar la categoria de llengua cooficial. En aquest moment, l'Estatut d'Autonomia de Catalunya i altres lleis van establir "que el català ha(via) de ser la llengua d'ús 'normal' a la majoria dels aspectes de la vida pública, incloses les institucions públiques" (Fishman, 1972). Això va fer que el català passés a ser la llengua vehicular a les escoles i, seguint el model canadenc, es va començar a fer una immersió lingüística a tot aquell alumnat que tenia una llengua familiar diferent al català. Així doncs, actualment tots els infants escolaritzats a Catalunya estudien català i castellà a l'escola. Però què va passar i passa amb les persones adultes? És a dir, com podien i poden elles aprendre el català?

L'any 1989 es va crear el Consorci per a la Normalització lingüística (CPNL). La principal funció d'aquest organisme és apropar la llengua catalana a tots els habitants, sobretot a partir de l'educació formal. El CPNL ofereix cursos de català i assessorament lingüístic. Els cursos de català són del nivell A1 al C1 (criteris de nivell basats en el Marc europeu comú de referència per a les llengües (MCER), 2018) i estan dirigits a totes les persones majors de 18 anys o a les de 16-17 que no han estat escolaritzades a Catalunya. Tanmateix, darrerament, ofereix activitats educatives i culturals més informals com parelles lingüístiques, tallers, teatre, rutes culturals, clubs de lectura, tertúlies, etc.

A més, hi ha altres projectes que han sorgit en les darreres dècades. Per exemple, la Plataforma per a la Llengua, fundada l'any 1993, una organització no governamental que promou la llengua catalana com a eina de cohesió social, per a adults i joves. Ho fa oferint recursos a través de la seva web, cursos presencials, organitzant concerts gratuïts amb artistes catalans a barris de Barcelona amb força immigració (ex: Meridiana Rock Fest 2022), iniciant campanyes i fent crides per formar-ne part, etc. Un altre exemple seria Casa Àsia, ja presentat a la introducció d'aquest TFG.

2.2. De la valoració del monolingüisme fins a la del plurilingüisme

En relació a les idees exposades en l'apartat anterior, com explicava Piccardo (2018), al segle XIX es considerava que les persones monolingües eren millors que les bilingües ja que es creia que saber més d'una llengua afectava de manera negativa a la capacitat mental. L'autor exposava que si s'aprenia una llengua, tot el cervell es podia dedicar a ella; en canvi, si se n'aprenien dues, teníem la meitat de capacitat per a cadascuna. Més endavant, a inicis del segle XX, encara es creia que saber més d'una llengua treia espai per a altres coneixements. Aquesta opinió no va començar a canviar fins passada la meitat del segle XX, quan diversos autors van començar a mostrar els beneficis del bilingüisme.

Més endavant, a la primera dècada del s. XXI, diversos autors van anar demostrant que utilitzar més d'una llengua sovint succeïa de manera natural, el nostre cervell emmagatzema el coneixement de les llengües en un mateix compartiment i, contràriament al que abans es pensava, saber dues o més llengües no "ocupa espai" al cervell sinó que fa millorar les neuroconnexions i la neuroplasticitat (Piccardo 2018). També el plurilingüisme aporta beneficis a la creativitat i fa que augmenti la comprensió entre les persones (Piccardo 2018). De fet, "els estudis empírics han demostrat que els parlants multilingües presenten una sèrie

d'avantatges lingüístics a nivell lèxic i morfosintàctic, cognitiu, ús d'estratègies d'aprenentatge, sensibilitat comunicativa, habilitats metalingüístiques, entre altres.” (Portolés 2020, p. 5)

Ahora, a finals del segle XX fins a l'actualitat, el terme “bilingüisme” és insuficient per representar acuradament la realitat sociolingüística i sorgeix el de “multilingüisme”. Tot i així, l'evolució no acaba aquí perquè tant el bilingüisme com el multilingüisme encara conceben les llengües com a aïllades i independents; és a dir, que no promouen la relació entre llengües. Totes aquestes tendències han acabat produint un impacte al Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECR) que, des del 2001, incorpora el plurilingüisme a les seves polítiques.

El MECR (2018) és un document presentat l'any 2001 pel Consell d'Europa en què hi ha recollit tot allò que ha de saber un aprenent de llengua estrangera (habilitats, competències, coneixements), els nivells que pot tenir (A1, A2, B1, B2, C1, C2), quines destreses lingüístiques ha de desenvolupar (conversa, comprensió oral, interacció oral, comprensió lectora i producció escrita), indicadors d'avaluació segons els objectius per als docents, etc. A més, intenta garantir una educació de llengües de qualitat alhora que protegeix la diversitat cultural i lingüística, la democràcia, la inclusió social i el llenguatge entre cultures.

Finalment, en els darrers anys s'ha començat a parlar de “transllenguatjar” (Garcia 2009, Blackledge 2010), que trobareu definit a l'[apartat 3.2](#) i d'altres termes que es basen en la relació entre llengües, en el seu ús i en la seva competència. Així doncs, en el marc teòric trobareu diversos enfocaments plurals de les llengües i cultures per ensenyar llengua. Abans però, es durà a terme una revisió del concepte de multilingüisme i plurilingüisme.

2.3. La població estrangera a Catalunya

Aquest apartat cal dedicar-lo a explicar la situació de la població pakistanesa, de l'arabòfona i de la xinesa resident a Catalunya per tal de conèixer-los una mica més i poder imaginar les necessitats d'aprendre les llengües del país de cada col·lectiu. Aquests són dels col·lectius de procedència estrangera més nombrosos Catalunya i, consegüentment, són els orígens de l'alumnat present a les aules, tant d'educació per a infants com per adults.

2.3.1. Població pakistanesa

La novena posició del rànquing de nacionalitats estrangeres a Catalunya pertany al col·lectiu pakistanès. Estors Sastre (2014) exposa que la majoria provenen de regions del Panjab (Índia o Pakistan) i resideixen a la província de Barcelona. Tenen una mitjana de 30,4 anys i ha un desequilibri notable entre sexes, ja que hi ha molts més homes que dones. L'arribada d'aquest col·lectiu comença als anys 70 i va creixent fins arribar al pic del 2001.

Barrieras i Angàs (2013) també ens explica que la majoria dels parlants de panjabi a Catalunya provenen de l'Índia, són de la religió Sikh i escriuen en alfabet Gurmuki. En canvi, els pakistanesos panjabis l'escriuen amb l'alfabet àrab.

2.3.2. Població xinesa

La setena posició del rànquing de nacionalitats estrangeres a Catalunya pertany al col·lectiu xinès. Estors Sastre (2014) informa que la majoria s'han establert a Barcelona i a Santa Coloma de Gramenet, tot i que també viuen en altres zones de Catalunya. L'arribada d'aquest col·lectiu creix exponencialment l'any de les Olimpíades de Barcelona (1992), atès que es necessita molta mà d'obra i, a més, els xinesos veuen grans oportunitats per crear negocis. Per tant, a partir d'aquell moment, es consolida el fenomen de la immigració d'origen xinès.

Els fills entren al sistema educatiu ja que per a les famílies és prestigiós que acabin accedint a la universitat. Tot i així, a vegades no acaba succeint atès que es produeix un abandonament dels estudis post-obligatoris, ja sigui perquè no han pogut adquirir un nivell lingüístic suficient per seguir estudiant o perquè han d'ajudar a les seves famílies a tirar endavant amb el negoci familiar.

La mitjana d'edat d'aquest col·lectiu és de 28,4 anys i la distribució per sexe està força equilibrada. Com que són un grup molt nombrós, hi ha un acolliment lingüístic important i es considera que aquest col·lectiu és el que entén més el català. Barrieras i Angàs (2013) destaca que la majoria de xinesos a Catalunya provenen de la regió del Wenzhou i del Qingtian, per tant no tenen com a L1 el xinès mandarí sinó les llengües regionals (wenzhouès i qingtianès respectivament). Tot i així, a Catalunya empren el xinès mandarí com a llengua franca i, de vegades es comuniquen amb la seva varietat (no sempre ja que a vegades no és possible la intercomprensió entre varietats).

2.3.3. Població arabòfona

La primera posició del rànquing de nacionalitats estrangeres a Catalunya pertany al col·lectiu arabòfon atès que la població marroquina és una de les més nombroses a Catalunya des de fa

bastants anys. Segons ens explica Estors Sastre (2014), aquest col·lectiu prové de diversos països com el Marroc, Espanya, França, Algèria i Bèlgica, entre d'altres. La distribució per sexe està força equilibrada i la majoria tenen l'àrab com a L1, tot i que també és comú que siguin multilingües; ja sigui perquè als països d'origen es parla més d'una llengua o perquè els fills han estat escolaritzats a Catalunya i han pogut aprendre el català.

2.4. Les llengües dels col·lectius als països d'origen

Aquest penúltim apartat cal dedicar-lo a explicar la situació del panjabi, del xinès i de l'àrab en els països d'origen per situar les llengües al món i d'entendre com afecten els seus orígens a la concepció que tenen del català i castellà quan arriben a Catalunya. A més, per conèixer els conceptes més bàsics de cada llengua i per entendre quins aspectes lingüístics poden ajudar o dificultar l'aprenentatge del català, trobareu la taula-resum d'aquestes llengües comparades amb el català.

2.4.1. Situació del panjabi

El panjabi és una llengua indoirànica, actualment parlada a la regió del Panjab, tant de l'Índia com del Pakistan, i és la L1 o L2 d'entre 40 i 75 milions de persones. El Panjab, abans del 1947 era un mateix territori, però arran de la seva partició, l'hindi i l'urdú (que eren la mateixa llengua però ara l'hindi és la llengua oficial de l'Índia i l'urdú del Pakistan) han evolucionat de maneres diferents, per exemple, el primer ha canviat mots perses i àrabs per altres en sànscrit (Estors Sastre (2014)).

El panjabi, doncs, té fins a deu dialectes diferents, que es poden dividir en: bloc oriental, bloc occidental i bloc septentrional. L'urdú, en canvi, en té quatre. Cal destacar que a l'estat indi del Panjab el panjabi és una llengua oficial, fet que no passa a la zona pakistanesa; això afecta a la concepció del prestigi de la llengua que té cada societat (Estors Sastre (2014)).

El Pakistan és un país multilingüe, les llengües oficials són l'urdú (tot i que només és la llengua materna del 7,57% de la població) i l'anglès (ja que va ser una colònia britànica). També hi ha, com a mínim, cinc llengües cooficials. Les llengües amb més prestigi són les oficials (urdú i anglès) i el panjabi, tot i ser la llengua amb més parlants en aquest país (44,15% de la població), no és considerada oficial i actualment es troba en una situació de diglòssia (Estors Sastre (2014)). A l'Índia, en canvi, l'hindi i l'anglès són les llengües oficials del país, però també reconeix altres llengües nacionals com el bengalí, el gujarati, el malaiàlam i el sànscrit, entre d'altres (Estors Sastre (2014)).

2.4.2. Situació del xinès

El xinès és la llengua amb més parlants del món, és parlada a la Xina, Hong Kong, Taiwan, Singapur, Malàisia i Indonèsia. “Xinès” és el conjunt de moltes llengües (mandarí, cantonès, wú, gàn...) que sovint no són intercomprensibles entre si. A les escoles de la Xina s’ensenyava el mandarí, considerada “la llengua comuna” (*putonguà*, en xinès). Aquesta varietat és la que té més prestigi social, però cada territori acostuma a tenir la seva varietat oral tot i que no sigui reconeguda de manera oficial. Per tant, els immigrants, acostumen a triar que els seus fills aprenguin xinès mandarí (prestigi) i no la llengua familiar (desprestigiada). Aquesta situació fa que els sinoparlants prioritzin el castellà per sobre del català (Estors Sastre (2014)).

2.4.3 Situació de l'àrab

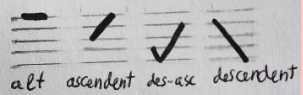
L'àrab és una llengua afroasiàtica amb 150 milions de parlants repartits en diversos països (Marroc, Egipte, Algèria, Síria, Líbia, Mauritània, Oman, Kuwait, Djibouti...), però no a tots els territoris té el mateix reconeixement. A més, hi ha dos tipus d'àrab: l'àrab alcorànic o clàssic (d'ús exclusiu en contextos religiosos) i l'àrab estàndard modern (el que s'ensenyava a les escoles, s'usa en àmbits formals i el que serveix per comunicar-se entre països àrabs). També hi ha el registre col·loquial que està considerat un dialecte. Tot i això, hi ha altres variants regionals que les persones utilitzen de manera quotidiana (Estors Sastre (2014)).

2.4.4. Amazic (o Berber)

L'amazic és una llengua de la família afroasiàtica que és parlada per més de vint milions de persones (Estors, Sastre (2014)). De fet, com explica Barrieras i Angàs (2013), es pot considerar la tercera llengua més parlada a Catalunya darrere del català i del castellà. Sovint els parlants d'aquesta llengua passen desapercebuts ja que se'ls engloba dins d'etiquetes com “àrabs”, “magribins”, “musulmans”... i ells mateixos l'oculten perquè és una llengua desprestigiada. El 2011, va passar a ser una llengua oficial al Marroc, tot i que amb una certa inferioritat a l'àrab.

2.4.5. Taula-resum comparativa: català – panjabi – xinès – berber/amazic

En aquesta taula hi ha recollides les característiques fonamentals d'aquestes llengües per tenir una noció bàsica sobre cadascuna. A més, estan comparades entre elles i, cap al final, apareixen algunes de les dificultats que els parlants d'aquests idiomes poden tenir a l'hora d'aprendre català. Aquesta taula pot ser útil per entendre millor a aquest tipus d'alumnat, crear activitats o dinàmiques més adequades a les seves necessitats i per poder preveure quines dificultats i/o facilitats tindran a l'hora d'aprendre català, entre d'altres.

ASPECTES LINGÜÍSTICS RELLEVANTS	CATALÀ	<u>PANJABI</u>	<u>XINÈS</u>	<u>BERBER / AMAZIC</u>
Accent amb valor contrastiu <i>L'accentuació canvia el significat d'un mot.</i> <i>Exemple: fàbrica ≠ fabrica</i>	Català: Accents oberts (´) i tancats(ˊ).	*Té accents però sovint no tenen valor contrastiu.	Inexistents.	<i>Al ser una llengua fonamentalment oral, no està clar que tingui accents.</i>
To amb valor contrastiu El to canvia significat d'un mot.	No.	Sí. Alt, Baix, Ascendent, Descendent.	Sí. Alt, Ascendent, Descendent-Ascendent, Descendent 	Hi ha lletres altes i baixes i, depenent de quina pronúncia la paraula té un significat o un altre.
Espectura	Alfabet llatí	Espectura gurmuki. 35 símbols que són síl·labes i 9	Pictogrames (representen objectes) i ideogrames (representen conceptes)	Llengua majoritàriament oral. Espectura en 3 alfabet: tfinay, àrab, llatí*. <i>* És probablement el que s'imposarà.</i>

		modificadors. Cada paraula s'uneix amb una línia a dalt.	abstractes) que es poden combinar (compost fonètic). O Pinyin (versió romanitzada)	
Punt	Punt (.) Punt i a part (.)	Punt () Punt i final o a part ()	Punt (。) *Existeix una coma invertida per fer enumeracions (、)。 <u>Més informació.</u>	Punt (.)
Concepció temps <i>(afecta a com es conjuguen verbs per expressar temps)</i>	Horitzontal → : Darrere nostre (passat) Davant (futur)	Horitzontal → : Darrere nostre (passat) Davant (futur)	Vertical ↓ : A dalt (passat) A baix (futur)	Horitzontal → : Darrere nostre (passat) Davant (futur)
Llengua flectiva <i>(paraules compostes per lexema (arrel) i per morfemes (prefixes i sufixes) que modifiquen l'arrel de la paraula per canviar el significat)</i> o aïllant <i>(paraules compostes per morfemes lliures = tenen el seu propi significat per</i>	Flectiva. <i>(prefix) + lexema + (sufix) = paraula</i>	Flectiva. <i>(prefix) + lexema + (sufix) = paraula</i>	Aïllant. Les paraules estan formades per un morfema però no indiquen nombre, temps ni persona. <i>Combinació de paraules = significat nou</i> <i>Per exemple, no es conjuguen els verbs:</i> wǒ shuì ≠ jo dormo nǐ shuì ≠ tu dorms tā shuì ≠ ell/a dorm	Flectiva. <i>(prefix) + lexema + (sufix) = paraula</i>

<i>separat i s'ajunten per crear paraules noves)</i>				
Estructura sintàctica S = subjecte V = verb O= objecte	SVO	SOV	Teoria: SVO Pràctica: SOV	VSO
Estructura sintagma nominal (SN)	{article + nom + adjectiu}	{article + adjectiu + nom}	{article + nom + adjectiu}	{adjectiu + nom}
Articles	Sí.	Sí.	No.	Sí, però només de reconeixement i ús.
Pronoms personals <i>(ex: jo, tu, ell/ella, nosaltres, vosaltres, ells/elles)</i>	Sí. · Singular i plural. · La tercera persona (plural i singular) indica gènere.	Sí. · No expressen gènere en la majoria de dialectes. · Singular = Plural · Tenen casos · Persones: 1a, 2a i 3a. · 3a pers: hi ha de proximitat i de llunyania.	Sí. · El plural es forma afegint el sufix -men a l'arrel del singular. <i>(Ex: wǒ = jo wǒmen = nosaltres)</i>	Sí.
Pronoms febles <i>(em, et, el, la, es...)</i>	Sí. · Es poden unir als verbs.	Sí.	No.	Sí. · 2a persona també té masculí i femení. · Es poden unir a les preposicions i als verbs.

Noms	Nombre, gènere.	Nombre, gènere, cas.	No es flexionen, partícules o context mostren el nombre.	Gènere (*no sempre coincideix amb els mots catalans).
Verbs	Nombre, temps, persona.	Nombre, temps, persona, gènere. (Té verbs serials.)	Invariables, hi ha partícules davant que indiquen temps. *Verbs i adjectius no es diferencien (verbs estatus □). * Coverbs □.	No s'organitzen per temps sinó per aspecte (perfectiu, imperfectiu...).
Preposicions {preposició + nom}	Sí.	No.	No.	?
Postposicions {nom + postposició}	No.	Sí.	Sí.	?
Declinacions	No.	Sí. <i>(Semblants a les del llatí o les de l'alemany.)</i>	No.	No.
Derivació	Sí.	Sí. La prefixació serveix “només” per formar noms i adjectius (no verbs, com en català). La formació dels verbs, en canvi, es fa només a partir de la sufixació.	No.	Sí. En general, molta prefixació i sufixació.

<p>Aspectes fonètics destacables diferents al català</p>		<ul style="list-style-type: none"> · H es pronuncia aspirada [h]. · Els sons sords i sonors són els mateixos que en català, però també tenen els sons p^h, t^h, k^h, c^h, k^h. · Té més sons vocàlics que el català. 	<ul style="list-style-type: none"> · Totes les paraules acaben en vocal o en so consonàntic [n] o [ŋ] (cap altre so consonàntic). 	<ul style="list-style-type: none"> · Té més sons consonàntics que el català. Només els falta [ʎ] i [ɲ] (el segon pot existir si fan combinacions de sons).
<p>A l'hora de parlar català, als parlants d'aquestes llengües poden tenir difficultats fonètiques en:</p>		<ul style="list-style-type: none"> · La pronúncia de [ʃ] (xocolata), [ʒ] (gerani) i [ʎ] (llet), ja que són sons inexistents en panjabi. · Sovint els parlants canvien els sons [ɛ] i [ə] per [i]. Ex: crimallera, matemàtiques. · La pronúncia de la R [r] (carro), ja que només tenen la R [ɾ] (paret). 	<ul style="list-style-type: none"> · La pronúncia de consonants sonores perquè p, t, k i b, d, g són sordes. I, a més, tenen els al·lòfons p^h, t^h i k^h; inexistents en català. · La pronúncia del so [ʎ] ja que és inexistent en Xinès. <i>Ex de com pronunciarien: ella [j], genoll [j].</i> · La pronúncia de la R [r] (sovint pronunciada com [ɹ]) perquè la seva R és retroflexa i 	<ul style="list-style-type: none"> · La pronúncia dels sons [ʎ] i [ɲ], sobretot davant d's. Ex: anys, ulls. · La pronúncia de la Z i la J, que les pronuncien com una [ʒ]. · La pronúncia de la: (sons de les lletres en Català) - L [l] (sovint pronunciada com [ɹ]). - C [k] o [s] (sovint pronunciada com [ʃ]).

			<p>no bategant ni vibrant com en Català.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - B [b] o [β] (sovint pronunciada com [β]). - T [t] (sovint pronunciada com [θ]). - D [d] o [ð] (sovint pronunciada com [ð]). - K [k] (sovint pronunciada com [s] (de ç)). - G [ɟ] o [ɣ] (sovint pronunciada com [j]). · La pronúncia de les vocals: <ul style="list-style-type: none"> - a [a] com a [æ] - i [i] com a [ɪ] - u [u] com a [ʊ] · Confusió de sons vocàlics: <ul style="list-style-type: none"> - [e] o [ɛ] per [i] <i>ex: fír (fer)</i> - [ə] per [i] <i>ex: divirtida (divertida)</i> - [a] per [i] <i>ex: mecínic (mecànic)</i>
--	--	--	--	--

				<ul style="list-style-type: none"> - [i] per [e] ex: <i>begoti</i> (<i>bigoti</i>) - [e] o [ɛ] per [a] ex: <i>minjo</i> (<i>menjo</i>)
<p>Altres possibles difficultats a l'hora d'aprendre català</p>		<ul style="list-style-type: none"> · No té articles definits, així que poden fer errors com “m'agrada Ø bàdminton”. · Preposicions. 	<ul style="list-style-type: none"> · Separació de síl·labes (tendeixen a elidir síl·labes perquè divideixen les paraules en {consonant ə resta de la paraula}) 	
<p>Altres aspectes a destacar diferents al català</p>		<ul style="list-style-type: none"> · Els adjectius són variables i invariables, com en català, però de diferent manera al català, cosa que pot crear confusions. · Els pronoms personals també fan de demostratius, per tant, els pot costar diferenciar els pronoms febles dels pronoms de subjecte que té el català. 	<ul style="list-style-type: none"> · Té 2 tipus de verbs: <ul style="list-style-type: none"> □ Verbs estatus: en una frase atributiva no cal un verb copulatiu perquè la paraula que fa d'adjectiu, ja fa la funció. □ Coverbs: les preposicions poden actuar com a verbs. (Ex: <i>Avió tarda dos dies a la Xina.</i> → No hi ha verb perquè a ja indica direcció.) 	<ul style="list-style-type: none"> · No tenen la lletra Ç però sí que tenen el mateix so amb les lletres K^w.

3. MARC TEÒRIC

3.1. El plurilingüisme i la competència plurilingüe

Com exposa Marbà Mas (2013), els dos termes multilingüisme i plurilingüisme s'acostumen a confondre. Tot i que no són ben bé el mateix, s'utilitzen de manera equivalent per manca de consens. Així doncs, cal precisar com utilitzarem aquests termes en aquest treball.

D'una banda, entenem el multilingüisme com la coexistència de més d'una llengua en un context concret (país, territori, ciutat, barri, escola, aula...). És a dir, aquest terme fa referència a la convivència entre llengües però no les interrelaciona. Segons Lüdi i Py (1986), en un context multilingüe es pot interactuar de diverses maneres: a) parlant només una llengua, és a dir, fent una interacció unilingüe, o b) combinant llengües, és a dir, fent una interacció plurilingüe. En un lloc on es parla més d'una llengua, les interaccions plurilingües són comunes. Per exemple, quan algú explica una història o fa una broma en una altra llengua diferent a la que s'estava emprant fins ara però que tothom comprèn.

D'altra banda, entenem el plurilingüisme com la capacitat d'una persona de parlar més d'una llengua (Masats, Moore i Llompart). El plurilingüisme “contempla tots els recursos i les experiències lingüístiques i culturals que envolten els individus en la seva vida quotidiana, i estableix que aquests no s'emmagatzemen ni es despleguen de manera separada, sinó que pertanyen a un únic repertori de recursos comunicatius interrelacionats (Rubinstein, 2022, p. 7) que els parlants despleguen de manera flexible i creativa en la interacció. A més, podem dir que el plurilingüisme és “la capacitat de les persones per triar formes lingüístiques del seu repertori lingüístic adequades a cada situació” (Nussbaum, 2014, p. 9). Això vol dir que una persona plurilingüe és aquella que disposa d'una competència original i creativa que li permet comunicar-se eficientment en un context determinat, ja sigui en una o més d'una llengua (Nussbaum, 2014).

A mode de clarificació, entenem el repertori lingüístic com el conjunt de recursos verbals i no verbals que disposen les persones per produir i interpretar significats reconeguts socialment (Gumperz, 1972). El repertori inclou “varietats lingüístiques, dialectes, gèneres discursius, actes de parla habituals en cada grup social, així com formes multimodals d'expressió (gestos, moviments, expressions facials, etc.)” (Nussbaum, 2014, p. 9.). Els recursos que trobem dins del repertori són dinàmics i infinits ja que

sempre podem aprendre quelcom nou i alhora oblidar aspectes que ja sabíem. Tot el que sabem ho aprenem a través de l'educació formal i de la no formal.

Des dels enfocaments plurals, doncs, l'aprenentatge de la llengua s'entén com un procés dinàmic i comunicatiu, on es valora i s'aprofita el bagatge dels estudiants, és a dir, els seus repertoris lingüístics i les competències parcials (coneixements lingüístics que una persona posseeix que l'ajuden a comprendre i/o produir en altres llengües) que puguin tenir en diverses llengües (Rubinstein, 2022). Per tant, podem afirmar que el plurilingüisme implica un canvi de perspectiva a l'hora d'ensenyar llengua, ja que aquest enfocament valora tots els coneixements que un pugui tenir, ja siguin intra o extralingüístics (Piccardo 2015). És a dir, tenir-ne de la mateixa llengua (intra) o tenir-ne en altres llengües però que es poden aplicar en la que s'està emprant o aprenent (coneixement extralingüístic).

En resum, d'una banda diem que hi ha espais, comunitats, llocs i societats multilingües i, per l'altra, hi ha la capacitat de les persones per comunicar-se en diferents llengües, és a dir, parlants plurilingües (Portolés, 2020). Per tal d'acabar de comprendre els conceptes, a tall d'exemplificació teniu el que va dir Piccardo el 2018: “una aula multilingüe és una aula en la qual hi ha nens que parlen diferents llengües maternes” però no tothom parla o comprèn totes les llengües que hi ha. En canvi, “una aula plurilingüe és aquella on tant professors com alumnes aprofiten la diversitat lingüística present per tal de maximitzar la comunicació” (p. 7) i aprendre aprofitant tot el bagatge de l'alumnat (repertori lingüístic). De fet, el MECR subratlla la relativa “facilitat” del multilingüisme en comparació amb el plurilingüisme atès que és complex tenir en compte totes les llengües enlloc de separar-les i compartimentar-les.

Sovint, quan s'està aprenent una nova llengua i encara no es posseeixen les habilitats necessàries per tenir una conversa fluïda i unilingüe, les interaccions que es produeixen són plurilingües ja que es va canviant de llengua (alternança de codi) per comunicar-se de manera més eficient, sense tants entrebancs. Aquesta manera interlingüística de comunicar-se, present en la majoria d'aules, és ideal per a aprenents en nivell inicial però, l'objectiu és que els alumnes que tinguin un nivell més avançat puguin trobar solucions intralingüístiques (dins de la mateixa llengua), és a dir, que puguin explicar allò que els falta en la llengua meta (per exemple emprant sinònims o reformulant les frases) i no hagin de canviar de llengua per seguir una conversa (Nussbaum, 2014).

Per aconseguir-ho, hi ha els enfocaments plurals que trobareu en el següent apartat. Aquests busquen aprofitar tot el repertori lingüístic i les competències parcials de l'alumnat per a que el procés d'ensenyament aprenentatge sigui més natural i simple. Promovent així interaccions plurilingües per acabar sent competent de manera unilingüe.

3.2. Enfocaments plurals

L'educació lingüística s'acostuma a impartir a partir d'enfocaments singulars, és a dir, que només empren una llengua de manera aïllada. Però per a donar cabuda als tipus d'interaccions que hem esmentat a l'apartat anterior a l'hora d'aprendre llengua, en els darrers anys han anat sorgint els enfocaments plurals. Aquests fan referència a “als enfocaments didàctics que utilitzen activitats d'ensenyament/aprenentatge que impliquen diverses (és a dir, més d'una) varietats de llengües o cultures.” (Michel Candelier et al. (2012)). Segons l'European centre for modern languages (ECML) hi ha quatre enfocaments plurals que té recollits en el Marc de referència d'enfocaments plurals (MAREP). Els quatre tipus són: 1) La intercomprensió entre llengües de la mateixa família lingüística, 2) La didàctica integrada de les llengües, 3) L'enfocament intercultural i 4) El despertar a les llengües.

Totes aquests enfocaments estan idealment basats en un plantejament dinàmic, és a dir, en maneres d'ensenyar que aprofiten tot el repertori lingüístic de l'alumnat. A continuació es desenvoluparà l'enfocament 4 atès que és el més adient per aplicar en el context del programa AFEX de Casa Àsia, ja que és un entorn multicultural amb parlants plurilingües on les llengües que hi predominen sovint queden apartades dins l'educació formal a Catalunya i és important conèixer-les i dotar-les del valor que tenen.

L'enfocament del “despertar a les llengües” (Éveil aux Langues, en francès) va ser presentat per la sociolingüista Eric Hawkins als anys vuitanta al Regne Unit i promou el treball amb diverses llengües en una aula, incloent-hi les llengües d'educació, familiars, de l'entorn i d'arreu del món (Council of Europe). Aquesta manera d'ensenyar introdueix la diversitat lingüística als alumnes, fomentant la inclusió i atorgant protagonisme a totes les llengües en el procés d'ensenyament-aprenentatge. El seu objectiu principal no és assolir un alt nivell (C2) de competència en totes les llengües, sinó entendre el funcionament de cadascuna mitjançant l'observació i la comparació a nivell estructural, fonètic, semàntic, etc.

Segons les autores Geoffroy, N. i Dufresne, L. i l'autor Armand, F. (2013), l'enfocament del despertar a les llengües té com a objectius principals promoure actituds positives envers les llengües, desenvolupar habilitats metalingüístiques, reconèixer la llengua materna de l'alumnat immigrant i facilitar l'aprenentatge de la llengua d'escolarització. Les activitats d'observació, manipulació i comparació de diferents llengües fomenten la curiositat lingüística i la transferència de coneixements entre llengües. Aquest enfocament beneficia els alumnes a nivell cognitiu, emocional i social atès que es fomenta la col·laboració, la relació entre alumnes i la reflexió sobre la llengua. A més, reconèixer la llengua materna dels estudiants immigrants millora la seva motivació i integració, reduint les desigualtats i afavorint l'aparició d'un bilingüisme additiu, on l'aprenentatge d'una nova llengua no amenaça la primera, sinó que es basa en ella per a desenvolupar-se millor.

El despertar a les llengües és una subcategoria de l'enfocament de la consciència lingüística, que inevitablement implica dur a terme reflexions metalingüístiques. Jakobson (1956) va definir per primera vegada aquest terme, explicant que es produeixen quan fem servir el llenguatge per reflexionar sobre el propi llenguatge. Això permet analitzar la nostra llengua mitjançant la comparació amb altres llengües, identificant similituds, diferències i aspectes a analitzar (gramàtica, sintaxi, fonètica, semàntica) o l'anàlisi de com un es comunica. La reflexió metalingüística és crucial perquè millora tant els aspectes teòrics com els pràctics de l'aprenentatge d'un idioma, enfortint el coneixement lingüístic i l'estructuració de la comunicació.

L'enfocament del despertar a les llengües no només millora les competències lingüístiques dels alumnes sinó que també té un impacte positiu en el seu desenvolupament emocional i social. Permetre emprar als estudiants immigrants els seus coneixements i habilitats adquirides en la seva llengua materna els ajuda a sentir-se reconeguts en la seva identitat en construcció i els motiva a implicar-se més en el seu procés d'aprenentatge. A més, fomenta la participació activa en intercanvis socials amb els seus companys i professors, creant una dinàmica de classe més inclusiva i equitativa, i evitant que se sentin al marge. En definitiva, aquest enfocament és una eina poderosa per promoure una educació multilingüe i inclusiva que valora i respecta la diversitat lingüística (Geoffroy, N., Dufresne, L. i Armand, F. (2013)).

Dins d'aquest enfocament també entra en joc la traducció. Per aquest motiu, també es poden crear activitats on s'hagin de fer traduccions; una estratègia que s'utilitza de

manera natural entre parlants plurilingües. Traduir pot anar bé per comparar llengües (a nivell d'estructura sintàctica), per aprendre vocabulari nou, etc.

En addició, una altra manera d'emprar l'enfocament dinàmic és a través de transllenguar o transllenguatjar (translanguaging, en anglès), que consisteix en expressar-se a través de diversos llenguatges (verbal, corporal, llengua de signes, pictòric...) durant una activitat per evitar trencar la comunicació. Exemples d'activitats serien: a) veure un vídeo en la llengua meta, prendre apunts en la L1 i comentar el vídeo en la llengua meta, o b) el docent llegeix unes frases en la llengua meta i els estudiants fan un dibuix per representar allò que diuen les frases, etc.

Transllenguatjar s'ha produït a la societat i a les aules de manera natural des de la invenció del llenguatge, però reconèixer la seva existència i donar-li més importància, faria que es posés punt i final a la separació artificial de les llengües dels alumnes (Portolés, 2020). Aquesta metodologia aporta diversos beneficis, fins i tot, alguns que van més enllà de l'aprenentatge de les llengües com seria el de l'afavoriment de la inclusió de persones novingudes al nou territori, ja que sense deixar de banda la seva llengua i cultura, en poden aprendre una de nova.

Aquestes maneres d'aprofitar l'enfocament a les aules tenen com a objectiu donar valor a tot el repertori lingüístic que posseeixen les persones i, sobretot, fer que elles mateixes se n'adonin de com d'útil són les seves competències parcials. Treballant així, es fomenten les reflexions metalingüístiques i es dota d'estratègies lingüístiques als alumnes (Portolés, 2020). A més, aquesta manera de treballar és respectuosa i fa que moltes persones se sentin valorades i empoderades (Piccardo, 2018).

Totes les maneres d'ensenyament-aprenentatge que s'han explicat fins ara es basen en la comunicació. I perquè es pugui produir un aprenentatge a través de la comunicació els alumnes han d'estar disposats a parlar. Per aconseguir això, també hi ha alguna metodologia, en aquest cas s'exposa l'enfocament comunicatiu (Communicative approach, en anglès). Consisteix en aprendre a través de la comunicació perquè es potencien les capacitats comunicatives de percebre i produir. És a dir que no es basa només en el coneixement sinó que també es fixa en el saber fer (Masats, Moore i Llompart). Per aquest motiu, la gramàtica queda en segon pla i, sovint, els alumnes la van deduint. Això fa que es produeixin molts errors que s'aprofiten per a l'aprenentatge. Per

tant, els estudiants tenen un rol actiu i, els docents són guies, dinamitzadors i animadors que es posen al nivell de l'aprenent (Estors, 2014).

Per finalitzar, una manera d'implementar aquesta metodologia – que compleix amb els objectius marcats pel MECR– és a través del Task-based learning, on es proposen tasques i activitats en què parlar és una condició *sine qua non* per resoldre-les. L'objectiu és que els alumnes sentin la necessitat de comunicar-se; sense ser imposada per el/la docent (Marbà, 2013). Aquesta manera de treballar aporta diversos beneficis ja que a través de les tasques els alumnes desenvolupen “diferents habilitats lingüístiques com la recepció, producció, interacció i mediació” (Masats, Moore i Llompart, p. 6).

4. METODOLOGIA

En aquest apartat trobareu una breu explicació de la metodologia ApS, emprada per dur a terme aquest treball, una explicació de com he obtingut les dades per redactar cada apartat d'aquest projecte i la implicació que ha suposat treballar en col·laboració d'una institució.

La metodologia d'aprenentatge i servei (ApS), segons Diez R., Civera C. i Aramburuzabala, P. (2013), és una manera d'aprendre a través de la pràctica, amb objectius reals i reptes contextualitzats. Permet treballar diversos valors, el pensament crític i la competència social i ciutadana. De fet, promou la justícia social atès que s'ha d'analitzar la societat críticament i pensar en millores, fent així, un servei a la comunitat. Aquesta metodologia, segons Batlle R. (2018), engloba accions, com: aconseguir recursos per a una causa, sensibilitzar a la població, col·laborar en tasques logístiques, ajudar a persones vulnerables, compartir sabers i denunciar, reivindicar i defensar una causa. És a dir, que promou diverses maneres d'actuar per al benefici comú. Per tant, aquest treball de fi de grau no s'ha dut a terme només a partir de recerca bibliogràfica, sinó que també s'han fet diverses accions per contribuir a la millora d'una necessitat.

Per una banda, la recollida d'informació s'ha fet a partir de la recerca bibliogràfica: consultant tesis, diversos articles acadèmics i, per obtenir informació bàsica sobre el panjabi, el xinès i el berber/amazic he llegit els 3 documents de la Generalitat de Catalunya que podeu consultar a la [bibliografia](#), d'unes 150 pàgines cadascun. També m'ha servit bastant la pàgina web del Marc de referència d'enfocaments plurals (MAREP en català i FREPA en anglès) del Consell d'Europa atès que m'ha servit per redactar el marc teòric i diverses taules de l'apartat "[Materials complementaris plurilingües](#)" de la guia que he elaborat.

Per l'altra, per entendre com funciona el programa AFEX de Casa Àsia i conèixer a les persones implicades (dinamitzadores, voluntàries i alumnes) he anat a un total de 9 tardes a les escoles Wagner i Mercè Rodoreda de Santa Coloma de Gramenet. En un inici, vaig anar-hi diverses tardes a observar i, després, vaig començar a interactuar, a parlar i a ajudar a les aprenents, a les voluntàries i a la dinamitzadora. Aquestes sessions inicials em van permetre crear una mica de vincle amb tothom, cosa que m'ha facilitat la feina a l'hora de recollir opinions, necessitats i implantar les [activitats](#) proposades en aquest TFG.

Al conèixer a les persones, he pogut adaptar les dinàmiques al seu context i això ha ajudat a que funcionessin millor.

Tanmateix, mensualment de novembre a juny, he assistit a formacions de 4h amb les dinamitzadores i la directora de l'AFEX, i amb companys de TFG i una formadora de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Hem parlat de diversos temes relacionats amb les necessitats dels grups d'estudiants del programa AFEX, amb com podem donar resposta als reptes que sorgeixen, què podem fer les estudiants del TFG, etc. En total, hi ha hagut un total de 32h de formació. A banda, de manera voluntària vaig assistir a una classe de xinès duta a terme per estudiants del màster universitari en didàctica del xinès per a hispanoparlants de la UAB. Aquesta experiència em va servir per empatitzar i copsar com es poden sentir les estudiants d'AFEX quan són a classe de català.

Finalment, amb tot el que he anat observant i recollint, he pogut detectar les necessitats plurilingües del grup d'estudiants de les escoles Wagner i Mercè Rodoreda de Santa Coloma de Gramenet. Per tant, he creat una proposta d'activitats plurilingües per al programa AFEX i, abans d'afegir-les en aquest treball, les he posat en pràctica amb les alumnes de les escoles esmentades. Això m'ha permès veure la viabilitat d'aquestes activitats en un context real i escoltar l'opinió de les dinamitzadores, de les voluntàries i de les estudiants envers l'activitat. Havent fet aquest pas, he pogut fer les millores pertinents a les activitats per adjuntar en aquest treball unes activitats útils i preparades per implantar.

Per acabar, de manera complementària el dia 12 de juny, de 15:45 a 20:30h a la facultat de ciències de l'Educació de la UAB, es du a terme el seminari Internacional CULT. El títol del seminari d'enguany és "Construir un ensenyament i aprenentatge lingüísticament i culturalment inclusius per al segle XXI". Aquest dia es duen a terme diverses xerrades, presentacions, taules rodones, etc. En el meu cas, hi assistiré i, amb companyes de Casa Àsia, disposarem d'una hora i mitja per exposar la feina que hem estat fent en relació al repte del meu TFG, quines perspectives tenen sobre el plurilingüisme i com es pot treballar a les aules. A més, he preparat una de les activitats perquè els assistents facin *in situ* i així puguin experimentar com seria l'aprenentatge a través d'enfocaments plurilingües.

5. JUSTIFICACIÓ DE LA PROPOSTA

Abans d'iniciar la justificació de la proposta, cal destacar que jo no coneixia cap de les llengües (panjabi, xinès i berber o amazic) de les quals havia de crear materials. Aleshores, el primer que vaig fer va ser emprar l'enfocament del “despertar a les llengües” per poder tenir una noció bàsica dels aspectes més importants de cadascuna i, com he explicat a la metodologia, vaig conversar amb parlants d'aquestes llengües i vaig llegir diversos documents sobre les llengües.

Això em va permetre entendre com s'estructura cada llengua, observar quines similituds i diferències hi ha envers el català, i detectar quines dificultats es trobarà l'alumnat que tingui com a L1 aquestes llengües i vulgui aprendre català. Seguidament, ho vaig recollir a la taula-resum que podeu consultar a l'[apartat 2.4.5](#). Així doncs, aquesta taula comparativa no només em va permetre veure les característiques principals de cada llengua, sinó que em va permetre copsar diferències i similituds entre totes elles.

Una vegada vaig entendre el funcionament de cada llengua i he detectat les dificultats que podien tenir les alumnes, vaig poder començar a crear activitats plurilingües (vegeu les [activitats](#) completes a la guia situada a l'annex) que poden servir per treballar els aspectes que més dificultats els poden comportar. Per tant, a continuació teniu cada activitat i el motiu de fer-la.

Ordenem les frases

Dinàmica: La mestra porta paraules, que estan desordenades i s'han d'ordenar per formar frases. La mateixa frase està en totes les llengües que es parlen al grup i, una vegada ordenades les frases, es fa una comparació de les seves estructures sintàctiques (ús d'articles, posició de l'adjectiu respecte el nom, posició del verb, preposició o postposició...).

Justificació: En aquesta activitat trobem frases traduïdes en diverses llengües, perquè tothom empri i parteixi de la seva llengua d'origen. Seguidament, l'alumnat, conjuntament construeix la frase en català, de manera que les frases ordenades en cada llengua es col·loquen una sota l'altra. Aleshores, cada estudiant ha d'analitzar la posició dels elements dins de la frase en la seva llengua i comparar-ho amb el català.

L'activitat es duu a terme en un context multilingüe. Així doncs, en base a les diverses maneres d'interactuar que Lüdi i Py (1986) exposa, he optat per fomentar una interacció

plurilingüe ja que és la que dona una millor resposta al context del grup. En el transcurs de l'activitat, s'espera que les alumnes canviïn de codi i/o transllinguatgin ja que poden parlar en la seva llengua d'origen a l'hora d'ordenar les frases. Això fa que puguin aprendre sense deixar de banda les seves llengües i/o la seva identitat, se sentin valorades, més motivades i, fins i tot, empoderades (Piccardo, 2018) en millor dels casos.

Quan es dugui a terme la comparació entre llengües, al ser en gran grup, han de tornar a canviar a la llengua meta, és a dir, al català. Un dels objectius principals de fer aquest tipus de dinàmiques és que les alumnes vagin aprenent a trobar diverses solucions intralingüístiques per, en un futur, quan siguin més competents en la llengua meta, puguin mantenir una conversa fluïda sense haver de recórrer a altres idiomes (Nussbaum, 2014).

A més, en aquesta activitat es fa una reflexió metalingüística i una comparació de les llengües, cosa que fa que entri en joc l'enfocament de despertar a les llengües. Aquestes dues metodologies han estat triades perquè, segons Geoffroy, N. i Dufresne, L. i Armand, F. (2013), fan que es reconegui la llengua materna de l'alumnat immigrant, faciliten l'aprenentatge de la llengua meta i la transferència de coneixements d'una llengua a l'altra; coses que són beneficioses per a les alumnes.

D'on venen els dies de la setmana?

Dinàmica: Consisteix en explicar d'on provenen els noms dels dies de la setmana en cadascuna de les llengües del grup emprant la llengua meta. Per fer-ho, la dinamitzadora/mestra explica primer l'origen dels dies de la setmana en català i, després, les alumnes, agrupades per llengües, busquen i preparen la seva exposició. En finalitzar les exposicions, es condueix una conversa en la llengua meta per comentar similituds, diferències, curiositats, sorpreses (etc.) sobre el que s'ha parlat.

Justificació: En aquesta tasca s'inclouen totes les llengües del grup perquè tothom parteixi reflexionant i, potser, coneixent coses noves sobre el seu idioma. Cada alumna adquireix el rol d'experta en la seva llengua, cosa que pot fer-les veure que totes tenen quelcom a aportar i que la seva llengua importa. És una dinàmica inclusiva que valora i respecta la diversitat lingüística (Geoffroy, N., Dufresne, L. i Armand, F. (2013)).

Després que l'alumnat hagi investigat sobre l'origen etimològic dels dies de la setmana, les estudiants fan grups segons la llengua que parlen i posen en comú allò que han trobat i preparen l'exposició. Per fer-ho, poden fer servir la seva llengua d'origen però, al preparar l'exposició en una altra llengua, és molt probable que usin estratègies

interlingüístiques. En aquesta part és on es poden veure alguns dels beneficis dels que esmenten Geoffroy, N., Dufresne, L. i Armand, F. d'emprar aquests enfocaments: a) socials: les alumnes interactuen entre elles i això fa que el seu vincle s'enforteixi i b) cognitius: adquirir estratègies lingüístiques (Portolés, 2020) noves per mantenir converses de manera més fluïda, fer connexions entre idiomes, etc.

Pel que fa a l'exposició a la resta de la classe i la conversa de reflexió final, en canvi, han de ser en la llengua meta. Per tant, en aquesta activitat s'espera que les alumnes canviïn de codi i/o transllenguatgin. Com que les alumnes encara no tenen el nivell suficient per expressar-se completament en la llengua meta, aquesta dinàmica busca que elles puguin emprar diversos llenguatges per transmetre el missatge de la manera més fluïda possible.

A banda, diem que és una tasca i no una activitat perquè per fer allò que es proposa, cal que les estudiants parlin entre elles (Estors, 2014). Així doncs, és una tasca creada a partir de l'enfocament comunicatiu ja que les alumnes senten la necessitat de comunicar-se; sense ser imposada per el/la docent (Marbà, 2013). La gramàtica queda en segon pla i les alumnes l'han d'anar deduint. Això fa que es produeixin errors que s'aprofiten per a l'aprenentatge. Per tant, les estudiants tenen un rol actiu (Estors, 2014) ja que elles esdevenen les expertes en la seva llengua i, les dinamitzadores i voluntàries actuen com a guia i suport ja que es posen a disposició de les alumnes per ajudar-les a transmetre el coneixement que saben en la llengua meta.

Finalment, és una tasca emmarcada dins del despertar a les llengües atès que totes poden aprendre com es diuen els dies de la setmana en una altra llengua i saber d'on provenen els noms, tot i que no acabin sent parlants d'aquesta llengua. És a dir, que aquesta dinàmica fomenta la curiositat lingüística i la transferència de coneixements entre llengües (Geoffroy, N. i Dufresne, L. i l'autor Armand, F. (2013)); aspectes importants per despertar la curiositat i mantenir les ganes d'aprendre de les alumnes.

És masculina o és femenina?

Dinàmica: És un joc similar al *Memory*, on hi ha diverses cartes (paraula + pictograma) que es posen boca a baix a la taula. Les cartes són paraules d'ús freqüent i l'objectiu és classificar-les segons si són masculines o femenines. Per tant, per torns, cada alumna aixeca dues paraules i, si tenen el mateix gènere, les classifica a la columna que toca (masculina o femenina). Si no coincideixen en gènere, passa el torn a la següent

companya. Aquesta activitat, a més, dona peu a treballar els articles, la formació del plural, etc.

Justificació: Aquesta activitat està pensada perquè cada alumna faci una reflexió metalingüística comparant la seva llengua amb la que està aprenent. És a dir, totes les llengües tenen noms, però el gènere d'una mateixa paraula pot variar. A més, els noms en cada llengua ens donen informació diferent. En el cas del panjabi, els noms tenen gènere (algunes paraules tenen el gènere contrari que en català), nombre i cas (Miquel Contreras i Fullana, 2006). En xinès, les paraules no es flexionen ni mostren el nombre, sinó que ho saben a partir del context (Gràcia, 2005). En el cas del berber o amazic, els noms també tenen gènere però hi ha paraules que no tenen el mateix gènere que en català (Lamuella, 2005). Per tant, aquest és un aspecte de la llengua catalana que ocasiona dificultats als aprenents i a través d'un joc (gamificació) és més fàcil i amè de tractar.

A més, també es pot aprofitar per parlar dels articles en català (el, la, els, les), un altre tema complicat ja que, com podeu veure a la [taula-resum comparativa](#), la majoria de les llengües analitzades, no en tenen, cosa que els dificulta entendre el seu ús i recordar utilitzar-lo. Amb tot, aquesta activitat no implica transllenguatjar o canviar de codi de manera directa ni es fomenta gaire el despertar a les llengües de l'aula, sinó que busca que cada estudiant reflexioni de manera més interna sobre aquests aspectes lingüístics. Dur a terme una reflexió metalingüística fa que cada alumna millori tant en els aspectes teòrics de les llengües (gramàtica, sintaxi, vocabulari...), com els pràctics (estructuració del llenguatge, comunicació...) d'un idioma, enfortint així el coneixement lingüístic i l'estructuració de la comunicació (Jakobson, 1956).

Conclusió global de la justificació de les activitats

Amb tot, totes les activitats proposades promouen l'empatia, la companyonia, fomenten la creació de vincles dins del grup i la interrelació entre llengües i cultures al donar-se que tenen objectius i dificultats comuns, etc. Sobretot, pretenen dotar a les estudiants d'estratègies lingüístiques per aprofitar tot allò que saben i transmetre-les que les seves llengües d'origen serveixen per a molt més que per entendre's amb la seva família i que els idiomes poden i cal que traspassin les parets de casa.

Cal destacar que totes les activitats estan plantejades en les 4 llengües proposades (català, panjabi, xinès i amazic o berber). Però estan pensades de manera que es poden treure/afegir les llengües que es consideri necessari segons el grup d'alumnes.

6. CONCLUSIONS

Vaig triar el plurilingüisme perquè considerava que durant la carrera no s'havia tractat prou aquest aspecte, ja que només en vam parlar durant vuit sessions, i em va cridar molt l'atenció. Aquest TFG, centrat en l'ensenyament i aprenentatge de llengües en entorns multilingües, plurilingües i pluriculturals, m'ha proporcionat l'oportunitat d'aprofundir sobre la matèria en un context real. Així doncs, a través d'aquest projecte he desenvolupat les meves habilitats a l'hora de crear materials didàctics per a la formació lingüística de persones de diversos orígens, des d'una perspectiva comunicativa, plurilingüe i intercultural. Aprendre més aspectes sobre aquestes qüestions m'ha mantingut molt motivada, encuriosida, implicada i m'ha permès aprofitar al màxim aquesta experiència.

Considero que l'objectiu principal, que era crear una guia amb materials didàctics plurilingües per ensenyar català utilitzant els repertoris lingüístics de les alumnes, s'ha assolit. He creat tres activitats plurilingües que han agradat a dinamitzadores, voluntàries i alumnes. Encara que algunes estudiants no estan acostumades a aquesta metodologia espero que a llarg termini puguin copsar els beneficis, ja que, sense adonar-se'n, empenen aquests enfocaments plurals de manera natural i integrar-los en les dinàmiques de classe pot facilitar el seu procés d'aprenentatge. A més, pel que fa als objectius específics, penso que també els he assolit. Ara tinc una noció bàsica de com s'estructura el panjabi, el xinès i el berber (amazic) i també de quins aspectes poden presentar més dificultats als parlants d'aquests idiomes quan aprenen català. Això m'ha permès crear tres activitats realistes i viables que aprofiten els repertoris lingüístics de les estudiants.

Aquest TFG aporta diverses coses a la societat, ja que destaca la importància de valorar totes les llengües conegudes en el procés d'aprenentatge d'una nova llengua. Aquest canvi de perspectiva és essencial per a una educació més inclusiva i efectiva. Treballs com aquest, que faciliten activitats plurilingües, recullen recursos plurilingües ja existents i fomenten metodologies innovadores, ajuden a obrir la ment de mestres, dinamitzadores i formadores, contribuint així a promoure un canvi en la manera d'ensenyar. A més, proporciona activitats, recursos i informació resumida sobre algunes de les llengües més parlades a Catalunya, incloent-hi comparacions amb el català i les dificultats més bàsiques que poden tenir els alumnes en el seu aprenentatge del català. Això permet als educadors adaptar millor els seus mètodes d'ensenyament a la diversitat lingüística de l'alumnat.

El procés del TFG ha estat llarg i ha requerit molta implicació i esforç. He visitat al grup d'estudiants inscrites al programa AFEX a Santa Coloma per conèixer a totes les dones que en formen part, he participat en 36 hores de formació i, de manera complementària, formaré part del congrés d'enguany de CULT. Sincerament, no esperava que el TFG implicaria tot això més la redacció de dos documents (el treball i la guia annexa) i la cerca de recursos complementaris a part de crear les activitats. El que jo imaginava era anar a un centre de Casa Àsia, crear activitats plurilingües, avaluar-les i millorar-les, i redactar el TFG. Ja sabia que hauria de dedicar més temps i esforç perquè és un ApS (cosa que estava disposada), però tot plegat ha suposat una càrrega de feina considerable. Com a millora, proposaria poder redactar només la guia per a l'associació i que s'avisés amb antelació d'exactament tota la dedicació que comporta aquest tipus de treball.

Igualment, agraeixo haver pogut treballar de manera autònoma i seguint el meu propi ritme alhora que disposava d'un guiatge per part de la tutora i contava amb el suport de les dinamitzadores de Casa Àsia. Així doncs, tot i que fer un ApS suposi un gran volum de feina i una bona dosi d'implicació, recomanaria fer el TGF seguint aquesta metodologia a totes aquelles persones motivades sobre un tema concret, ja que és un procés molt enriquidor. Ho és perquè permet veure quins beneficis reals aporta a les persones tot allò que fas, què pot agradar a l'alumnat, com es pot adaptar de manera viable, etc. I, a més, al conèixer a les persones implicades, he pogut tenir un visió més àmplia sobre el tema atès que he obtingut opinions des de les diverses perspectives i això m'ha fet empatitzar i intentar entendre totes les visions per donar una resposta més adient a la realitat. Així doncs, globalment, estic satisfeta amb el resultat final perquè penso que la feina feta pot ser útil per a mestres, dinamitzadores i formadores de llengua, complint així la raó principal per la qual vaig triar aquest format de TFG.

Amb tot, aquest TFG m'ha aportat diversos beneficis, tant a nivell acadèmic com personal. A nivell acadèmic, m'ha permès aprofundir en un tema que sempre m'ha interessat però que només havíem tractat de manera superficial durant la carrera. A nivell personal, m'ha brindat l'oportunitat de conèixer i crear alguns vincles amb gent de diverses cultures. Aquestes experiències que he sabut valorar i aprofitar, m'han enriquit i m'han ajudat a valorar més les persones del meu entorn. Sovint tendim a etiquetar certs col·lectius i, en part, oblidem que tots som persones. I, és que si no coneixes, no pots estimar. Tanmateix, puc dir que he dedicat moltes hores al treball però l'agraïment que he

rebut per part de les alumnes, dinamitzadores i voluntàries ha fet que tot l'esforç hagi valgut la pena.

Finalment, en el transcurs d'aquest projecte m'he adonat que a part de ser mestra de primària també gaudiria ensenyant català a adults nouvinguts, ja que m'agrada trobar estratègies per comunicar-me amb persones que parlen altres llengües i m'encantaria poder ensenyar aquesta llengua tan especial aplicant allò que he après sobre els enfocaments plurals i plurilingües en el transcurs del TFG. A més, he adquirit alguns coneixements sobre tres de les llengües estrangeres més parlades a Catalunya, que podré aprofitar en el futur. A banda, agraeixo l'oportunitat d'haver iniciat aquest treball quan estava estudiant a l'estranger els primers mesos. Per acabar, tot i que el TFG no ha acabat sent com esperava al principi, ha estat una experiència que valoro molt positivament.

7. BIBLIOGRAFIA

- Angàs, M. B. (2013). *La cruïlla del multilingüisme: les llengües dels catalans al segle XXI*. Diversia, (3). Disponible a:
<<https://raco.cat/index.php/diversia/article/view/267968/355567>>
- Aramburuzabala, P. (2013). *Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social*. Revista Internacional de Educación para la justicia social. Disponible a:
<<https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660345/editorial.pdf?sequence=1>>
- Batlle, R. (2018). *Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Proyecto Social, 4-34. Disponible a:
<<https://centrodeformacion.net/web/wp-content/uploads/2020/07/Guia-practica-Aprendizaje-Servicio-1.pdf>>
- Consell d'Europa. *El MAREP i els enfocaments plurals de les llengües i de les cultures*. Disponible a:
<<https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/en-GB/Default.aspx>>
- Council of Europe. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MECR)*. Disponible a:
<<https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>>
- Council of Europe. *Pluralistic approaches to languages and cultures (FREPA)*. Disponible a:
<<https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/Languageversions/Catal%C3%A0/tabid/6537/language/de-DE/Default.aspx>>
- Estors Sastre, L. (2014). *L'adquisició del català com a llengua estrangera en el context multilingüe barcelonès: estudi sobre les variables que intervenen en el procés d'aprenentatge d'alumnes adults indoïràtics, arabòfons, sinoparlants i castellanoparlants*. [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Disponible a:
<https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_284877/les1de1.pdf>
- Geoffroy, N., Dufresne, L., & Armand, F. (2013). *L'Éveil aux langues au primaire: un outil pour apprendre*. Québec français, 169, 76-77. Disponible a:

<<https://elodil.openum.ca/files/sites/249/2023/12/geoffroy-dufresne-armand-2013-eveil-aux-langues.pdf>>

– Gràcia, L. (2005) *El xinès. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i del xinès. Col·lecció llengua, immigració i ensenyament del català*, número 4, Barcelona. 2a Edició.

Disponible a:

<https://igualtat.gencat.cat/web/.content/Ambits/antiracisme-migracions/publicacions/colleccio-llengua-immigracio-ensenyament/llengua__immigracio_03_xines.pdf>

– Harmer, J. (2015). *The practice of english language teaching*. (Fifth edition). Pearson Education Limited.

– Marbà Mas, T. (2013). Multilingüisme: conceptes bàsics i perspectives. Un programa de recerca. *Phonica*, 2. Disponible a:

<<https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5649/7426>>

– Masats, D., Moore, E. i Llompart, J. (en premsa). *Conceptes clau per educar en i per al plurilingüisme i la pluriculturalitat*. Servei de Publicacions de la UAB.

– Michel Candelier et al. (2012). *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Council of Europe.

Disponible a:

<<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443>>

– Miquel Contreras, J. i Fullana, O. (2006) *El panjabi. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i dels berber o amazic. Col·lecció llengua, immigració i ensenyament del català*, número 7, Barcelona. 2a Edició. Disponible a:

<https://igualtat.gencat.cat/web/.content/Ambits/antiracisme-migracions/publicacions/colleccio-llengua-immigracio-ensenyament/llengua__immigracio_07_panjabi.pdf>

– Moore, E., & Llompart, J. (2019). De la didàctica de les llengües a la didàctica del plurilingüisme. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(2), 57- 65. Disponible a: <<https://doi.org/10.5565/rev/clil.27>>

– Nussbaum, Luci. (2014). Una didàctica del plurilingüisme. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 7 (Num. 3), pp. 1-13. Disponible a:

<<https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/306298/396206>>

– Lamuela, X. (2005) *El berber. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i dels berber o amazig. Col·lecció llengua, immigració i ensenyament del català*, número 5, Barcelona. 2a Edició. Disponible a:

<https://igualtat.gencat.cat/web/.content/Ambits/antiracisme-migracions/publicacions/colleccio-llengua-immigracio-ensenyament/llengua_immigracio_05_berber.pdf>

– Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. *Handbook of research and practice in heritage language education (207)*, 225. Disponible a:

<<https://shorturl.at/mxES9>>

– Portolés, L. (2020). El multilingüisme a l'escola: tendències educatives i nous reptes. *Revista Internacional de Filologia*, (No. 68). Disponible a:

<<https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/97b06c44-c36b-488a-b45b-bc0b83694f60/content>>

ANNEX: LA GUIA

A continuació trobareu la guia destinada a Casa Àsia per al programa AFEX (Aprenem famílies en xarxa) que és “el producte final” d’aquest TFG.



Laura Garrido Tort

Treball de Fi de Grau – 1a convocatòria (3 juny 2024)

Grau en Educació Primària – Universitat Autònoma de Barcelona

Tutora: Júlia Llompart Esbert

Departament de llengua i literatura i de les ciències socials

ÍNDIX

CONTEXTUALITZACIÓ	443
QUI SÓN ELS PARLANTS QUE TENIM A LES AULES D'ADULTS?	446
Una mica d'història	446
El perfil d'alguns col·lectius nombrosos a Catalunya i la situació de les seves llengües	446
Població pakistanesa, panjabi i urdú	446
Població xinesa i xinès	447
Població arabòfona, àrab i berber/amazic	447
QUÈ HEM DE TENIR EN COMPTE A L'HORA D'ENSENYAR LLENGUA? ..	57
Multilingüisme vs Plurilingüisme	57
L'ensenyament plurilingüe	57
QUI SÓN I QUÈ DIUEN LES PERSONES IMPLICADES EN L'EDUCACIÓ SOBRE EL PLURILINGÜISME?	60
Opinions sobre el plurilingüisme des de les perspectives de cada grup	60
Basant-nos en les opinions, quina necessitat entorn el plurilingüisme sorgeix? .	61
PROPOSTES, ACTIVITATS I RECURSOS PLURILINGÜES	63
MATERIALS COMPLEMENTARIS PLURILINGÜES	72
ANNEX	77
Activitat 1	77
Activitat 2	79
Activitat 3	80

CONTEXTUALITZACIÓ

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

Casa Àsia és una institució cultural 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 de l'Àsia i del 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 AFEX (Aprenem Famílies en Xarxa). Aquest programa es proposa 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 locals (català i/o castellà).

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 a continuació trobareu definits:

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 els estudiants 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 hi cohabitin 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...) a l'hora d'aprendre'n una nova, de manera que l'alumnat no parteix des de zero i el procés d'aprenentatge es simplifica. Aquesta manera d'ensenyar 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 acomodar 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.

Concretament, el tema central d'aquesta guia és el plurilingüisme. Per aquest motiu, tant la part teòrica com la proposta d'activitats estan dirigides a parlants/aprenents de diverses llengües, en concret, del català, panjabi, xinès, berber o amazic i urdú. Cal destacar que trobareu informació sobre el plurilingüisme i aquestes llengües, però les metodologies i activitats proposades es poden adaptar a la resta d'idiomes.

Funcionament de la guia

A partir d'aquí, la guia es divideix en sis apartats, cadascun inclou:

[Qui són els parlants que tenim a les aules d'adults?](#): història recent de la realitat sociolingüística de Catalunya i la breu presentació de tres col·lectius nombrosos a Catalunya, les seves llengües i la relació que tenen amb el català. A més, trobareu una taula-resum de les característiques bàsiques del català, panjabi, xinès, berber o amazic i de l'urdú i la comparació entre elles.

[Què hem de tenir en compte a l'hora d'ensenyar llengua?](#): hi ha una breu explicació de l'origen del plurilingüisme, la seva definició i l'explicació breu d'alguns enfocaments plurilingües per a l'ensenyament-aprenentatge de les llengües.

[Qui són i què diuen les persones implicades en l'educació sobre el plurilingüisme?](#): coneixereu als diversos grups de persones implicades en el programa AFEX, podreu veure l'opinió que tenen sobre el plurilingüisme com a metodologia per a l'ensenyament-aprenentatge. D'aquí és on queda reflectida la necessitat del grup entorn el plurilingüisme.

[Propostes, activitats i recursos](#): trobareu tres activitats plurilingües amb la seva explicació, la temporització, els objectius, algunes recomanacions i la llista de materials que necessitareu per realitzar-les.

[Materials complementaris](#): és un recull de materials plurilingües existents en diverses llengües (no només les proposades en aquesta guia, sinó de qualsevol), on hi ha el recurs i una breu descripció, els seus punts forts i els febles.

[Annex](#): és on hi ha recollit tot el material necessari i/o les plantilles per crear el material o ampliar l'existent per dur a terme les activitats.

QUI SÓN ELS PARLANTS QUE TENIM A LES AULES D'ADULTS?

Una mica d'història....

Per una banda, els moviments migratoris influeixen directament a la configuració sociolingüística d'un territori. A Catalunya, hi ha hagut diverses onades migratòries importants i, cadascuna, ha tingut els seus efectes segons amb la rapidesa i intensitat que han succeït i el grau de diversificació que han aportat. Ara, al territori hi convivim més de 170 nacionalitats diferents, cosa que fa que hi hagi una diversitat lingüística important. Per tant, actualment vivim en un context multilingüe i gairebé tothom és plurilingüe.

Per l'altra, aquesta diversitat lingüística té diversos efectes en l'educació de les llengües. Per exemple, al segle XIX, les persones monolingües eren considerades superiors a les bilingües, ja que es creia que el coneixement de múltiples idiomes afectava negativament la capacitat mental. A partir del segle XX, però, es van començar a reconèixer els beneficis del bilingüisme, amb evidències que demostraven que parlar diverses llengües millora les connexions neuronals i la plasticitat cerebral, a més de contribuir a la creativitat i a una millor comprensió mútua. Ara, estudis recents demostren que els parlants multilingües presenten avantatges lingüístics i cognitius notables. I, cal destacar que a mida que ha anat passant el temps, el concepte de bilingüisme ha evolucionat cap al multilingüisme i altres termes que destaquen les relacions entre idiomes, com per exemple: "transllenguatjar", que trobareu definit més endavant. Aquesta evolució ha influït en les polítiques lingüístiques, com el Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECR), que des del 2001 promou el plurilingüisme. I, sobretot, ha influït en les maneres d'ensenyar llengua, que ara s' enfoquen més en el respecte de totes les llengües i d'aprofitar tot el que un sap sobre elles per aprendre'n de noves.

El perfil d'alguns col·lectius nombrosos a Catalunya i la situació de les seves llengües

Finalment, per conèixer el perfil de l'alumnat que podem tenir i la situació de les seves llengües al país d'origen, a continuació trobareu unes descripcions breus:

Població pakistanesa, panjabi i urdú

La novena posició del rànquing de nacionalitats estrangeres a Catalunya pertany al col·lectiu pakistanès. L'arribada d'aquest col·lectiu comença als anys 70 i va creixent fins arribar al pic del 2001. La majoria provenen de regions del Panjab (Índia o Pakistan) i resideixen a la província de Barcelona. Les persones que provenen de l'Índia, son de la

religió Sikh i escriuen en alfabet gurmuki. En canvi, les del Pakistan l'escriuen amb l'alfabet àrab.

El panjabi és una llengua indoirànica amb fins a deu dialectes, parlada a la regió del Panjab, tant a l'Índia com al Pakistan. Després de la partició del Panjab el 1947, l'hindi i l'urdú han evolucionat de manera diferent. La llengua oficial del Pakistan és l'urdú ja que el panjabi, tot i ser la llengua amb més parlants al Pakistan, no té estatus oficial i es troba en una situació de diglòssia (per entendre'ns: "en perill d'extinció"). Per altra banda, a l'Índia, l'hindi i l'anglès són les llengües oficials, però també es reconeixen altres llengües nacionals, reflectint així una realitat lingüística complexa.

Amb tot, la presència i el prestigi del panjabi varia segons la regió, cosa que afecta directament a la concepció que tinguin sobre la importància d'aprendre el català i/o castellà quan arriben a Espanya.

Població xinesa i xinès

El col·lectiu xinès a Catalunya, situat en la setena posició de nacionalitats estrangeres, s'ha establert principalment a Barcelona i Santa Coloma de Gramenet, amb un creixement significatiu després de les Olimpíades de Barcelona el 1992. Provenen majoritàriament de regions com el Wenzhou i el Qingtian, per tant, parlen varietats regionals com el wenzhouès i el qingtianès, però aquí utilitzen el xinès mandarí com a llengua franca.

El xinès és la llengua amb més parlants del món, és parlada a la Xina, Hong Kong, Taiwan, Singapur, Malàisia i Indonèsia. "Xinès" és el conjunt de moltes llengües (mandarí, cantonès, wú, gàn...) que sovint no són intercomprensibles entre si. A les escoles de la Xina s'ensenya el mandarí, considerada "la llengua comuna" (putonguà, en xinès). Aquesta varietat és la que té més prestigi social, però cada territori acostuma a tenir la seva varietat oral tot i que no sigui reconeguda de manera oficial. Per tant, els immigrants, acostumen a triar que els seus fills aprenguin xinès mandarí (prestigi) i no la llengua familiar (desprestigiada). Aquesta situació fa que els sinoparlants prioritzin el castellà per sobre del català.

Població arabòfona, àrab i berber/amazic

La primera posició del rànquing de nacionalitats estrangeres a Catalunya pertany al col·lectiu arabòfon. Aquest col·lectiu prové de diversos països com el Marroc, Espanya, França, Algèria i Bèlgica, entre d'altres. La majoria tenen l'àrab com a L1, tot i que també

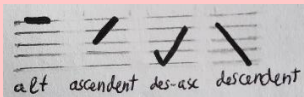
és comú que siguin multilingües; ja sigui perquè als països d'origen es parla més d'una llengua o perquè els fills han estat escolaritzats a Catalunya i han pogut aprendre el català.

L'àrab és una llengua afroasiàtica amb 150 milions de parlants repartits en diversos països (Marroc, Egipte, Algèria, Síria, Líbia, Mauritània, Oman, Kuwait, Djibouti...), però no a tots els territoris té el mateix reconeixement. A més, hi ha dos tipus d'àrab: l'àrab alcorànic o clàssic (d'ús exclusiu en contextos religiosos) i l'àrab estàndard modern (el que s'ensenya a les escoles, s'usa en àmbits formals i el que serveix per comunicar-se entre països àrabs). També hi ha el registre col·loquial que està considerat un dialecte. Tot i això, hi ha altres variants regionals que les persones utilitzen de manera quotidiana.

L'amazic és una llengua de la família afroasiàtica que és parlada per més de vint milions de persones. De fet, es pot considerar la tercera llengua més parlada a Catalunya darrere del català i del castellà. Sovint els parlants d'aquesta llengua passen desapercebuts ja que se'ls engloba dins d'etiquetes com "àrabs", "magribins", "musulmans"... i ells mateixos l'oculten perquè és una llengua desprestigiada. El 2011, va passar a ser una llengua oficial al Marroc, tot i que amb una certa inferioritat a l'àrab.

Taula-resum comparativa: català – panjabi – xinès – berber/amazic

En aquesta taula hi ha recollides les característiques fonamentals d'aquestes llengües per tenir una noció bàsica sobre cadascuna. A més, estan comparades entre elles i, cap al final, apareixen algunes de les dificultats que els parlants d'aquests idiomes poden tenir a l'hora d'aprendre català. Aquesta taula pot ser útil per entendre millor a aquest tipus d'alumnat, crear activitats o dinàmiques més adequades a les seves necessitats i per poder preveure quines dificultats i/o facilitats tindran a l'hora d'aprendre català, entre d'altres.

ASPECTES LINGÜÍSTICS RELLEVANTS	CATALÀ	<u>PANJABI</u>	<u>XINÈS</u>	<u>BERBER / AMAZIC</u>
Accent amb valor contrastiu <i>L'accentuació canvia el significat d'un mot.</i> <i>Exemple: fàbrica ≠ fabrica</i>	Català: Accents oberts (´) i tancats(ˊ).	*Té accents però sovint no tenen valor contrastiu.	Inexistents.	<i>Al ser una llengua fonamentalment oral, no està clar que tingui accents.</i>
To amb valor contrastiu El to canvia significat d'un mot.	No.	Alt, Baix, Ascendent, Descendent	Alt, Ascendent, Descendent-Ascendent, Descendent 	Hi ha lletres altes i baixes i, depenent de quina pronúncia la paraula té un significat o un altre.
Espectura	Alfabet llatí	Espectura gurmuki. 35 símbols que són síl·labes i 9	Pictogrames (representen objectes) i ideogrames (representen conceptes)	Llengua majoritàriament oral. Espectura en 3 alfabets:

		modificadors. Cada paraula s'uneix amb una línia a dalt.	abstractes) que es poden combinar (compost fonètic). O Pinyin (versió romanitzada)	tifinay, àrab, llatí*. * És probablement el que s'imposarà.
Punt	Punt (.) Punt i a part (.)	Punt () Punt i final o a part ()	Punt (。) *Existeix una coma invertida per fer enumeracions (、)。 Més informació.	Punt (.)
Concepció temps <i>(afecta a com es conjuguen verbs per expressar temps)</i>	Horitzontal → : Darrere nostre (passat) Davant (futur)	Horitzontal → : Darrere nostre (passat) Davant (futur)	Vertical ↓ : A dalt (passat) A baix (futur)	Horitzontal → : Darrere nostre (passat) Davant (futur)
Llengua flectiva <i>(paraules compostes per lexema (arrel) i per morfemes (prefixes i sufixes) que modifiquen l'arrel de la paraula per canviar el significat)</i> o aïllant <i>(paraules compostes per morfemes lliures = tenen el</i>	Flectiva. <i>(prefix) + lexema + (sufix) = paraula</i>	Flectiva. <i>(prefix) + lexema + (sufix) = paraula</i>	Aïllant. Les paraules estan formades per un morfema però no indiquen nombre, temps ni persona. <i>Combinació de paraules = significat nou</i> <i>Per exemple, no es conjuguen els verbs:</i> <i>wǒ shuì ≠ jo dormo</i> <i>nǐ shuì ≠ tu dorms</i> <i>tā shuì ≠ ell/a dorm</i>	Flectiva. <i>(prefix) + lexema + (sufix) = paraula</i>

<i>seu propi significat per separat i s'ajunten per crear paraules noves)</i>				
Estructura sintàctica S = subjecte V = verb O= objecte	SVO	SOV	Teoria: SVO Pràctica: SOV	VSO
Estructura sintagma nominal (SN)	{article + nom + adjectiu}	{article + adjectiu + nom}	{article + nom + adjectiu}	{adjectiu + nom}
Articles	Sí.	Sí.	No.	Sí, però només de reconeixement i ús.
Pronoms personals <i>(ex: jo, tu, ell/ella, nosaltres, vosaltres, ells/elles)</i>	Sí. · Singular i plural. · La tercera persona (plural i singular) indica gènere.	Sí. · No expressen gènere en la majoria de dialectes. · Singular = Plural · Tenen casos · Persones: 1a, 2a i 3a. · 3a pers: hi ha de proximitat i de llunyania.	Sí. · El plural es forma afegint el sufix -men a l'arrel del singular. <i>(Ex: wǒ = jo wǒmen = nosaltres)</i>	Sí.
Pronoms febles <i>(em, et, el, la, es...)</i>	Sí. · Es poden unir als verbs.	Sí.	No.	Sí. · 2a persona també té masculí i femení.

				· Es poden unir a les preposicions i als verbs.
Noms	Nombre, gènere.	Nombre, gènere, cas.	No es flexionen, partícules o context mostren el nombre.	Gènere (*no sempre coincideix amb els mots catalans).
Verbs	Nombre, temps, persona.	Nombre, temps, persona, gènere. (Té verbs serials.)	Invariables, hi ha partícules davant que indiquen temps. *Verbs i adjectius no es diferencien (verbs estatus □). * Coverbs □.	No s'organitzen per temps sinó per aspecte (perfectiu, imperfectiu...).
Preposicions {preposició + nom}	Sí.	No.	No.	?
Postposicions {nom + postposició}	No.	Sí.	Sí.	?
Declinacions	No.	Sí. <i>(Semblants a les del llatí o les de l'alemany.)</i>	No.	No.
Derivació	Sí.	Sí. La prefixació serveix “només” per formar noms i	No.	Sí. En general, molta prefixació i sufixació.

		<p>adjectius (no verbs, com en català).</p> <p>La formació dels verbs, en canvi, es fa només a partir de la sufixació.</p>		
<p>Aspectes fonètics destacables diferents al català</p>		<ul style="list-style-type: none"> · H es pronuncia aspirada [h]. · Els sons sords i sonors són els mateixos que en català, però també tenen els sons p^h, t^h, k^h, c^h, k^h. · Té més sons vocàlics que el català. 	<ul style="list-style-type: none"> · Totes les paraules acaben en vocal o en so consonàntic [n] o [ŋ] (cap altre so consonàntic). 	<ul style="list-style-type: none"> · Té més sons consonàntics que el català. Només els falta [ʎ] i [ŋ] (el segon pot existir si fan combinacions de sons).
<p>A l'hora de parlar català, als parlants d'aquestes llengües poden tenir dificultats fonètiques en:</p>		<ul style="list-style-type: none"> · La pronúncia de [ʃ] (xocolata), [ʒ] (gerani) i [ʎ] (llet), ja que són sons inexistents en panjabi. · Sovint els parlants canvien els sons [ɛ] i [ə] per [i]. Ex: crimallera, matimàtiques. 	<ul style="list-style-type: none"> · La pronúncia de consonants sonores perquè p, t, k i b, d, g són sordes. I, a més, tenen els al·lòfons p^h, t^h i k^h; inexistents en català. · La pronúncia del so [ʎ] ja que és inexistent en Xinès. 	<ul style="list-style-type: none"> · La pronúncia dels sons [ʎ] i [ŋ], sobretot davant d's. Ex: anys, ulls. · La pronúncia de la Z i la J, que les pronuncien com una [ʒ].

		<ul style="list-style-type: none"> · La pronúncia de la R [r] (carro), ja que només tenen la R [r] (paret). 	<p><i>Ex de com pronunciarien: ella [j], genoll [j].</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · La pronúncia de la R [r] (sovint pronunciada com [ɹ]) perquè la seva R és retroflexa i no bategant ni vibrant com en Català. 	<ul style="list-style-type: none"> · La pronúncia de la: <i>(sons de les lletres en Català)</i> - L [l] (sovint pronunciada com [r]). - C [k] o [s] (sovint pronunciada com [ʃ]). - B [b] o [β] (sovint pronunciada com [β]). - T [t] (sovint pronunciada com [θ]). - D [d] o [ð] (sovint pronunciada com [ð]). - K [k] (sovint pronunciada com [s] (de ç)). - G [ɟ] o [ɣ] (sovint pronunciada com [j]). · La pronúncia de les vocals: <ul style="list-style-type: none"> - a [ɑ] com a [æ]
--	--	---	--	--

				<ul style="list-style-type: none"> - i [i] com a [ɪ] - u [u] com a [ʊ] · Confusió de sons vocàlics: <ul style="list-style-type: none"> - [e] o [ɛ] per [i] <li style="padding-left: 40px;"><i>ex: fir (fer)</i> - [ə] per [i] <li style="padding-left: 40px;"><i>ex: divirtida (divertida)</i> - [a] per [i] <li style="padding-left: 40px;"><i>ex: mecìnic (mecànic)</i> - [i] per [e] <li style="padding-left: 40px;"><i>ex: begoti (bigoti)</i> - [e] o [ɛ] per [a] <li style="padding-left: 40px;"><i>ex: minjo (menjo)</i>
<p>Altres possibles dificultats a l'hora d'aprendre català</p>		<ul style="list-style-type: none"> · No té articles definits, així que poden fer errors com “m'agrada Ø bàdminton”. · Preposicions. 	<ul style="list-style-type: none"> · Separació de síl·labes (tendeixen a elidir síl·labes perquè divideixen les paraules en {consonant ə resta de la paraula}) 	

<p>Altres aspectes a destacar diferents al català</p>		<ul style="list-style-type: none"> · Els adjectius són variables i invariables, com en català, però de diferent manera al català, cosa que pot crear confusions. · Els pronoms personals també fan de demostratius, per tant, els pot costar diferenciar els pronoms febles dels pronoms de subjecte que té el català. 	<ul style="list-style-type: none"> · Té 2 tipus de verbs: <ul style="list-style-type: none"> □ Verbs estatus: en una frase atributiva no cal un verb copulatiu perquè la paraula que fa d'adjectiu, ja fa la funció. □ Coverbs: les preposicions poden actuar com a verbs. <p>(Ex: Avió tarda dos dies a la Xina. → No hi ha verb perquè a ja indica direcció.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · No tenen la lletra Ç però sí que tenen el mateix so amb les lletres K^w.
---	--	--	---	--

QUÈ HEM DE TENIR EN COMPTE A L'HORA D'ENSENYAR LLENGUA?

Multilingüisme vs Plurilingüisme

Potser us esteu preguntant si aquests dos termes són sinònims o simplement no sabeu com diferenciar-los. Doncs la mala notícia és que els dos termes s'acostumen a confondre perquè, tot i que no són ben bé el mateix, sovint s'utilitzen de manera equivalent per manca de consens. La bona, és que distingir-los és fàcil. Per una banda, diem que hi ha espais, comunitats, llocs i societats multilingües i, per l'altra, hi ha la capacitat de les persones per comunicar-se en diferents llengües, és a dir, parlants plurilingües.

L'ensenyament plurilingüe

Aquesta guia, doncs, es focalitza en el plurilingüisme ja que és el que té relació amb els parlants de les llengües. A continuació trobareu els enfocaments plurilingües (EP), és a dir, les metodologies que hi ha per ensenyar basades en el plurilingüisme. Però abans, cal parlar d'alguns conceptes bàsics (CB):

Repertori lingüístic (CB)

Bàsicament, és tot el coneixement que tenim sobre les llengües. Concretament, és el conjunt de recursos verbals i no verbals que les persones utilitzem per comunicar-nos. Aquest repertori inclou diverses varietats lingüístiques, dialectes, gèneres discursius i formes multimodals d'expressió com gestos i expressions facials reconegudes socialment. És dinàmic i està en constant evolució perquè totes les interaccions que tenim a través de l'educació formal i no formal fan que el nostre repertori es modifiqui ja que sempre estem aprenent coses noves i, segurament, oblidant-ne d'altres.

Codi (CB)

Quan diem codi, ens referim a la llengua. Per tant, canvi o alternança de codi, vol dir canviar d'una llengua a una altra de manera intermitent, segons les necessitats a l'hora de comunicar-se.

L1 (CB)

“Llengua 1” vol dir la nostra llengua materna, la que primer aprenem.

Llengua meta (CB)

Target Language en anglès, és la llengua que estem aprenent.

Transllenguar o Transllenguatjar (EP)

Transllenguar, transllenguatjar o *translanguaging* (en anglès) implica expressar-se utilitzant diversos llenguatges (verbal, corporal, llengua de signes, pictòric, etc.) durant una activitat per mantenir la comunicació fluida. Exemples d'aquesta pràctica inclouen veure vídeos en una llengua mentre es prenen notes en una altra i es discuteix en la primera llengua, o bé, interpretar frases en una llengua dibuixant el seu significat. Aquest enfocament natural ha estat present a la societat i a les aules des de l'origen del llenguatge, i reconèixer-lo pot contribuir a eliminar la separació artificial entre les llengües dels alumnes, oferint així avantatges com facilitar la integració de persones nouvingudes en nous entorns sense perdre la seva identitat lingüística i cultural.

Despertar a les llengües (EP)

Consisteix en observar i/o analitzar diverses llengües per tal d'entendre el seu funcionament. És a dir, l'objectiu principal no és tenir el nivell més alt (C2) en totes les llengües, sinó anar coneixent com funciona cadascuna d'elles per poder-les comparar a nivell estructural, fonètic, etimològic, etc. Aquest enfocament, per exemple, ens permet comparar la nostra L1 amb la llengua meta i així detectar semblances, diferències, dificultats o facilitats que podem tenir, etc.

Enfocament comunicatiu (EP)

El *Communicative Approach* (en anglès) consisteix en aprendre a través de la comunicació. Els estudiants són els protagonistes del seu aprenentatge, sovint basat en la prova-error ja que la gramàtica (*Grammar*) queda en segon pla i el docent es limita a fer de guia/dinamitzador.

Enfocament per tasques

Una manera d'implementar l'enfocament comunicatiu és a través de l'*Enfocament per tasques*, on es proposen tasques i activitats en què parlar és una condició imprescindible per resoldre-les. L'objectiu és que els alumnes sentin la necessitat de comunicar-se; sense ser imposada per el/la docent.

Amb tot, aquestes metodologies presentades tenen com a objectiu donar valor a tot el repertori lingüístic que posseeixen les persones i, sobretot, fer que elles mateixes se'n adonin de com d'útil són les seves competències parcials. Treballant així, es fomenten

les reflexions metalingüístiques i es dota d'estratègies lingüístiques als alumnes. A més, aquesta manera de treballar és respectuosa i fa que moltes persones se sentin valorades i empoderades.

QUI SÓN I QUÈ DIUEN LES PERSONES IMPLICADES EN L'EDUCACIÓ SOBRE EL PLURILINGÜISME?

En aquest apartat hi ha definits els grups de persones implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge dins del programa AFEX de Casa Àsia, i la seva concepció sobre emprar el multilingüisme a l'aula. A més, hi ha de manera resumida la situació de les llengües principals que tracta aquesta guia.

Descripció dels grups implicats

Dinamitzadores

Són sis dones, entre 17 i 30 anys, procedents de diversos països. Són multilingües ja que parlen les llengües oficials de Catalunya i també les seves llengües familiars i/o llengües estrangeres. Cadascuna d'elles té una escola assignada i la seva funció és triar el contingut a treballar i preparen els materials perquè els voluntaris puguin ensenyar a les alumnes el català.

Persones voluntàries

Són joves, entre 13 i 16 anys, procedents de diversos països i escolaritzats en un centre educatiu on es fa el programa AFEX. Són multilingües ja que parlen les llengües que les alumnes estan aprenent (català i castellà) i també les dels països d'origen (llengües familiars), cosa que facilita la comunicació entre alumnes i dinamitzadores. Elles són les que ensenyen català a les alumnes a partir de les tasques que les dinamitzadores les faciliten.

Alumnes

L'AFEX va dirigit a les famílies de l'escola, però totes les alumnes són dones; sovint mares d'infants escolaritzats al centre on es du a terme aquest programa. Provenen de diversos països i tenen un nivell molt baix de català i/o castellà. Estan en aquest grup ja que volen aprendre les llengües del país d'acollida. També són plurilingües.

Opinions sobre el plurilingüisme des de les perspectives de cada grup

Opinió de les dinamitzadores

Elles creuen que aprofitar les llengües d'origen per ensenyar i aprendre una nova llengua és rellevant i important. De fet, afirmen que els agrada aprofitar les llengües d'origen per ensenyar tot i que de l'única manera que això succeeix és quan fan traduccions d'una

llengua a l'altra. Això passa perquè verbalitzen que no tenen activitats plurilingües que fomentin la comparació entre llengües, promoguin la reflexió metalingüística per trobar punts en comú entre llengües, etc. Per tant, consideren necessari tenir més activitats, dinàmiques, exercicis o jocs que permetin aprendre a través del plurilingüisme.

Opinió de les voluntàries

Les persones voluntàries creuen que sí que es podrien aprofitar les llengües d'origen per ensenyar una nova llengua. Però, com que són molt joves (estudiants de 2n – 4t de l'ESO), no saben de quines maneres podrien fer-ho. L'única manera en que aprofiten les llengües és per fer traduccions i, només una de les voluntàries afirma que compara alguns aspectes entre llengües. Igualment, totes elles verbalitzen que estan disposades i obertes a provar altres maneres d'aprofitar les llengües d'origen. Per tant, com que no reben formacions plurilingües, reconeixen que els ajudaria molt tenir activitats plurilingües, que ja estiguessin pautades i preparades per implantar.

Opinió de les alumnes

Elles consideren que l'única manera d'aprofitar una classe de llengua és emprant l'idioma que estan aprenent. Això es deu a que només tenen dues hores de català a la setmana, cosa que consideren poc, i és l'únic espai on poden practicar, escoltar i aprendre aquesta llengua i, per tant, volen estar al màxim d'exposades a ella. És a dir, que en cap cas volen emprar la seva llengua d'origen en aquest espai atès que no entenen la seva rellevància ni li veuen cap avantatge. Tampoc imaginem com seria utilitzar les seves llengües d'origen per al seu aprenentatge ja que pensen que es reduiria molt l'ús de català i es neguen rotundament. Igualment, això és contradictori perquè constantment recorren a la traducció (metodologia plurilingüe) per entendre activitats, paraules, etc. És a dir, que elles aprenen de manera plurilingüe però no en són conscients.

Basant-nos en les opinions, quina necessitat entorn el plurilingüisme sorgeix?

Com heu pogut llegir, per una banda, les opinions de les persones dinamitzadores i de les voluntàries és que els agradaria incloure en el procés d'ensenyament-aprenentatge el plurilingüisme. Però les dues parts consideren que els falta material per poder-ho fer. Per l'altra, les estudiants es mostren força reticents a treballar en una llengua que no sigui la que estan aprenent. Però jo penso que seria beneficiós que tinguessin activitats plurilingües per conèixer aquesta manera d'aprendre i, així, que poguessin decidir, a partir

d'estar informades, si els pot anar bé treballar aprofitant tot el coneixement que tenen sobre diverses llengües per aprendre'n una de nova sense partir de zero. Per tant, les activitats proposades en el següent apartat tenen com a objectiu donar resposta a aquesta necessitat que s'ha detectat, esperant que aporti beneficis a totes les parts implicades.

PROPOSTES, ACTIVITATS I RECURSOS PLURILINGÜES

A continuació trobareu tres activitats plurilingües amb la seva explicació, la temporització, els objectius, algunes recomanacions i la llista de materials que necessitareu per realitzar-les.

ORDENEM LES FRASES	
Durada total aproximada: 1h	
Objectius	Reflexionar sobre l'estructura sintàctica de les llengües per trobar punts en comú entre elles.
	Descobrir quines dificultats o facilitats poden tenir a l'hora d'aprendre català o castellà.
	Observar de manera clara com canvien les estructures sintàctiques segons la llengua.
Competències (FREPA)	2. Competència en la construcció i ampliació d'un repertori lingüístic i cultural plural. 2.2. Competència per aplicar enfocaments d'aprenentatge més sistemàtics i controlats en un context d'alteritat.
	4. Competència per donar sentit a trets lingüístics i/o culturals desconeguts.
	7. Competència per reconèixer l'“altre” i l'alteritat.
Explicació de l'activitat	Materials necessaris
<p>L'activitat consisteix a ordenar paraules per formar frases en diverses llengües i comparar com canvia l'estructura sintàctica de les frases en cada llengua. Té diverses parts:</p> <p>1. <u>Preparació de les frases</u>: la dinamitzadora/mestra crea frases en català i les tradueix a les llengües pertinents: català, castellà, anglès, panjabi, xinès i berber/amazic. Imprimeix les frases, les talla per paraules i les porta a l'aula desordenades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Frases a ordenar · Característiques de les llengües per poder fer comparacions

2. Ordenar les frases: les alumnes, juntes, ordenen les frases en català i en castellà. Després, cada alumna ordena la frase en la seva llengua (si hi ha més d'una persona que parla el mateix idioma, poden ordenar les frases juntes emprant la seva L1).

3. Comparació de l'estructura sintàctica: una vegada ordenades les frases, les alumnes les observen i reflexionen sobre la posició de les diferents parts: el verb, el subjecte, els complements, etc. Seguidament, la dinamitzadora/mestra dinamitza una conversa per comparar les llengües i ajudar les alumnes a entendre que l'estructura pot canviar. D'aquesta manera els pot ser més fàcil recordar l'estructura de la llengua meta.

Per dinamitzar la conversa:

La taula comparativa de llengües és clau per fer aquesta activitat, per això, la mestra/dinamitzadora l'hauria d'haver observat i analitzat les frases prèviament per preparar-se millor la conversa i anticipar cap a quina direcció anirà i/o quins aspectes cal destacar.

Algunes idees o preguntes per guiar la reflexió lingüística:

- Per quina paraula comença la frase?
- Totes les llengües tenen articles?
- Què va primer: el nom o l'adjectiu? (Es pot aprofitar per anomenar les llengües del grup que tenen estructura {nom + adjectiu} i les que tenen {adjectiu + nom}).
- On és el verb? Sempre va en aquesta posició?
- Com és l'estructura sintàctica de les vostres llengües, SVO, SOV o VSO? (Recordar a les alumnes quina és la del català i exposar quines són les diferències o semblances respecte la seva L1.)

Recomanacions / Possibles adaptacions

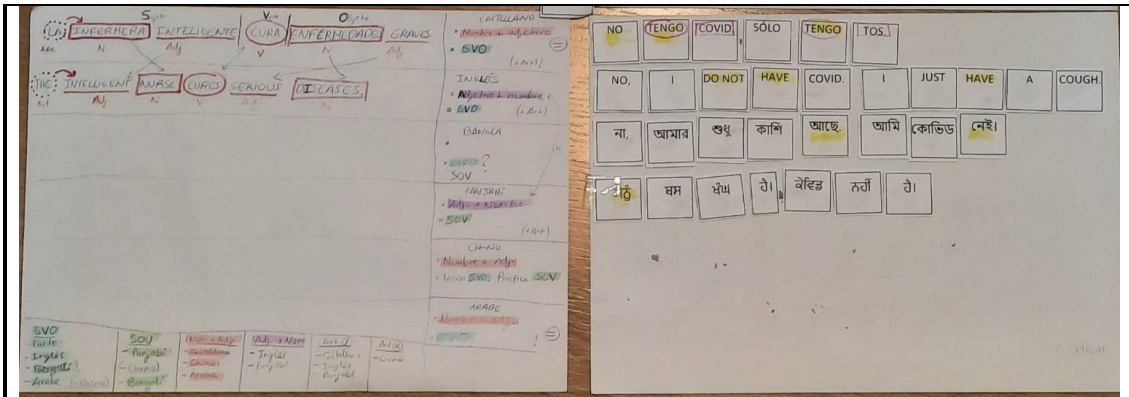
- La llargada de la frase es pot modificar segons el nivell dels estudiants.

- La temàtica de les frases es pot adaptar al tema i continguts que s'estiguin impartint en aquell moment.
- A l'hora de crear frases, penseu en els elements que voleu analitzar. És a dir, si voleu parlar del nom, l'adjectiu, el verb i preposicions, han d'haver aquests elements a totes les frases.
- És més còmode dir als alumnes l'ordre en què han d'enganxar les frases (en relació a les llengües), ja que per comparar estructures entre idiomes, és més fàcil si tots es troben en el mateix ordre.

Exemple de com queda l'activitat (en altres llengües)

Spanish cards: ¿CUANTAS VECES TENGO QUE TOMAR LA PASTILLA? (SVO), HOW MANY TIMES DO I HAVE TO TAKE (THE) PILL? (SOV), আমাকে কতবার পিল নিতে হবে? (SOV), 我的藥需要服我幾次? (SOV).
 Arabic: يؤذي رأسي و أذني أحس برج ضيق? (SVO), 我用力咳嗽時，每次胸部就會疼痛。 (SOV).

Spanish cards: CADA VEZ QUE TOSO FUERTE ME DUELE EL PECHO. (SVO), EVERY TIME I COUGH HARD MY CHEST HURTS. (SOV), MI HIJA ESTA A 39 GRADOS DE FIEBRE Y TAMBIÉN TIENE DOLOR DE GARGANTA. (SOV), আমার মেয়ের 39 ডিগ্রী জ্বর আছে এবং তারও গলা ব্যথা আছে. (SOV), MY DAUGHTER HAS A FEVER 39 DEGREE AND HAS A ALSO THROAT. (SOV).
 Chinese: ¿SOLO HAS TOMADO PARACETAMOL? (SVO), HAVE YOU TAKEN ONLY PARACETAMOL? (SOV), আপনি কি শুধুমাত্র প্যারাসিটামল গ্রহণ করেছেন? (SOV), वी तुमी सिरब पैरासिटामल (सिप्रा) ले? (SOV).



Avaluació

L'activitat es pot avaluar a partir d'aquesta rúbrica:

Críteris d'avaluació	No assoliment	Assoliment Satisfactori	Assoliment Notable	Assoliment excel·lent
Analitzar sintàcticament els elements bàsics (nom, verb, adjectiu) de cada frase.	No és capaç de trobar cap element.	No és capaç de trobar tots els elements bàsics de la frase.	És capaç de trobar els elements bàsics de la frase en la seva llengua materna.	És capaç de trobar els elements bàsics de la frase en la seva llengua materna i en la llengua meta.
Trobar similituds o diferències entre llengües.	No troba cap similitud o diferència.	Li costa veure alguna similitud i/o diferència.	Entén les diferències i similituds entre llengües.	Entén les diferències i similituds entre llengües. A més, en detecta i proposa alguna.
Comprendre com poden aprofitar el coneixement de l'estructura sintàctica de les llengües per al seu procés d'aprenentatge.	No entén l'objectiu d'aquesta activitat.	Entén l'objectiu de l'activitat però no sap com aprofitar-ho per al seu procés d'aprenentatge.	Entén l'objectiu de l'activitat i comprèn les estructures sintàctiques de la llengua materna i de la meta però no és capaç de comparar-les.	Entén l'objectiu de l'activitat i copsa com aprofitar aquesta informació per facilitar el seu procés d'aprenentatge en la llengua meta aprofitant la llengua materna.

ORÍGENS DELS DIES DE LA SETMANA	
Durada total aproximada: 3 sessions de 45'	
Objectius	Revisar/Aprendre els dies de la setmana en la llengua meta.
	Descobrir l'origen del nom dels dies de la setmana en la pròpia llengua i en d'altres.
	Parlar en la llengua meta sobre els dies de la setmana.
Competències (FREPA)	1. Competència per gestionar la comunicació lingüística i cultural en un context d'alteritat.
	2. Competència en la construcció i ampliació d'un repertori lingüístic i cultural plural. 2.2. Competència per aplicar enfocaments d'aprenentatge més sistemàtics i controlats en un context d'alteritat.
	4. Competència per donar sentit a trets lingüístics i/o culturals desconeguts.
Explicació de l'activitat	
Materials necessaris	
<p>Aquesta activitat té diverses parts:</p> <p><u>Tasques prèvies:</u></p> <p>1. La dinamitzadora explica d'on provenen els dies de la setmana en català per donar un exemple del que s'espera que facin les alumnes.</p> <p>2. La dinamitzadora demana a les estudiants que reflexionin/busquin d'on provenen els noms dels dies de la setmana en la seva llengua. Per fer-ho: a) es dona temps a classe o b) es demana de deures per a la propera classe.</p> <p><u>Activitat:</u></p> <p>{ 10 - 15 min } A la propera classe, les alumnes que parlen la mateixa llengua es posen en grup per compartir el que han trobat entre elles i decideixen com explicaran la informació a la resta per tal de que totes parlin en algun moment. Poden fer servir la seva llengua d'origen per</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Dispositiu electrònic per buscar informació. · Paper · Llapis · Explicació dels dies de la setmana en català i altres

<p>agilitzar aquesta dinàmica. Si hi ha alguna estudiant que la seva L1 és única al grup, aprofita per revisar el que explicarà a la resta.</p> <p>{part principal} Les alumnes, per torns, expliquen d'on provenen els noms dels dies de la setmana en les seves llengües emprant la llengua meta. Quan els grups acaben les seves explicacions, es fa una conversa en la llengua meta per comentar similituds, diferències, curiositats, sorpreses (etc.) sobre el que s'ha parlat. La dinamitzadora, si creu que cal guiar la conversa, ho pot fer a partir de fer preguntes (us ha sorprès alguna cosa? per què?, què heu après?, és semblant al català?...).</p>	
---	--

Recomanacions / Possibles adaptacions

- És important que la dinamitzadora mostri un exemple del que s'espera que les alumnes facin perquè elles entenguin la tasca demanada.
- La dinamitzadora ha de garantir que tothom disposi d'un dispositiu electrònic i accés a internet per buscar la informació demanada.

Avaluació

L'activitat es pot avaluar a partir d'aquesta rúbrica:

Criteris d'avaluació	No assoliment	Assoliment Satisfactori	Assoliment Notable	Assoliment excel·lent
Exposar informació rellevant emprant la llengua meta de manera fluïda.	No presenta cap informació ni és capaç d'articular cap mena d'explicació.	Exposa la informació demanada però té poques estratègies lingüístiques per poder mantenir una conversa fluïda. A més, té manca de vocabulari.	Té unes bones estratègies lingüístiques però té una manca de vocabulari important que fa que l'exposició sigui poc fluïda.	Té unes bones estratègies lingüístiques. Té un bon coneixement de vocabulari o s'ha preparat bé l'exposició, de manera que la informació arriba als oients de manera fluïda.
Escollar i entendre l'exposició de les companyes.	No presta atenció ni comprèn res.	Escolla i comprèn les idees clau.	Escolla i comprèn la majoria dels continguts exposats.	Escolla i comprèn els continguts exposats. A més, aprèn vocabulari nou en altres llengües.

Trobar similituds o diferències entre llengües.	No troba cap similitud o diferència.	Li costa veure alguna similitud i/o diferència.	Entén les diferències i similituds entre llengües.	Entén les diferències i similituds entre llengües. A més, en detecta i proposa alguna.
---	--------------------------------------	---	--	--

És masculina o femenina?	
Durada total aproximada: 1h	
Objectius	Revisar o aprendre noves paraules en català centrant-se en el gènere de les paraules.
	Descobrir diferències de gènere entre la llengua d'origen i el català
	(Conèixer o revisar els articles.)
Competències (FREPA)	2. Competència en la construcció i ampliació d'un repertori lingüístic i cultural plural.
	2.1. Competència per treure profit de les pròpies experiències interculturals/interlingües.
	2.2. Competència per aplicar enfocaments d'aprenentatge més sistemàtics i controlats en un context d'alteritat.
	4. Competència per donar sentit a trets lingüístics i/o culturals desconeguts.
Explicació de l'activitat	
Materials necessaris	
És un joc similar al <i>Memory</i> , on hi ha diverses cartes (paraula + pictograma) que es posen boca a baix a la taula. Les cartes són paraules d'ús freqüent i l'objectiu és classificar-les segons si són masculines o femenines. Per tant, per torns, cada alumna aixeca dues paraules i, si tenen el mateix gènere, les classifica a la columna que toca (masculí	· cartes

<p>singular o femení singular). Si no ho són, li passa el torn a la següent companya. El joc acaba quan s'aixequin i es classifiquin totes les cartes.</p> <p>Una vegada finalitzat el joc, es pot parlar sobre què els ha sorprès, quines paraules tenen un gènere diferent en la seva llengua, etc.</p> <p><u>Ampliacions:</u></p> <p>a) A partir de la classificació de les paraules del <i>Memory</i>, es pot parlar dels articles (el, la) de manera breu.</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Exemple: Davant de totes les paraules masculines singular que veieu aquí, escrivim EL. Davant de totes les paraules femenines singular que veieu aquí, escrivim LA.</i></p> <p>b) Una vegada han après els articles EL i LA, es pot presentar el plural ELS i LES i fer el plural de les paraules del joc. Es pot comentar com s'acostuma a formar el plural (per exemple, afegint -es).</p> <p>c) Es pot parlar de L'.</p>	
---	--

Recomanacions / Possibles adaptacions

- No es recomana ampliar fins l'apart c) si el nivell de les estudiants és baix.
- És un bon context per explicar com formar el masculí i femení (i plural) de manera teòrica per assentar una bona base.
- És una bona idea comunicar a les alumnes que la seva llengua materna no apareix en aquesta activitat de manera explícita, però que poden anar pensant en ella per trobar semblances i diferències que les ajudin en el seu procés d'aprenentatge (ja sigui perquè les paraules tenen el mateix gènere que en la seva llengua o perquè, precisament, és contrari i han de recordar-ho).

Avaluació

L'activitat es pot avaluar a partir d'aquesta rúbrica:

<p style="text-align: center;">Criteris d'avaluació</p>	<p style="text-align: center;">No assoliment</p>	<p style="text-align: center;">Assoliment Satisfactori</p>	<p style="text-align: center;">Assoliment Notable</p>	<p style="text-align: center;">Assoliment excel·lent</p>
--	---	---	--	---

Entendre el concepte de gènere i trobar estratègies per detectar-lo en les paraules.	No entén el concepte de gènere ni pot participar en el joc.	Entén el concepte de gènere però el confon amb nombre i cas.	Entén el concepte de gènere i troba alguna estratègia per detectar si és una paraula masculina o femenina.	Entén el concepte de gènere i troba estratègies per detectar si és una paraula masculina o femenina.
Trobar similituds o diferències entre llengües.	No troba cap similitud o diferència.	Li costa veure alguna similitud i/o diferència.	Entén les diferències i similituds entre llengües.	Entén les diferències i similituds entre llengües. A més, en detecta i proposa alguna.
Comprendre com poden aprofitar el coneixement de l'estructura sintàctica de les llengües per al seu procés d'aprenentatge.	No entén l'objectiu d'aquesta activitat.	Entén l'objectiu de l'activitat però no sap com aprofitar-ho per al seu procés d'aprenentatge.	Entén l'objectiu de l'activitat i comprèn les estructures sintàctiques de la llengua materna i de la meta però no és capaç de comparar-les.	Entén l'objectiu de l'activitat i copsa com aprofitar aquesta informació per facilitar el seu procés d'aprenentatge en la llengua meta aprofitant la llengua materna.

MATERIALS COMPLEMENTARIS PLURILINGÜES

En aquest apartat hi ha llocs web amb activitats per treballar de manera plurilingüe. Hi ha algunes que estan preparades per implantar i hi ha altres que serveixen d'inspiració a l'hora de crear una activitat en més d'una llengua.

RECURS A	
Web gratuïta	https://www.lingohut.com/es/1128/aprende-urdu
Llengües	
Descripció	<p><u>Aprende (llengua a triar)</u></p> <p>És una web on tries a) la llengua que parles i b) la llengua que vols aprendre. Una vegada seleccionades, pots triar el tema que vols treballar. Aleshores trobes vocabulari bàsic en format escrit i àudio de la llengua que vols aprendre.</p>
Avantatges	<ul style="list-style-type: none"> · Molts idiomes disponibles. · Bona pronunciació. · Fàcil d'utilitzar.
Inconvenients	<ul style="list-style-type: none"> · Poc vocabulari.

RECURS B	
Web gratuïta	https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/urdu_aprendre/arxius/aprenem-catala-des-de-urdu.pdf
Llengües	🇪🇸 Català 🇺🇵 Urdú
Descripció	<p><u>Aprenem català des de l'urdú</u></p> <p>La publicació proporciona un primer contacte amb la llengua catalana i permet entendre i practicar frases quotidianes, tot facilitant les comunicacions amb la societat d'acollida. Es presenta en tres apartats:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El primer conté informació bàsica sobre la llengua i la societat catalanes i les principals diferències entre el català i l'urdú. - L'apartat "Català, llengua d'acollida" està format per deu lliçons de català inicial que tracten temes relacionats amb la vida quotidiana. Cada lliçó comprèn diàlegs breus i un vocabulari relacionat amb el tema. - L'apartat "Comencem a parlar" conté també diàlegs relacionats amb la vida quotidiana, però amb més aprofundiment.
Avantatges	<ul style="list-style-type: none"> · Molt material. · Material de qualitat. · Explicacions en urdú. · Ben classificat. · Temes bàsics d'ús quotidià.
Inconvenients	<ul style="list-style-type: none"> · És llarg.

RECURS C	
Web gratuïta	https://carap.ecml.at/Materials/tabid/2313/Approaches/ATL/Themes/bor/OrderBy/Title/PageSize/20/language/en-GB/Default.aspx
Llengües	Les que el/la docent triï en funció de les llengües de l'alumnat o que vol treballar.
Descripció	<u>Taalmix</u>


	<p>L'activitat consisteix en dividir una classe multilingüe en grups en funció de la seva llengua materna i donar a cada grup una targeta amb un nom d'un objecte reconegut internacionalment (p. ex., kiwi, taxi). Cada grup escriu o prepara una descripció oral del seu objecte. Després llegeixen les seves descripcions als companys de classe, que intenten entendre-les. El professor conclou discutint perquè algunes paraules són comprensibles en diferents idiomes.</p>
Avantatges	<ul style="list-style-type: none"> · Es pot treballar el vocabulari que el docent decideixi. · Els alumnes s'adonen que saben paraules en altres llengües o que saben més paraules de les que pensaven en la llengua que estan aprenent. · Es practica l'expressió oral i la capacitat d'escolta i comprensió. · Pot ser una activitat motivadora.
Inconvenients	<ul style="list-style-type: none"> · Cal preparar l'activitat i, per fer-ho, caldria tenir un coneixement de les paraules que són similars en les llengües que parla l'alumnat o comptar amb la col·laboració dels alumnes.

RECURS D	
Web gratuïta	https://carap.ecml.at/Materials/tabid/2313/Approaches/ATL/OrderBy/Title/PageSize/20/language/en-GB/Default.aspx
Llengües	Les que el/la docent triï en funció de les llengües de l'alumnat o que vol treballar.
Descripció	<p><u>A la découverte de mon quartier</u></p> <p>Els alumnes, per grups, creen pòsters, maquetes, etc. on representen els principals carrers de la seva ciutat o barri i hi inclouen la diversitat lingüística/cultural que hi ha. Després el presenten a una altra classe que tingui un altre context lingüístic i geogràfic.</p>
Avantatges	<ul style="list-style-type: none"> · És significatiu per a l'alumnat.

	<ul style="list-style-type: none"> · Fomenta el coneixement de l'entorn. · Pot ser que descobreixin realitats del seu entorn que no saben, és a dir, cada grup d'alumnes pot explicar la seva percepció del barri. · Pot contribuir a la integració i barreja de grups culturals, per exemple, si els alumnes volen provar el que fan altres companys al barri. · Hi ha una guia de l'activitat per al mestre.
Inconvenients	<ul style="list-style-type: none"> · La guia d'activitats està escrita en francès.

RECURS E	
Web gratuïta	https://carap.ecml.at/Materials/tabid/2313/Approaches/ATL/Languages/spa/OrderBy/Title/PageSize/20/language/en-GB/Default.aspx
Llengües	Les que el/la docent triï en funció de les llengües de l'alumnat o que vol treballar.
Descripció	<p><u>Vamos a comprar</u></p> <p>L'activitat pretén ajudar els estudiants a observar i analitzar les similituds i diferències de vocabulari entre l'alemany, l'anglès, la seva llengua materna i una altra llengua escollida. Està dissenyat per als estudiants que aprenen alemany. Se'ls donen paraules relacionades amb els aliments en anglès per traduir-les a l'alemany i a altres dos idiomes, i han de deduir les regles per utilitzar articles en alemany.</p>
Avantatges	<ul style="list-style-type: none"> · El menjar és un tema essencial a l'hora d'aprendre una nova llengua. · Els alumnes s'adonen que saben paraules en altres llengües o que saben més paraules de les que pensaven en la llengua que estan aprenent. · A través del menjar es pot treballar un aspecte lingüístic concret, per exemple, els articles.

Inconvenients	· El material està en alemany i s'ha d'adaptar en les llengües que el docent consideri.
----------------------	---

RECURS F	
Document de lliure accés	https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/2761#page=1
Llengües	 atalà
Descripció	<p><u>Ara i adés: aprenentatge del català i llengües d'origen</u></p> <p>Són diverses activitats creades per treballar el català en base a les dificultats lingüístiques que poden tenir els alumnes al parlar altres llengües. Hi ha activitats de sintaxi, de morfologia i de fonètica. Hi ha la descripció i els materials manipulatius de totes les propostes.</p>
Avantatges	<ul style="list-style-type: none"> · Tots els materials estan preparats per utilitzar. · Són activitats creades per treballar dificultats específiques. · Activitats ben classificades i fàcils de trobar. · Varietat d'activitats, algunes enfocades en treballar la sintaxi, altres la morfologia i altres la fonètica.
Inconvenients	· No és plurilingüe com a tal, tot i que sí que està fet en base a les llengües maternes dels alumnes.

ANNEX

A continuació trobareu els materials, les plantilles i les explicacions per a dur a terme les activitats proposades en aquesta guia.

Activitat 1

Propostes de frases per poder analitzar articles, noms, adjectius, verbs i preposicions/post-posicions:

El gos marró juga a pilota.

La infermera intel·ligent cura malalties greus.

La casa nova està al final del carrer estret.

Els animals de la selva busquen aigua freda.

Les faldilles negres són d'una botiga famosa.

El llibre vell està guardat a la prestatgeria de dalt.

Plantilla i exemple de frases separades en paraules per retallar:

Exemples

- Català → EL GOS MARRÓ JUGA A PILOTA.
- Castellà → EL PERRO MARRÓN JUEGA A PELOTA.
- Anglès → THE BROWN DOG PLAYS WITH A BALL.
- Panjabi → ਭੂਰਾ ਕੁੱਤਾ ਇੱਕ ਗੇਂਦ ਨਾਲ ਖੇਡਦਾ ਹੈ।

Idees per fer la comparació

- Ens podem fixar en l'estructura de les paraules (per exemple, *di* en català apareix a cada dia de la setmana perquè vol dir *dia*). → En totes les llengües passa?
- Totes les llengües fan referència al mateix? (planetes, astres...)

Activitat 3

Cartells per classificar

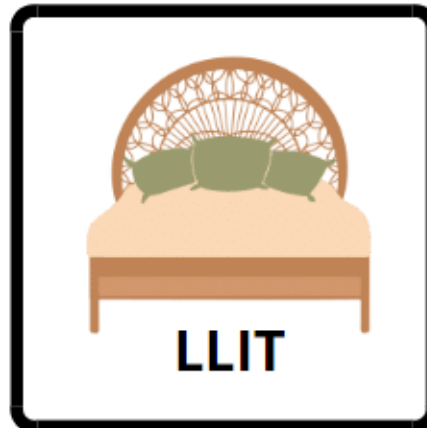
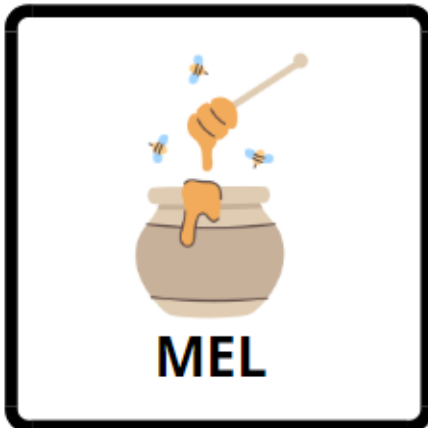
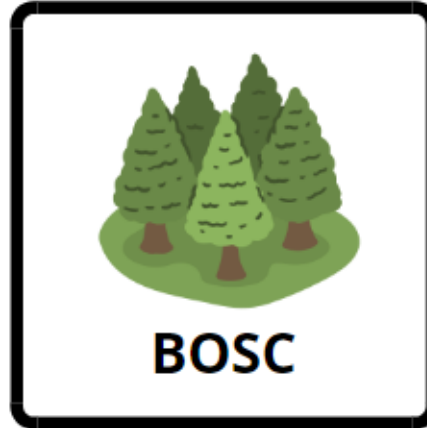
PARAULA

MASCULINA

FEMENINA

Plantilla per a les cartes del joc

Cartes del joc





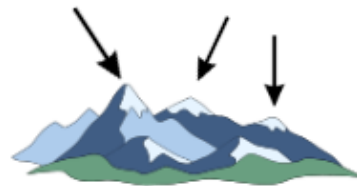
VESTIT



RELOTGE



FORQUILLA



CIM



DENT



XOCOLATA



TELEVISIÓ



DUBTE

Material complementari

