

## OBRIM ELS SENTITS:

### creació de materials didàctics per l'acompanyament de joves immigrants dins del programa AFEX

Judith Costa Sánchez

Tutora: Júlia Llombart Esbert

Departament de Didàctica de la llengua i la Literatura i de les Ciències Socials

Treball de Fi de Grau- 1a convocatòria (2 de juny de 2023)

Grau en Educació Primària- Universitat Autònoma de Barcelona

- **Resum:**

Aquest document és el procés i resultat de la creació de materials per l'alfabetització del català de joves immigrants dins del programa AFEX. Després de crear un marc teòric i metodològic que serveixi de justificació i de fonaments dels materials, s'ha creat la seqüència didàctica. Amb la finalitat d'ampliar el banc de recursos del programa s'han tingut en compte els destinataris d'aquesta seqüència, així com les seves experiències i vivències. Per això, l'eix transversal són els sentits, els quals ens permeten transportar-nos a records del passat sense moure'ns i així podem comparar-los amb les vivències i experiències del present.

*Paraules clau: plurilingüisme, interculturalitat, tasques, enfocament comunicatiu i multinivell.*

- **Abstract:**

This document is the process and result of the creation of Catalan literacy materials for young immigrants within the AFEX program. After creating a theoretical and methodological framework to serve as a justification and foundation for the materials, the didactic sequence was created. In order to expand the resource bank of the program, we have taken into consideration the target audience of this sequence, as well as their experiences. Therefore, the transversal axis is the senses, which transport us to memories of the past without moving and thus we can compare them with the experiences of the present.

*Key words: plurilingualism, interculturality, tasks, communicative approach and multi-level approach.*

## Introducció

El següent Treball de Final de Grau es presenta amb una metodologia innovadora, l'Aprenentatge i Servei (ApS). Aquesta metodologia es basa en la col·laboració i articulació entre diferents agents per tal d'oferir una resposta adequada a una necessitat real. En aquest cas, la institució Casa Àsia ha sol·licitat suport pedagògic per poder millorar el seu programa AFEX "Aprenem, famílies en xarxa". La col·laboració amb els i les estudiants i el professorat de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) té com a resultat el projecte de recerca anomenat "Constructing a collaborative understanding of learning for the XXI century" (CULT). Aquest any, el projecte rep el suport de cinc estudiants amb l'acompanyament de la Dra. Júlia Llompart. De forma col·laborativa es treballa amb les dinamitzadores i formadores del programa per crear un conjunt de seqüències didàctiques adequades.

En concret, aquesta proposta anirà dirigida als joves immigrants que necessiten millorar les seves competències en llengua catalana per poder participar en societat i accedir a estudis superiors. Així doncs, no es tracta només de crear recursos d'aprenentatge sinó de dissenyar-los específicament per aquest alumnat.

L'origen de l'alumnat és divers, però comparteixen un tret comú: han rebut educació en el seu país d'origen, però actualment no poden seguir la seva formació acadèmica per la manca de coneixement lingüístic. A més, molts d'ells no tenen reconeguts els seus estudis en el país d'origen, i per això, han de tornar-se a treure el graduat escolar a Catalunya, tal com ens han explicat alguns [testimonis](#).

La majoria d'elles provenen del Pakistan, l'Índia i Marroc i, per tant, les seves llengües maternes són: l'urdú, el dàrija o el panjabí, tot i que també dominen l'anglès. La franja d'edat d'aquests joves és d'entre 16 i 20 anys. Actualment, dues alumnes tenen disset anys i estan cursant quart d'ESO mentre assisteixen a Casa Àsia per millorar el seu nivell lingüístic. En un altre centre, hi ha quatre alumnes que estan estudiant PFI (Programes de Formació i Inserció) per aconseguir el graduat escolar.

Tots aquests joves han arribat a Catalunya per reagrupament familiar i es troben desemparats. Arran de la pandèmia, l'associació Casa Àsia es va adonar que hi havia molts fills i filles dels adults que ells atenien que es trobaven a casa sense poder accedir ni al món laboral ni a l'educatiu. D'una banda, perquè a l'arribar desconeixen les oportunitats que tenen com a joves immigrants i d'altra, per la barrera lingüística que es troben. Així doncs, aquesta associació va decidir donar recer al jovent oferint-los un programa per aprendre llengua catalana, ja que també formen part de les famílies dels centres als quals aquesta associació atén.

Com a conseqüència, i després d'introduir els conceptes teòrics que emmarquen aquesta seqüència, es mostren i justifiquen els materials que s'han creat per tal de donar resposta a aquesta necessitat de formació i personalització dels aprenentatges per aquest col·lectiu de joves immigrants. Els principals objectius que es plantegen són els següents. En primer lloc, dissenyar una proposta d'alfabetització en llengua catalana per a joves immigrants des d'una perspectiva pedagògica basada en el plurilingüisme i la interculturalitat. En segon lloc, seqüenciar els aprenentatges en tasques multinivell adequades a les diferents situacions sociolingüístiques en què s'implementarà i en darrer lloc, desenvolupar la llengua oral en espais quotidians i motivadors mitjançant l'enfocament comunicatiu.

Així doncs, a partir d'una necessitat real que motivi a l'alumnat es desplegarà un projecte el qual permetrà fer connexions entre els seus coneixements previs i els nous continguts que es vagin adquirint. Cal destacar la importància dels seus coneixements previs, ja que tal com hem dit anteriorment, són persones amb formació prèvia en el seu país d'origen. A les escoles o els centres de formació d'adults s'acostuma a veure les famílies novingudes amb un dèficit, sense parar atenció en totes les potencialitats. Vélez-Ibáñez i Greeberg (1992) parlen del concepte de "fons de coneixement", és a dir, tots aquells recursos invisibles i negats que poden ajudar a l'alumnat a establir connexions i a crear coneixement. En aquest sentit, és feina docent documentar tots els fons de coneixements presents per poder-ne fer un bon ús.

Els agents implicats en aquesta seqüència són diversos, ja que intervé l'alumnat immigrant, els dinamitzadors que apliquen la proposta, l'alumnat en pràctiques

universitàries i tot el conjunt de formadors/es i coordinadors/es del programa AFEX. Es pot considerar una simbiosi entre diferents agents educatius que tenen l'objectiu compartit de millorar la qualitat de l'educació lingüística dels joves immigrants a Catalunya.

Concretament, aquest ApS permet abordar directament algunes competències del Grau d'Educació Primària. Per exemple, les competències bàsiques relacionades amb aplicar coneixements del grau per a resoldre una situació/problema dins l'àrea d'estudi, en aquest cas l'ensenyament lingüístic. Més específicament, també possibilita abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i plurilingües, ja que és una de les principals característiques d'aquest projecte. Paral·lelament, com és una simbiosi entre diferents agents també afavoreix la col·laboració entre els diferents sectors de la comunitat educativa (en l'ensenyament d'adults en aquest cas) i en l'entorn social. En darrer lloc, de forma transversal es facilita la participació i implicació en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual es pertany, és a dir, a Casa Àsia.

Així doncs, aquest treball en xarxa permet millorar la situació a petita escala, malgrat que la problemàtica que es treballa està present a gran escala: la manca d'accés a l'educació i alfabetització de dones i joves. Això afavoreix l'assoliment de dues fites recollides en l'Agenda 2030 de l'Organització de Nacions Unides (ONU) i concretades en els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS).

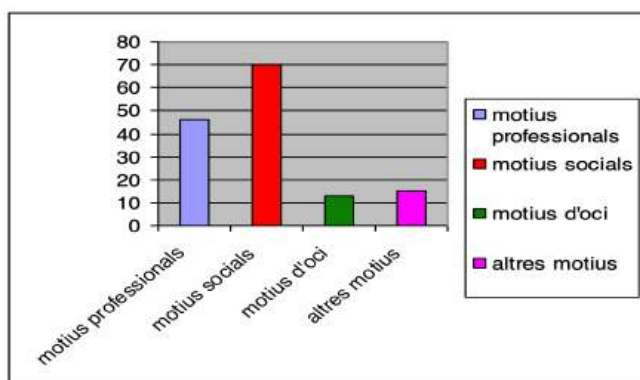
En aquest projecte es col·labora amb l'objectiu 4: una educació de qualitat, concretament amb la fita 4.4. la qual pretén augmentar considerablement el nombre de joves i adults que tenen competències necessàries, en particular tècniques i professionals, per accedir a l'ocupació, el treball decent i l'apoderament. A més, aquesta institució acull majoritàriament a dones i, per tant, també es vincula amb l'objectiu 5, la igualtat de gènere.

Específicament podem centrar-nos a la fita 5.5. la qual consisteix a assegurar la participació plena i efectiva de les dones i la igualtat d'oportunitats de lideratge a tots els nivells decisoris en la vida política, econòmica i pública.

## Marc teòric

- **L'ensenyament de la llengua a joves immigrants:**

Els joves immigrants acostumen a tenir un ritme d'aprenentatge superior al dels seus progenitors i, per tant, tenen unes necessitats diferents. A més, les aspiracions també varien: mentre els progenitors necessiten desenvolupar la llengua catalana per finalitats pràctiques i quotidianes, els seus fills i filles necessiten la llengua per poder aconseguir les fites personals i acadèmiques que es proposen. Segons Cano i Fernández (2015), el col·lectiu més jove reconeix voler aprendre català per motius professionals o socials. Per contra, la franja de trenta-cinc a cinquanta-cinc anys ho fan més per oci.



Gràfic 1: Motius que porten els alumnes immigrants de Girona a aprendre català (Font: Buisan, L. (2014))

D'acord amb un estudi de la Fundació Jaume Bofill (2017) es necessiten polítiques que assegurin l'èxit educatiu i l'ambició del jovent immigrant, entesa com les aspiracions i expectatives. Malgrat que aquest estudi confirmi que l'estatus social dels progenitors tendeix a reproduir-se, especialment en el cas de les persones immigrades mentre que en els seus homòlegs autòctons això no és tan recurrent: cada vegada són més els joves immigrants que aconseguen una mobilitat social ascendent respecte als seus familiars.

Aquesta proposta és una empenta per assolir la inclusió d'aquest jovent. Ainscow i Miles van definir cinc concepcions les quals conformen l'ampli significat d'inclusió. Entre elles podem trobar que la inclusió fa referència a totes les persones (amb Necessitats Educatives Especials (NEE)), els grups vulnerables

i aquells que no ho són. És a dir, la inclusió té en consideració tota la diversitat present i potencia la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat.

En els centres de Casa Àsia no trobem alumnat autòcton, ja que està dirigit únicament a persones nouvingudes. Tot i això, el seu objectiu és oferir una base lingüística a tot l'alumnat perquè pugui accedir a l'educació i consegüentment, accedir a un sistema educatiu i una societat amb tendències inclusives.

Cal destacar que un 20,6% de les persones immigrants enquestades en aquest estudi reconeix parlar normalment català mentre que un 92% utilitzen normalment el castellà. En els barris on estan ubicats els centres amb què treballa Casa Àsia la presència del català al carrer és pràcticament nul·la i, per tant, els estudiants necessiten un espai per accedir a aquesta llengua. Així doncs, resulta especialment interessant desenvolupar la llengua catalana dins d'aquest projecte, ja que per accedir als estudis superiors es demana un nivell elevat de català.

- **Enfocament plurilingüe i intercultural**

En els darrers anys, hi ha hagut una onada migratòria creixent a Catalunya. Aquesta nova composició social ha afectat directament a les escoles, ja que han acollit molts infants nouvinguts els quals no dominaven la llengua vehicular del centre i en coneixien d'altres provinents del seu país d'origen. Així doncs, a causa del context canviant s'ha hagut de modificar també el mètode d'ensenyament de les llengües, ja que el nombre de llengües present a les escoles també s'ha vist incrementat. Cada vegada més, l'ensenyament de les llengües passa pel respecte a la diversitat lingüística i cultural de l'alumnat, no només dels infants sinó també dels adults nouvinguts.

Nussbaum (2012) assenyala la rellevància de la competència plurilingüe, la qual considera que no és una suma de competències de diferents llengües, sinó una competència nova que sorgeix quan s'utilitzen diferents formes de comunicar mitjançant diferents llengües amb una finalitat comunicativa. També inclou en aquesta definició la capacitat de construir nous recursos de forma improvisada durant la interacció comunicativa. Així doncs, no es valora el grau de correcció d'una llengua, sinó la destresa amb què s'usa.

Per poder desenvolupar aquesta competència s'ha de produir un acte comunicatiu i, per tant, els interlocutors han de posar en practica la competència comunicativa, la qual consisteix a fer servir de forma adequada i eficient els recursos de la llengua en contextos concrets. Per poder-ho fer, han de conèixer el repertori de la llengua que volen utilitzar, és a dir, el conjunt de recursos a disposició de les persones que actuen socialment Gumperz (citad per Nussbaum, 1972). Això inclou les varietats lingüístiques, dialectes, els gèneres discursius, entre d'altres.

Paral·lelament, el *code-mixing* és un concepte rellevant a tenir en compte durant la implementació d'aquest projecte, ja que és la barreja directa d'idiomes en una mateixa frase o conversa. Per arribar a dominar el català, els i les estudiants hauran de passar per aquest progrés i anar des d'una modalitat interaccional<sup>1</sup> plurilingüe (en què s'utilitzin recursos com el *code-mixing* per a comunicar-se) i exolingüe, és a dir, amb entrebancs, a una unilingüe i endolingüe (sense entrebancs).

D'acord amb Moore, Emilee i Palou (2018)<sup>2</sup> l'educació plurilingüe ha de tendir cap a les activitats basades en la pluralfebetització, és a dir, que vinculin el plurilingüisme, la interculturalitat i la multimodalitat dels textos. Així doncs, no només es pretén que l'alumnat aprengui a descodificar sinó també a comprendre i expressar. Per poder-ho fer, possiblement s'hauran d'establir ponts entre llengües i cultures. En aquest cas, entre la llengua mare i la llengua meta. En algunes ocasions els serà útil establir-ne també amb el castellà, ja que és una llengua amb similituds al català i això els pot facilitar l'aprenentatge.

Tal com hem dit anteriorment, el plurilingüisme ha d'anar lligat al tractament de la interculturalitat, ja que les llengües sempre van vinculades a una cultura subjacent.

Segons Welsch, W. (1995)<sup>3</sup> la interculturalitat s'entén com la coexistència de diferents cultures dins d'un mateix territori mitjançant la comunicació i el

---

<sup>1</sup> Llopart, J., Masats, D., Moore, E., Nussbaum, L. (2020). Mézclalo un poquito. Plurilingual practices in multilingual educational mileus. *International journal of bilingual education and bilingualism*, ISSN 1367-0050, 23 (1), 98-112.

<sup>2</sup> Moore, E., Palou, J. (2018). Reading in multilingual environments. A Sílvia Melo-Pfeifer i Christian Helmchen (Ed.), *Plurilingual literacy practices at school and in teacher education*, 79-102. Bern: Peter Lang.

<sup>3</sup> Welsch, W. (1995): Transkulturalität, Beitrag in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): *Migration und Kultureller Wandel*, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45 (1).

reconeixement mutu. Tot i això, és un concepte tradicional la qual assumeix una constitució esfèrica de les cultures. Per aquest motiu, aquesta última dècada ha guanyat reconeixement el concepte de transculturalitat. Les cultures modernes han anat evolucionant fins a convertir-se en una immensa quantitat de formes i estils de vida (tradicionalment recollits en una sola cultura comuna). A més, a causa de la interconnexió de cultures, ja no podem parlar d'interculturalitat sinó de transculturalitat, en què les cultures estan interconnectades i sense fronteres nacionals. De fet, cada alumne/a del grup en què s'implementarà aquest projecte té una cultura concreta del seu lloc d'origen i una cultura nova adquirida a Catalunya o a altres parts del món. Així doncs, són persones amb cultures molt diverses a conseqüència de la transculturalitat.

Altres aportacions més recents com és el cas de la doctora en estudis culturals Walsh expliquen la interculturalitat com un concepte en constant evolució que encara no s'ha arribat a comprendre de forma crítica. Per aquesta autora és una estratègia, acció i procés permanents en relació i negociació en condicions de respecte, legitimitat, simetria, equitat i igualtat (Walsh, 2010).

Malgrat això, l'alumnat present es troba en una societat amb unes tradicions i costums diferents de les pròpies i, per tant, cal contemplar aquesta diferència en les activitats que es dissenyin. Per poder promoure la interculturalitat cal reconèixer la diversitat present i garantir el dret a la diferència, tal com recomana el Departament d'Educació (2022)<sup>4</sup>. Com a docents, també s'ha de tenir en compte que darrere de la cultura de cada persona s'amaga un "fons d'identitat", tal com anomena Esteban i Llopart (2016). Així doncs, tothom té una manera de presentar-se, autocomprendre's i autodefinir-se influenciada pels seus recursos culturals.

Actualment, a Catalunya no existeix una societat homogènia i amb una sola cultura. Per aquest motiu, cal formar als nous membres de la societat fugint de plantejaments hegemònics o etnocentristes de la llengua i la cultura, Merino i Cassany (2013). Així doncs, s'han d'oferir activitats d'aprenentatge basades en el respecte, l'intercanvi, el contrast i la negociació entre cultures. En aquest cas, entre les diverses cultures presents a l'aula i les del seu entorn més proper, per

---

<sup>4</sup> Departament d'Educació (2020). Promoure la interculturalitat en els centres educatius: eines per assessors LIC i altres professionals de l'educació (TIS, TS, ES). Generalitat de Catalunya.



tal de fomentar l'autoestima a la seva pròpia cultura i també el respecte i el coneixement de la resta.

- **Metodologies: enfocament comunicatiu, treball per projectes i tasques.**

Després de fer una recerca sobre els conceptes teòrics d'interculturalitat i plurilingüisme cal cercar com s'ha de transformar aquesta teoria en propostes didàctiques reals. Delgadillo (2010) explica que els materials didàctics de llengua estrangera transmeten les actituds de la cultura meta, en aquest cas la catalana i això serveix de referent a l'hora de confluïr diferents cultures. Si es pretén crear propostes amb aquesta finalitat, també s'han de considerar els diferents sabers que l'alumne/a ha de dominar (saber fer, saber aprendre, saber ser).

La metodologia d'aquest tipus de propostes es basa en tres passos: sentir, pensar i actuar, agafant com a punt de partida el respecte i la convivència entre cultures. Aquest enfocament ha de tenir en compte la seva llengua materna, proporcionar espais per expressar-se, participar en experiències interculturals, entre d'altres.

De fet, una proposta intercultural ha de considerar, no només les diferències lingüístiques sinó també les culturals, religioses, de gènere, geogràfiques... Metodològicament, hauria de promoure tasques que posin en joc els sentiments, emocions, creences o valors dels participants per tal de promoure la construcció d'una nova identitat cultural que confrontarà amb la seva pròpia identitat.

Així doncs, a nivell metodològic també trobem una gran diversitat d'opcions. Els projectes és un dels enfocaments més utilitzats per a l'aprenentatge de llengües estrangeres, juntament amb l'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE), l'aprenentatge basat en tasques, en problemes, entre d'altres. Considerant la situació de partida, els projectes són un enfocament apropiat per a les característiques del grup, ja que són noies joves amb formació i, per tant, amb coneixements previs diversos que poden interconnectar-los amb els nous continguts lingüístics.

Segons Moore (2016), les tasques que es desenvolupen dins del projecte han d'estar interconnectades a través dels continguts i amb la intenció de donar

resposta a preguntes concretes dels aprenents. En aquest cas, de les motivacions i interessos de les alumnes. A més, es contribueix a la creació d'un producte comunicatiu final i, per tant, fa l'aprenentatge més motivacional i útil.

Segons Dooly (2021) les característiques principals d'un PBL són: l'autenticitat, el contingut significatiu, orientat a l'estudiant, té una durada de més de dues sessions, centrat en els interessos de l'alumnat, amb una avaluació contínua i que promou tant la col·laboració i cooperació (mitjançant la interacció social) com l'ús de la tecnologia.

Per poder implementar un PBL aquesta autora recomana seguir cinc fases:

1. Començar pel final: és a dir, buscar primer quin és el producte final que volem obtenir i després dissenyar el camí per arribar-hi. En aquesta proposta, s'escollirà en funció de les necessitats i interessos del grup.
2. Anticipar les necessitats dels i les estudiants.
3. Planejar i organitzar activitats de comunicació integrades i diverses.
4. Decidir diferents estratègies d'avaluació. En aquest cas, les estratègies d'avaluació vetllaran per l'autoregulació de l'alumnat.
5. Reunir tota la informació anterior en un mural o pòster.

Resulta especialment interessant crear un projecte complementat amb eines TIC, ja que possiblement els joves immigrants tinguin un bon domini d'aquestes eines. Segons un estudi<sup>5</sup> fet a 67 alumnes de Batxillerat d'una escola de Nou Barris de Barcelona el 46% dels enquestats considera que si s'introduís alguna tecnologia innovadora a classe de llengua o de Literatura Catalana l'assignatura els podria ser més atractiva. El grup d'estudiants amb qui es desenvoluparà aquesta proposta tenen un bon domini de les tecnologies: des d'eines de text fins a aplicacions i xarxes socials. Així doncs, s'utilitzaran les eines TIC com a mitjà d'aprenentatge, no com a objectiu.

Les tasques que s'organitzaran seran comunicatives, globalitzadores i interdisciplinàries. Zanón (1995) considera les tasques com unes unitats de treball a l'aula en què els aprenents participen activament en la comprensió, la

---

<sup>5</sup> Pínter, E. (2020). Actituds que frenen l'aprenentatge del Català entre els alumnes d'origen immigrant i una proposta d'aula. Universitat de Vic.

manipulació, la producció i la interacció en l'L2, centrant l'atenció més aviat en el significat que no en la forma.

Per poder-ho dur a terme, un projecte basat en una seqüència de tasques, caldrà delimitar quin enfocament tindrà. Per aquest programa CULT, el més adient és l'enfocament comunicatiu que, tal com el seu nom indica prioritza que els aprenents facin un ús oral i funcional de la L2 per arribar a ser competents en la llengua que estan aprenent (tant a nivell quotidià com acadèmic). Segons Abelló, Bové, Estevan i Gimeno (2008) des dels anys vuitanta els docents de llengua per adults s'han centrat en aquest tipus d'enfocament, potenciant la pràctica d'interlocucions centrades en situacions comunicatives i contextos reals. A més, expliquen que els aprenentatges de la llengua catalana s'han de fer a partir de les seves llengües primeres. En aquest cas, la figura de la dinamitzadora esdevé clau en aquest procés d'aprenentatge comunicatiu i plurilingüe, ja que és l'única persona que domina totes les llengües de l'aula.

En aquest cas, desenvolupar aquesta competència és fonamental, ja que pretén explicar les bases lingüístiques tenint en compte el context social i l'activitat, és a dir, la realitat de l'alumnat de l'aula.

Chomsky (1965) pensava que el coneixement lingüístic no es relacionava amb els trets socials del llenguatge i creia en la idea del "parlant ideal". Més tard, Hymes (1972) va evolucionar el concepte de competència lingüística i considera que la competència dels parlants no es pot desvincular amb els aspectes socioculturals relacionats amb la comunicació. Tal com explica Massats, Moore i Llompart (en premsa), més tard, durant la dècada dels 80, Michael Canale i Merrill Swain van evolucionar més el concepte i van desglossar-lo en quatre subcompetències interconnectades: la competència gramatical, la discursiva, la sociolingüística i l'estratègica. Aquesta darrera fa referència a com es compensen les dificultats comunicatives.

Així doncs, aquesta seqüència presentarà diferents situacions comunicatives de forma flexible, sense la rigidesa d'un "parlant ideal" i desenvolupament tant les competències mencionades anteriorment com l'oralitat de la llengua catalana.

Els i les dinamitzadores poden recórrer a la competència estratègica, és a dir, poden utilitzar recursos no verbals per comunicar-se de forma més eficaç amb l'alumnat.

Per poder accedir a alguns centres educatius se'ls fan una entrevista oral en català i, per tant, els joves han de saber desenvolupar-se hàbilment en aquest context. Per aquest motiu, la comunicació oral serà un dels pilars de la proposta.

Cal destacar la importància de desenvolupar les habilitats socials alhora que es produeix l'acte comunicatiu. Per aquest motiu, el disseny de les tasques ha de vetllar pel treball cooperatiu entre l'alumnat mentre persegueixen una fita comuna.

Malgrat que l'objectiu final és desenvolupar tasques creatives, també s'ha de tenir en compte que existeix un altre tipus de tasques, les quals també són necessàries per a l'aprenentatge de les llengües estrangeres. Les tasques pedagògiques o possibilitadores són aquelles que han estat dissenyades perquè l'alumnat domini els continguts lingüístics necessaris i acostumen a fer-se abans de les tasques comunicatives. Per exemple, si volem treballar com a tasca comunicativa una entrevista, potser abans es pot fer una tasca pedagògica analitzant les parts d'una entrevista i les característiques principals d'aquest gènere comunicatiu.

En darrer lloc, tot això ha de contemplar la gran diversitat que hi ha a l'aula, no només l'edat de les participants sinó també el seu recorregut acadèmic (ja que algunes estan actualment escolaritzades a Catalunya acabant els seus estudis secundaris obligatoris i d'altres no). Per poder atendre aquesta diversitat, cal tenir en compte els principis d'inclusió que es presenten al Disseny Universal d'Aprenentatge (DUA). Aquesta eina és un marc de referència per crear contextos d'aprenentatge en què s'ofereixin diferents maneres de presentar la informació, d'acció i representació, així com també d'implicar-se i participar.

Una manera de fer-ho és mitjançant l'ensenyament multinivell. Segons Schluz i Turnbull (1984) un ensenyament multinivell ha de partir de la premissa que s'ha de dissenyar i implementar una única unitat didàctica per tota l'aula. Tal com diu Collicott (2000) quan es planifica una intervenció d'aquest tipus s'ha d'assumir la individualització, la flexibilitat i la inclusió de tot l'alumnat. A més, s'han d'incloure

diverses tècniques educatives com per exemple: fer-los participants mitjançant preguntes dirigides a diferents nivells de raonament (basades en la Taxonomia de Bloom), permetre i acceptar que cada alumne té una manera de demostrar els aprenentatges i avaluar partint de les seves diferències individuals.

En aquest sentit, podem distingir dos grups amb necessitats molt diferenciades. D'una banda, les dones adultes que volen aprendre català i castellà pel seu dia a dia i d'altra, les joves que ho fan més per aspiracions acadèmiques. Així doncs, podem tenir les expectatives més elevades amb les joves, ja que són les que tenen un ritme d'aprenentatge més ràpid.

Segons Collicott (2000), després de conèixer les necessitats de l'alumnat, cal determinar quins continguts voldríem que tot l'alumnat entengués una vegada finalitzada la lliçó. Després s'han de seleccionar diferents mètodes de presentació de la informació (visual, auditiva, cinèsica o combinada), de pràctica i d'avaluació, sempre oferint una graduació de complexitat.

Una altra aportació a aquest concepte la fa Hernández (2018) després d'un estudi d'ensenyament multinivell en escoles rurals en què conclou que s'han de combinar diferents mètodes d'avaluació d'acord amb els estàndards d'aprenentatge de cada estudiant. Per exemple, proves escrites, orals, role playing... En aquest cas, el mètode més eficient serà l'observació directa i sistemàtica de la dinamitzadora, a partir de les evidències orals de les alumnes, tot i que també és interessant que elles siguin conscients de la seva evolució.

- **Les emocions i els sentits**

La seqüència que es formula ha de ser adequada a aquest perfil d'alumnat. Per tal de personalitzar-la i apropar-la a la seva realitat, s'ha optat per escollir com a eix vertebrador els cinc sentits.

La psicopedagoga Maria José Roldán assegura que el cervell és emocional, motiu pel qual s'estableixen forts vincles entre alguns sentits i l'estat emocional de les persones. Concretament, el sentit de l'olfacte, el gust i l'oïda són els que tenen una relació més estreta amb les emocions.

D'una banda, els científics d'aquest camp afirmen que l'estímul olfactiu passa per l'amígdala i l'hipocamp, arres del cervell vinculades amb la memòria i les emocions. Per aquest motiu, quan olores quelcom que et transporta a un record ho vius de manera més intensa.

Diversos estudis afirmen que les olors que ens transporten a records estan relacionades amb experiències de la infància, concretament anteriors als 10 anys. En el llibre "Fragrant Flashbacks", la seva autora Helen Fields explica que durant la infància l'olor i el gust són les vies químiques que els infants tenen per entendre el món.

D'altra banda, i pel que fa al sentit del gust, aquest està estretament relacionat per l'olfacte, ja que la majoria d'aliments que es mengen tenen la seva olor característica. Considerant que aquestes joves fa poc que han arribat a Catalunya, és important que es contemplin les seves experiències prèvies, incloses les relacionades amb el menjar i el sentit del gust. Ambdós sentits, tan l'olor com el gust, poden crear un record amb tant sols haver-se percebut una vegada.

En darrer lloc, el sentit de l'oïda també està estretament relacionat amb els records. Concretament, la música és capaç de transportar a un record en qüestió de segons. En aquesta línia, l'any passat la Irene Calder ja va col·laborar amb Casa Àsia creant un material d'alfabetització en què la música i l'emoció anaven de la mà. L'oïda es treballarà mitjançant els sons més habituals del dia a dia i de l'entorn en què es mouen les joves.

Per tots aquests motius, la temàtica que vincularà els aprenentatges que es duran a terme seran els sentits. A més, tal com assegura Morgado al seu llibre "Cómo percibimos el mundo: una exploración de la mente y los sentidos" tots els sentits són subjectius, és a dir, cadascú els pot interpretar d'una manera diferent. Per aquest motiu, és enriquidor plantejar una proposta que requereixi les experiències i la participació de l'alumnat.

## Metodologia

Després de rebre la demanda de Casa Àsia en relació a l'elaboració de material per l'alfabetització en llengua catalana i castellana de joves immigrants, s'ha iniciat un procés de recollida d'informació per tal de conèixer el context real.

En primer lloc, s'ha fet una reunió amb la coordinadora de Casa Àsia, per tal de conèixer en profunditat el projecte que estan desenvolupant. Arran d'aquesta reunió, s'ha decidit utilitzar com a mostra per inspirar i implementar els materials l'alumnat l'Escola Baldomer i Solà de Badalona en què hi ha tres alumnes joves que formen part d'aquest projecte. Dues d'elles son germanes i van arribar a Catalunya fa un any i sis mesos. Actualment, totes dues estan cursant 4t d'ESO i compaginen l'educació secundària al matí amb les classes de Casa Àsia dues tardes a la setmana. L'altra noia va arribar fa dos anys quan tenia 16 anys i, per tant no va entrar al sistema educatiu. Actualment, està a casa sense estudiar ni treballar i assisteix a aquestes classes dues vegades a la setmana, acompanyada de la seva mare. Les tres comparteixen la mateixa llengua materna, l'urdú, tot i que també saben panjabí i anglès.

Aquest programa treballa amb diferents professionals dins l'aula. En una visita a l'escola Baldomer i Solà s'ha pogut observar com la dinamitzadora rep el suport d'una estudiant en pràctiques d'Educació Social. A més, com és un programa intergeneracional, les més joves també fan de suport i acompanyament de les dones adultes. En aquest sentit, la proposta didàctica ha de tenir en compte aquest salt, tant generacional com de ritmes d'aprenentatge, oferint una proposta multinivell accessible per a tot l'alumnat.

Pel que fa a la llengua d'alfabetització, actualment és en llengua castellana, ja que és la més popular en els entorns que viuen aquestes dones. Tot i això, les joves que estan escolaritzades també saben i aprenen llengua catalana. És important que la proposta sigui plurilingüisme i alhora desenvolupi la llengua catalana, ja que és necessària per a la seva escolarització i posterior educació professional. De fet, tenen aspiracions professionals elevades, com medicina, magisteri o administració d'empreses.

Després de conèixer-les i fer una recerca bibliogràfica per tal d'establir el marc teòric de referència, s'ha escollit el tema centrar de la seqüència. Mensualment, es fa una formació de Casa Àsia en què les dinamitzadores, formadores i altres professionals del món educatiu com per exemple, practicants d'educació social i estudiants d'últim any d'educació comparteixen experiències viscudes dins del programa.




En una d'aquestes formacions s'han detectat diferents necessitats a treballar amb les alumnes i per les quals es necessiten nous materials didàctics. Per aquest motiu, i aprofitant que aquest any hi ha cinc alumnes que fan el seu Treball de Final de Grau en ApS en col·laboració amb Casa Àsia, s'ha decidit seqüenciar cinc temàtiques entre les quals, he escollit "descriure un lloc". La finalitat d'això és oferir aproximadament un any sencer de materials didàctics adequats al públic que aquest programa té.





Per fer-ho possible, s'ha necessitat la construcció col·laborativa de diferents agents. En especial, la Saira (dinamitzadora d'un dels grups en què hi ha joves) ha estat de gran ajuda, ja que m'ha permès entrar a l'aula per observar, parlar amb elles i ha resolt molts dels dubtes que han anat sorgint al llarg d'aquest procés creatiu. Altrament, s'ha hagut de col·laborar entre les estudiants que creen aquests materials per tal de no encavalcar continguts i oferir seqüències contínues i acumulatives.

Arran de la temàtica de descriure un lloc, s'ha desenvolupat una proposta didàctica plurilingüe i per tasques, la qual pretén ser útil tant per joves com per adultes. A continuació, es presenta un esquema general de la seqüència:



## Esquema de la seqüència:

<b>OBRIM ELS SENTITS</b>	
Objectius generals:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Millorar la competència comunicativa catalana en relació a la descripció dels llocs mitjançant els sentits.</li> <li>2. Crear un material divulgatiu pel professorat de centres educatius sobre l'experiència de canvi cultural de les joves immigrants.</li> <li>3. Promoure un espai de confiança i suport entre les alumnes del grup.</li> </ol>
Sessió 1: 	<p><i>Objectius específics:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduir el contingut de la seqüència.</li> <li>• Identificar les diferències i similituds entre el país/localitat d'origen i l'actual.</li> <li>• Fer una autoavaluació de coneixements previs.</li> </ul> <p><b>BLOC 1: Com és el nostre barri? (VISTA)</b></p> <p><b>Activitat introductòria</b> Identificar les similituds i diferències entre la seva localitat d'origen i l'actual (5 min)</p> <p><b>Tasca 1.1</b> Autoavaluació individual inicial. (<i>Diana: què sabem?</i>) (10 min)</p> <p><b>Tasca 1.2</b> Explorar els coneixements previs. (<i>La descripció de paisatges</i>) (10 min)</p> <p><b>Tasca 1.3</b> Exploració i identificació dels elements de l'entorn proper. (<i>Què veiem al voltant?</i>) (20 min)</p> <p><b>Tasca 1.4</b> Relacionar les paraules dels objectes amb el seu nom en català. (<i>Emparellem!</i>). (15 min)</p>
Sessió 2: 	<p><i>Objectius específics:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repassar el vocabulari dels objectes de la via pública i els verbs "veure, haver-hi i ser".</li> <li>• Introduir i utilitzar frases sobre les direccions i les posicions.</li> <li>• Millorar la confiança entre els membres del grup.</li> </ul> <p><b>BLOC 2: On són els objectes del nostre barri? (VISTA)</b></p> <p><b>Tasca 2.1</b> Dinàmica per repassar el contingut de la sessió anterior. (<i>El joc de la pinça</i>) (15 min)</p> <p><b>Tasca 2.2</b> Reconèixer i interpretar les posicions i les direccions (<i>On està el gos?</i>) (10 min)</p> <p><b>Tasca 2.3</b> Joc en parelles (<i>Construïm frases</i>) (15 min)</p> <p><b>Tasca 2.4</b> Comprensió oral amb direccions i pràctica (<i>D'on surt i on va?</i>) (20 min)</p>
Sessió 3: 	<p><i>Objectius específics:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repassar el vocabulari de les direccions i les posicions.</li> <li>• Introduir vocabulari relacionat amb els sons.</li> <li>• Reflexionar sobre les similituds i diferències dels sons entre el país d'origen i Catalunya.</li> </ul>

	<p><b>BLOC 3: COM SONA EL MEU ENTORN? (OÏDA)</b></p> <p><b>Tasca 3.1</b> Conversa en parelles sobre els paisatges amb el vocabulari de posició (<i>Què veiem en aquest paisatge?</i>) (15 min)</p> <p><b>Tasca 3.2</b> Primera part: conversa segons si són paisatges naturals o urbans. Segona part: Relacionar els sons i les converses amb els paisatges (<i>Quiz "Pels sons del meu entorn, on soc?"</i>) (20 min)</p> <p><b>Tasca 3.3</b> Dinàmica de cercle. (<i>Sons del meu país</i>) (15 min)</p> <p><b>Tasca 3.4</b> Dinàmica en moviment sobre diferents sons per connectar emocionalment amb les preferències de cadascú. (10 min)</p>
Sessió 4: 	<p><i>Objectius específics:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conèixer les olors i gustos més populars i aplicar-los en una conversa.</i></li> <li>• <i>Compartir amb el grup sons i plats tradicionals del país d'origen.</i></li> </ul> <p><b>BLOC 4: LES RECEPTES TRADICIONALS (GUST I OLFACTE)</b></p> <p><b>Tasca 4.1</b> Conèixer i explicar en català el nom de les olors habituals del dia a dia. (<i>Les olors del dia a dia</i>) (30 min)</p> <p><b>Tasca 4.2</b> Comparar i relacionar plats tradicionals d'alguns dels països d'origen de les alumnes amb plats tradicionals catalans. (<i>Comparem sabors</i>). (30 min)</p>
Sessió 5: 	<p><i>Objectius específics:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Repassar i aplicar els continguts de les sessions anteriors.</i></li> </ul> <p><b>BLOC 5: REPÀS DEL BLOC 1, 2, 3 i 4!</b></p> <p>(<i>Quatre racons de 15 minuts cada racó</i>)</p> <p><b>Tasca 5.1</b> Racó 1: Repàs dels locals de la ciutat i comparació entre una ciutat catalana i una Pakistanesa.</p> <p><b>Tasca 5.2</b> Racó 2: Repàs dels sons més habituals en funció del paisatge (Bingo).</p> <p><b>Tasca 5.3</b> Racó 3: Repàs d'algunes olors i els tipus. (La ruleta de les olors).</p> <p><b>Tasca 5.4</b> Racó 4: Identificar i escriure el gust de cada ingredient mitjançant una conversa.</p>
Sessió 6: 	<p><i>Objectius específics:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Crear i descriure una obra artística sobre el nostre paisatge preferit del nostre país d'origen.</i></li> </ul> <p><b>BLOC 6: EL REPTE I LA PRODUCCIÓ</b></p> <p><b>Tasca 6.1</b> Representar el paisatge preferit del país d'origen. (40 min)</p> <p><b>Tasca 6.2</b> Escriure una descripció del paisatge dibuixat anteriorment. (20 min)</p>
Sessió 7: 	<p><i>Objectius específics:</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Crear i descriure una obra artística sobre el nostre paisatge preferit de Catalunya.</i></li> </ul>
	<p><b>Tasca 6.3</b> Representar el paisatge preferit de Catalunya. (40 min)  <b>Tasca 6.4</b> Escriure una descripció del paisatge dibuixat anteriorment. (20 min)</p>
Sessió 8:	<p>Objectius específics:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear material audiovisual amb l'eina Canva.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear material audiovisual per presentar-ho a les companyes la següent sessió.</li> </ul>
Sessió 9:	<p><i>Objectius específics:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Compartir oralment les produccions fetes la sessió anterior.</i></li> <li>• <i>Fer una autoavaluació per veure els aprenentatges individuals.</i></li> <li>• <i>Fer una valoració compartida dels aprenentatges al llarg del procés.</i></li> </ul>
	<p><b>TANCAMENT:</b>  <i>Abans d'aquesta sessió la dinamitzadora ha hagut de recopilar tota la informació en el BookCreator.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera part: presentacions orals de les produccions.</li> <li>• Segona part: dinàmica d'avaluació i tancament de la seqüència.</li> </ul>

- **Justificació dels materials**

A continuació es justifiquen els materials a partir de les diferents decisions i objectius que s'han pres. Posteriorment, es concretaran els blocs i les tasques que s'han anat creant.

En primer lloc, la seqüència ha estat dissenyada amb la finalitat d'oferir una proposta flexible a les dinamitzadores perquè les puguin adaptar al seu grup. Cal destacar que per arribar als objectius generals s'han hagut de desenvolupar un seguit de tasques prèvies per tal de fer-ho de manera progressiva.

El contingut transversal de la proposta són els cinc sentits. Aquesta temàtica va ser seleccionada després de conèixer el grup i la realitat de les joves. Per aquest perfil d'alumnes és important el seu origen, els seus costums, el seu menjar, les seves tradicions, entre d'altres. Tot això acostuma a ser força desconegut per la

comunitat educativa, des dels docents fins a altres famílies del centre. Per això, resulta especialment interessant crear un material on s'expliqui en primera persona d'on ve aquest alumnat. D'on ve no només es refereix al país, sinó a la localitat, als hàbits diaris que feia allà, els seus llocs preferits, les similituds i diferències que hi ha entre l'origen i el destí actual, etc. Per fer-ho, s'utilitzaran dues eines TIC (Tecnologia de la Informació i la Comunicació) el *Canva* (serà utilitzat per l'alumnat) i el *BookCreator* (utilitzat per la dinamitzadora com a recurs per recollir totes les produccions de les alumnes en format llibre). D'aquesta manera, s'afavoreix a l'assoliment de la competència digital, tan útil avui dia per tots els joves (tan si volen continuar els seus estudis superiors com si volen incorporar-se al món laboral).

El llibre creat amb les eines *Canva* i *BookCreator* és la creació final, és a dir, el material divulgatiu que servirà per conscienciar i donar a conèixer el canvi cultural d'aquestes persones. En aquest sentit, segueix la proposta per tasques que es plantejava en un inici, però amb una producció final útil i comunicativa, és a dir, per a un destinatari real. És a dir, ha acabat sent un projecte que es desenvolupa a través d'una seqüència de tasques. La flexibilitat que ofereixen aquestes eines permet adaptar-se al nivell dels participants, ja que si no saben escriure o bé, no en saben en català, poden fer-ho oralment i incorporar-ho com un enregistrament de veu, en format QR, vídeo, entre d'altres. Així doncs, aquest producte final és una bona manera d'evidenciar els aprenentatges així com la seva utilitat.

Tot això resulta complex de gestionar en una aula en què el català és la llengua meta i on intervenen una gran diversitat de llengües. Tal com s'ha mencionat en el marc teòric, l'enfocament comunicatiu és un dels eixos principals de la proposta, ja que mitjançant l'ús funcional de la llengua, l'alumnat aprèn aquesta llengua meta. Per aquest motiu, la competència comunicativa serà un dels eixos a desenvolupar al llarg de la proposta amb activitats comunicatives: en parelles, grups reduïts o exposicions davant les companyes. En aquest sentit, és clau canviar de parelles i de grups, sobretot promovent l'heterogeneïtat entre joves i adultes.

Centrant-nos en el tipus d'agrupacions que es duran a terme, cal especificar quin criteri s'ha utilitzat per definir-ho. En moments com a la [tasca 1.3](#) la millor opció

és fer-ho en grups reduïts (d'unes quatre participants), ja que d'aquesta manera tothom pot ajudar i al ser un grup reduït es crea un ambient de confort i intimitat. En canvi, en activitats com la proposada a la [tasca 1.4](#) en què es practica l'oralitat l'opció escollida és fer-ho en parelles, ja que d'aquesta manera assegurem que tothom participa activament. Finalment, trobem activitats en què intervé tot el grup perquè són activitats més obertes i que volen millorar el clima global de l'aula i la confiança a l'hora de participar, com és el cas de la [tasca 3.2 \(part 1\)](#).

Tal com s'ha explicat amb anterioritat, a les aules del programa AFEX hi ha dones de moltes edats diferents. És per això que moltes de les tasques tenen propostes multinivell, ja que cadascú té un punt de partida diferent. Mentre les adultes introdueixen un contingut, les més joves poden avançar. Aquestes són les activitats comunament anomenades de terra baix i sostre alt (una metàfora per subratllar la inclusivitat de les tasques). En aquestes variants multinivell, és interessant que les joves s'agrupin per tal de treballar el mateix contingut.

La majoria de tasques requereixen que l'alumnat participi activament i de forma oral. Per tant, és possible que en diverses ocasions hi hagi errors gramaticals, lèxics, fonològics... En aquest sentit, el paper de la dinamitzadora és essencial, ja que ha de ser una mediatra lingüística que permeti l'ús de diverses llengües dins l'aula i que gestioni l'error com una forma d'aprenentatge. Per tant, la dinamitzadora pot corregir aquells errors més comuns, però sense tallar la situació comunicativa que està succeint. Per exemple, sent un referent lingüístic o repetint les expressions correctes després d'escoltar l'error. Una altra manera de vetllar per la correcció lingüística és fer ús dels recursos paralingüístics i recórrer a les llengües conegudes pels estudiants, tal com diu el Marc Comú Europeu de Referència per a les llengües: Aprenentatge, Ensenyament i Avaluació (Consell d'Europa, 2001).

Lingüísticament, també serà difícil implementar una seqüència en què els sentits són l'eix transversal, ja que és un contingut en què intervenen les emocions i, per tant, subjectiu. És cert que hi ha sentits difícils d'explicar, com per exemple l'olfacte, però precisament són aquests els que tenen una relació més estreta amb la memòria i les emocions. De fet, les olors que considerem "agradables"

són aquelles amb què hem crescut. Per això, és interessant i enriquidor fer un treball d'expressió oral on intervinguin aquests factors.

Tots els materials estan sota revisió del DUA (Disseny Universal per a l'Aprenentatge). Els principis d'aquest model són: les xarxes afectives (la implicació), les xarxes de reconeixement (de representació) i finalment, les xarxes estratègiques (d'acció i expressió).

En primer lloc, es pretén incentivar la implicació de l'alumnat amb activitats en què tothom ha de participar-hi. Es fomenta l'interès en activitats com l'avaluativa inicial amb la [tasca 1.1](#) en què és l'alumnat indaga en si mateix per conèixer que saben i què no sobre tot el contingut que es treballarà. Aquesta tasca no només ajuda a l'alumnat, sinó a la dinamitzadora, ja que d'aquesta manera coneix millor el punt de partida de cada alumna i pot veure el seu progrés amb les tasques que formen la seqüència. A més, abans de començar el contingut la dinamitzadora fa una introducció a la seqüència per engrescar a l'alumnat i fer-lo partícip de la creació d'un llibre per a resoldre una necessitat real (la desinformació dels docents i la comunitat educativa sobre una comunitat de nouvinguts). Es considera que l'alumnat ha de tenir en compte el seu punt de partida i els seus punts forts. Per aquest motiu, la seqüència s'allunya d'avaluacions qualificadores i acreditatives i s'acosta a una perspectiva formadora i continuada d'avaluació.

Un altre aspecte important a considerar és el fet de donar opcions d'autoregulació a l'alumnat. En aquesta línia s'han creat materials multinivell que permeten a l'alumnat accedir a un nivell elemental o un de superior en funció de les seves necessitats. Per exemple, la [tasca 1.4](#) té una ampliació amb el vocabulari en plural i variants per augmentar la interacció entre alumnes i consegüentment la seva comunicació. La [tasca 2.4](#) presenta diferents gravacions de veu multinivell. Mentre al nivell 1 s'utilitzen oracions simples i els verbs en present, el nivell 2 compta amb oracions compostes i verbs en perfet. També podem veure un exemple d'aquest tipus de plantejaments a la [tasca 3.2](#) en què l'alumnat ha de comprendre oralment una sèrie d'informacions. En els nivells més alts apareixen expressions que més endavant es treballaran com

“anar amunt i avall” o vocabulari que es treballarà més tard, com és el cas del so del cant dels ocells.

Perquè l'alumnat sigui conscient del seu procés d'aprenentatge també s'utilitza l'estratègia de començar totes les sessions amb una tasca de repàs de la sessió anterior. D'aquesta manera, saben si els va quedar clar el contingut treballat la sessió anterior i ens permet encadenar les sessions. Alguns exemples són el joc de la pinça ([tasca 2.1](#)) o la [tasca 3.1](#). La sessió 5 també és un clar exemple, ja que no s'avança el contingut sinó que s'ofereix un espai d'autoregulació i repàs i consolidació dels aprenentatges anteriors.

Pel que fa a les tasques de representació, englobades dins les xarxes de reconeixement segons el DUA, la seqüència ha de proporcionar diverses opcions de percepció, diversos llenguatges així com diferents opcions de comprensió. En aquest sentit, la tasca 2.2 és un bon exemple per il·lustrar-ho, ja que permet a l'alumnat representar físicament els conceptes que es treballen (en aquest cas les preposicions de lloc). Un altre exemple és la [tasca 3.4](#) en què mitjançant el moviment l'alumnat dona l'opinió i es posiciona. En aquesta proposta es plantegen tasques de comprensió oral com la [tasca 3.2](#) o visual com la [tasca 5.4](#).

Finalment, l'última fase del DUA són les xarxes estratègiques, és a dir, aquelles que defineixen com aprenem. Un exemple seria fer servir dinàmiques o instruments perquè l'alumnat verbalitzi que ha après. N'és un bon exemple, el tancament de la seqüència amb la [dinàmica final](#). A més, es consideren les diferents capacitats comunicatives dels alumnes, com és el cas de la [producció final](#) en què algunes ho fan en format escrit i en català i d'altres en format oral (gravació de veu).

Centrant-nos en termes lingüístics, el conjunt de tasques vol desenvolupar la competència comunicativa de l'alumnat en català mitjançant diferents estratègies. La reflexió lingüística n'és una d'elles, ja que després d'algunes tasques rellevants es fa una petita conversa metalingüística de què hem fet. La [tasca 2.3](#) n'és un exemple. Tal com es pot observar a la graella de programació, es combinen tasques pedagògiques o possibilitades amb d'altres comunicatives tal com recomanen Abelló, Bové, Estevan i Gimeno (2008). La major part de les

vegades, les comunicatives van abans de les pedagògiques per tal de fer una reflexió sobre la llengua, però d'altres es considera que revertir l'ordre és més profitós.

A més, la proposta és oberta a les diferents llengües presents a l'aula i rica en multiculturalitat. Per això, malgrat ser el català la llengua meta, també s'utilitzarà el castellà, l'anglès o la seva llengua materna per establir ponts, tant lingüístics com culturals. Per exemple, [l'activitat que han de fer a casa](#) entre la sessió 3 i 4 no demana que sigui en català. Simplement, es demana que l'alumnat reculli un tipus d'informació del seu dia a dia i després, a l'aula ja tractarem aquesta informació i mirarem de trobar la seva relació al català. Un altre exemple és la [tasca 1.2](#) en què es demana que escriguin en la llengua que coneguin i en acabat establirem connexions amb el català. Així doncs, la diversitat està present en els materials que es proposen i s'allunya d'una perspectiva eurocentrista.

La [tasca 4.1](#) pretén donar eines a l'alumnat perquè sigui autònom i pugui ampliar el seu repertori lingüístic català. Per això, en comptes de donar directament la traducció de les paraules que necessiten, es busca que siguin elles qui coneguin la manera d'accedir a aquest coneixement.

Finalment, la [sessió 5](#) també desenvolupa l'autonomia de l'alumnat, ja que està basada en el plantejament de l'Aprenentatge Basat en jocs (ABJ) en què s'utilitza el joc com una eina d'aprenentatge. En aquest cas, per practicar i acabar d'interioritzar els coneixements de les sessions anteriors.



- **Conclusions:**

La participació en aquest projecte conclou aquí i he de reconèixer el gran canvi que he observat en mi. A l'inici d'aquesta experiència desconeixia totalment la realitat de totes aquestes famílies i joves. Aquest TFG en format ApS m'ha permès empatitzar amb la situació lingüística i la complexitat que els pot generar l'aprenentatge d'una nova llengua, en aquest cas el català. Per exemple, fins que no vaig visitar una de les aules del projecte, no vaig ser conscient de la gran dificultat que tenen per saber el gènere de les paraules. Petites qüestions lingüístiques de la nostra llengua que fins aleshores passaven desapercebudes per mi, van passar a ser rellevants per crear els materials d'aquest projecte. Un dels aprenentatges més destacats que m'emporto és observar com és d'important que la dinamitzadora parli la llengua de l'alumnat. Això permet que les alumnes coneguin les similituds i diferències entre la seva llengua i el català, així com que utilitzin la conversa plurilingüe per aprendre.

Possiblement, si fos jo la dinamitzadora, explicaria la llengua com si aquest alumnat no tingués coneixements previs (a causa de les dificultats comunicatives que tindriem entre nosaltres) i, per tant, sense tenir en compte totes aquelles experiències i coneixements que ja posseeixen abans d'aprendre català.

També cal destacar que he tingut un primer contacte amb el món de l'acollida lingüística de joves i adults i, possiblement, en un futur pròxim, em trobarà a les aules de primària casos d'infants similars. Per això, aquesta experiència m'haurà estat útil. No només em serviran els materials creats, sinó la idea que tot l'alumnat ve amb una motxilla d'experiències que s'han de tenir en compte. En aquest sentit, m'agradaria continuar formant-me i participant en aquest projecte que sorprenentment, des del primer dia que la coordinadora de Casa Àsia em va informar de la situació, em va seduir. A més, desitjo que la producció final que es creï amb aquesta seqüència arribi lluny i pugui ajudar als i les mestres que, com jo a l'inici del projecte, desconeixen quines han estat les experiències del seu alumnat nouvingut i de les seves famílies.

Els objectius plantejats a l'inici s'han anat assolint progressivament i amb molt esforç i col·laboració de tots els agents implicats.

El primer de tots era dissenyar una proposta d'alfabetització en llengua catalana per a joves immigrants des d'una perspectiva pedagògica basada en el plurilingüisme i la interculturalitat. En aquest sentit, considero que la proposta té l'objectiu d'aprendre català, però hi intervenen diverses llengües per tal de formar aquest nou coneixement. Així doncs, el plurilingüisme és la base d'aquestes sessions i sobretot, del rol de la dinamitzadora. A més, la interculturalitat apareix en forma de contrast entre experiències passades i presents, entre d'altres.

En segon lloc, m'havia proposat assolir l'objectiu de seqüenciar els aprenentatges en tasques multinivell adequades a les diferents situacions sociolingüístiques en què s'implementarà. És cert que no totes les activitats tenen diferents graus de complexitat, però en la mesura que m'ha estat possible, he intentat vetllar per aquest ensenyament multinivell. Possiblement, moltes tasques es poden millorar i ampliar amb diferents nivells (tant inferiors com superiors).

En tercer lloc, hi havia l'objectiu de desenvolupar la llengua oral en espais quotidians i motivadors mitjançant l'enfocament comunicatiu. És cert que hi ha activitats poc flexibles, ja que els textos o els materials ja estan creats, però hi ha d'altres que busquen la complicitat de l'alumnat oferint espais flexibles i participatius. Principalment, es treballa la cohesió del grup mitjançant el treball en parelles o grups reduïts. Crec que activitats com la de llistar i portar a l'aula les olors que senten en un dia quotidià afavoreix a la motivació de l'alumnat. En trets generals, aquest objectiu s'ha assolit satisfactòriament, ja que s'ha partit de la seva realitat i rutines.

Tot això ha estat possible gràcies a la col·laboració d'una de les dinamitzadores de Casa Àsia, la qual em va permetre visitar la seva aula i conèixer l'alumnat. A més, m'ha recolzat i recomanat a l'hora de preparar activitats sobre les seves rutines, vincles familiars, entre d'altres. Tot aquest desconeixement ha estat una de les limitacions més importants, però alhora, tal com he explicat, s'ha solucionat ràpidament amb la col·laboració de les formadores i dinamitzadores.

Una altra limitació ha estat la manca de temps per a implementar els materials creats. Tot i això, m'agradaria comprometre'm amb el projecte perquè l'any

vinent, quan sigui el moment, es provi i en cas que es necessitin canvis, poder-los fer. Al cap i a la fi, això és un servei que s'ha d'adequar a les necessitats i més enllà d'un Treball de Final de Grau, és una eina que ha de ser útil per aquest programa.

Tot i això, al ser un treball universitari s'han anat assolint diferents competències durant el grau i que en aquest moment queden evidenciades. Per exemple, el fet d'aplicar els coneixements del grau per a resoldre una situació dins l'àrea d'estudi (en aquest cas l'ensenyament lingüístic) s'evidencia, sobretot al marc teòric. La majoria de les bases teòriques d'aquest projecte han estat adquirides durant l'assignatura de Projecte Lingüístic de Centre i plurilingüisme i en el desenvolupament d'aquesta seqüència.

De la mateixa manera, es col·labora entre diferents sectors de la comunitat educativa i en l'entorn social, en aquest cas en l'alfabetització de joves i adults, competència que està recollida dins del grau. Finalment i de forma transversal, la institució Casa Àsia m'ha facilitat la participació i implicació en el projecte mitjançant actes, reunions i esdeveniments. Pel grau d'Educació Primària, aquest darrer aspecte també és una de les competències que pretén que l'alumnat del grau adquireixi.

### **Bibliografia consultada:**

Abelló, X., Bové, C., Esteban, J. i Gimeno, M. (2008). El treball per tasques, eix de les programacions per als cursos de català per a adults. *Llengua i ús: revista de tècnica de política lingüística*, 42, 50-57. Recuperat de:

<https://raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/128332>.

Arbrines, B. i Arbona, ML. (s/d). L'enfocament per tasques als tallers de llengua i cultura. *Servei d'Ensenyament del Català. Palma*, 1-9. Recuperat de:

[https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0027f5795abb-1f74-4949-8b2e-5e8a8dc880df/enfocament\\_tasques.pdf](https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0027f5795abb-1f74-4949-8b2e-5e8a8dc880df/enfocament_tasques.pdf)

Ballestín, B. (2017). Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya. *Fundació Jaume Bofill: un estat de la qüestió socioeducativa*, 85-121. Recuperat de:

[https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/i/8/o/x/7/f/q/m/i/estatquestio\\_documenttreball\\_30\\_beaballestin\\_300317.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/i/8/o/x/7/f/q/m/i/estatquestio_documenttreball_30_beaballestin_300317.pdf)

Buisan, L. (2014). Motius pels quals els immigrants aprenen una segona llengua: el català. *Revista Catalana de Pedagogia*. 8, 81-90. DOI: 10.2436/20.3007.01.80

Cano, E. i Fernández M. (2015). La visió dels estudiants d'origen estranger sobre factors i competències clau per a l'accés a la universitat. *Pedagogia social. Revista Interuniversitària*, 0 (26), 263-284. DOI: [http://dx.doi.org/10.7179/PSRI\\_2015.26.10](http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.10)

Collicott, J. (2000). Implementing Multi-Level Instruction: strategies for Classroom Teachers. *Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion*, 4, 191-218.

Departament d'Educació (2020). Promoure la interculturalitat en els centres educatius: eines per assessors LIC i altres professionals de l'educació (TIS, TS, ES). Generalitat de Catalunya. Recuperat de:

<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/promoure-interculturalitat/promoure-interculturalitat.pdf>

Dooly, M. (2021). Project-based learning. In D. Masats & C. Pratginestós (Eds.), *Lessons learnt in schools implementing project-based learning*. Barcelona: Omnia Science. Recuperat de:

[https://e-aules.uab.cat/2021-22/pluginfile.php/821651/mod\\_resource/content/1/Dooly%20in%20press.pdf](https://e-aules.uab.cat/2021-22/pluginfile.php/821651/mod_resource/content/1/Dooly%20in%20press.pdf)

Esteban, M. i Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*. 9 (3), 147-157. Recuperat de:

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/258/252>

Generalitat de Catalunya (2003). Marc europeu comú de referencia per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar. Recuperat de:

[https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio\\_i\\_difusio/publicacions\\_en\\_linia/classific\\_temes/temes\\_materials\\_didactics/marc\\_europeu\\_de\\_referencia\\_per\\_a\\_les\\_llengues](https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues)

Hernández, A. (2018). La enseñanza multinivel en los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A.) *Publicaciones didácticas*, 95, 201-207. Recuperat de:

<https://core.ac.uk/download/pdf/235852822.pdf>

Llopart, J., Masats, D., Moore, E., Nussbaum, L. (2020). Mézclalo un poquito. Plurilingual practices in multilingual educational mileus. *International journal of bilingual education and bilingualism*, ISSN 1367- 0050, 23 (1), 98-112.

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

Merino, E. i Cassany, D. (2013). El espacio de la cultura. *Miríada Hispánica* 6, 35-72.

Moore De Luca, E. S. (2016). Aprendizaje de lenguas e interacción social. In *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria*.

Moore, E., Palou, J. (2018). Reading in multilingual environments. A Sílvia Melo-Pfeifer i Christian Helmchen (Ed.), *Plurilingual literacy practices at school and in teacher education*, 79-102. Bern: Peter Lang.

Morgado, I. (2012). *Cómo percibimos el mundo: una exploración de la mente y los sentidos*. Ariel.

Nussbaum, L. (2012). De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. *GREIP: Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües*, 273-284. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat de:

<https://grupsderecerca.uab.cat/greip/sites/grupsderecerca.uab.cat/greip/files/lilibreVir2013.pdf>

Pínter, E. (2020). Actituds que frenen l'aprenentatge del Català entre els alumnes d'origen immigrant i una proposta d'aula. Universitat de Vic. [http://dspace.uvic.cat/bitstream/handle/10854/6501/trealu\\_a2020\\_pinter\\_ester\\_actituds\\_frenen\\_aprenentatge.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uvic.cat/bitstream/handle/10854/6501/trealu_a2020_pinter_ester_actituds_frenen_aprenentatge.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Roldán, MJ. (2021). *El olor a los recuerdos de la infancia: no subestimes el poder del olfato. Etapa Infantil*. Recuperat de:

<https://www.etapainfantil.com/olor-recuerdos-infancia>

Sabater, V. (2022). Olores de infancia: puertas a nuestro pasado emocional. La mente es maravillosa. Bienestar. Emociones. Recuperat de:

<https://lamenteesmaravillosa.com/olores-infancia-puertas-pasado-emocional/>

Schultz, J.B. i Turnbull, A.P. (1984). *Mainstreaming Handicapped Students*. Newton, Massachussets: Allin&Bacon, Inc.

Serrado, R. (2022). Desarrollo de la competencia intercultural en Educación Secundaria a través de programas de intercambio: las cooperativas de enseñanza, 47-53. Universitat de València. Recuperat de: <https://roderic.uv.es/handle/10550/81357>

Vélez-Ibáñez, C. G. y Greenberg, J. B. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313–335.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad y Educación Intercultural. *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*, La Paz, 9-11.

Welsch, W. (1995): Transkulturalität, Beitrag in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Migration und Kultureller Wandel, *Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch*, 45 (1). Stuttgart. Recuperat de: <https://www.kulturvermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0104.pdf>

Zanón, J. (1995). "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 52-67. Recuperat de:

[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_42/a\\_639/639.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_639/639.html)

## ANNEX

- **Testimonis de joves immigrants:**

Una trobada online va permetre conèixer en profunditat la realitat i perspectiva del jovent immigrant. Per poder-ho dur a terme, ens vam reunir una estudiant d'antropologia, un estudiant de màster d'arts audiovisuals, una representant de Casa Àsia i una traductora de català i castellà a urdú.

Tots els participants comparteixen un tret comú, van arribar d'un país d'Àsia del sud fa un o dos anys. Actualment, són estudiants de l'escola d'adults "CFA El Sol" de Badalona i del centre "CFA Singerlin" de Santa Coloma. A més, hi havia joves que actualment cursen PFI i que complementen la seva formació amb les classes de llengua que Casa Àsia ofereix a l'INS Terra Roja. Finalment, alguns testimonis eren de joves que actualment estan dins el sistema educatiu espanyol, concretament a l'institut de secundària Eugeni d'Ors perquè van arribar amb menys de 16 anys a Catalunya.

### NOIA 17 ANYS D'ORIGEN PAKISTANÈS- PFI

Considera que està tenint una molt bona experiència al PFI i comenta que està feliç per haver trobat aquesta opció d'estudis. Està fent el PFI d'auxiliar de comerç i atenció al públic i ara començarà les pràctiques a una botiga de roba d'un centre comercial proper.

No considera que tingui grans dificultats, només algunes barreres lingüístiques. Confessa que li va ser útil estudiar un nivell de castellà i dos de català l'any passat, ja que actualment els seus estudis són en ambdues llengües.

Quan se li ha preguntat pel contrast del sistema educatiu català i el pakistanès, explica que prefereix el d'aquí. A Pakistan hi ha molts llibres i tots els estudis són memorístics i reproductius. En canvi, aquí tot es fa mitjançant l'ordinador i de forma pràctica. Li agrada que les pràctiques permetin que l'alumnat explori lliurement. De fet, defineix l'educació aquí com una eina que obra la ment de l'alumnat i deixa que cadascú investigui pel seu compte.

Ha explicat que l'any passat només utilitzava el català i castellà amb els docents del curs de Casa Àsia i que no veia gaire progrés. Ara parla cada dia amb els



nous docents i amb els companys/es del cicle, ja que la majoria són companys/es d'origen català.

#### **NOI DE 17 ANYS D'ORIGEN PAKISTANÈS- ESCOLA D'ADULTS**

Aquest noi ha explicat que va arribar fa només un any. Quan va arribar es va informar que podia estudiar, ja que en el seu país havia acabat l'educació secundària obligatòria. Està a l'espera de l'homologació dels seus estudis per poder-los convalidar. Tot i això, el tràmit és lent i li han recomanat que faci un PFI. El seu objectiu és ser electricista, però no sap com aconseguir-ho si no té el reconeixement de la titulació que li demanen per accedir-hi.

#### **NOIA DE 17 ANYS: PFI**

A l'inici del curs, el setembre passat, els docents del PFI li van comentar que no podria accedir a un grau mig perquè el seu nivell de llengua era molt baix. Cinc mesos després, li han dit que podrà accedir al grau que vulgui perquè ha millorat exponencialment la seva competència lingüística, sobretot oral. Explica que ella també ha notat aquesta millora, ja que en aquest curs té l'oportunitat de comunicar-se amb persones que no parlen la seva llengua i, per tant, es veu obligada a practicar tant la llengua catalana com la castellana.

#### **NOIA 18 ANYS: ESCOLA D'ADULTS**

A l'escola d'adults fa classes de català i castellà de 10.30-12h de dilluns a divendres. Recentment, els han donat l'oportunitat de fer català a les tardes, de 17-19h. A més, fan assignatures elementals com matemàtiques.

Agraeix la implicació dels docents, que segons explica, els donen tasques extres per si volen seguir treballant la llengua fora de l'aula. Tot i això, necessita practicar el català fora de l'escola, ja que a l'escola d'adults tothom parla urdú o dàrija.

Des de Casa Àsia li proposen fer un PFI per accedir al cicle mitjà, ja que vol treballar al banc. Per resoldre la seva necessitat de practicar català i castellà li proposen fer activitats d'oci, però no li interessa cap.

Finalment, han acordat formar una parella lingüística amb una dona que actualment viu a Pakistan, però que parla castellà. Per tant, tindrà una parella per parlar els divendres a la tarda en línia.

#### **NOI DE 18 ANYS: ESCOLA D'ADULTS**

Aquest noi està estudiant instrumental 3 a l'escola d'adults. És similar al cas anterior. En principi, aquest juny acaba i segons els mestres podrà fer batxillerat si aconsegueix que li homologuin el títol d'educació obligatòria.

#### **NOIA DE 16 ANYS: INSTITUT (4t d'ESO)**

Aquesta jove ha tingut la sort d'arribar dins l'edat d'escolarització obligatòria. La proposta didàctica que es pretén dissenyar ha d'anar orientat a alumnat amb aquest perfil. Segons ens ha explicat, l'any vinent farà primer de batxillerat, tot i que necessita millorar el nivell lingüístic. Reconeix que té sort de poder compartir l'aula amb alumnat català i castellanoparlants, ja que l'ajuden molt. A més, dues tardes a la setmana va a l'escola Baldomer i Solà per reforçar el nivell d'ambdues llengües.

- **Orientacions generals:**

El següent document és una guia per la dinamització de la seqüència didàctica “Obrim els sentits”. Aquí es troben recollits els objectius d’aprenentatges, els materials i enllaços necessaris per fer-ho i algunes orientacions bàsiques per aplicar-la. La seqüència està formada per nou sessions d’una hora cada una.

Val a dir que la durada de les tasques és orientativa i, per tant, es poden adaptar i flexibilitzar al ritme o a les necessitats del grup en què s’apliqui. A més, presenten diferents nivells de dificultat per tal de ser activitats com les anomenades “de terra baix i sostre alt”, és a dir, accessibles i multinivell.

Cada sessió està formada per tres subapartats. En primer lloc, “disposició i temps” en què es concreta quina ha de ser la disposició de l’aula per la tasca en qüestió i la durada aproximada. En segon lloc, els materials en què hi ha tant els recursos audiovisuals necessaris com altres que les dinamitzadores necessiten per a poder fer la tasca com per exemple, ordinadors amb accés a internet. En funció del color de fons del material serà projectable o imprimible. Mentre els documents de color blau són projectables per la dinamitzadora, els de color blanc són per imprimir i donar-lo a l’alumnat. En tercer lloc, hi ha la descripció de l’activitat en què es donen algunes pautes bàsiques per al correcte funcionament de la tasca.

La majoria de les tasques combinen la comprensió oral de la llengua amb la producció tant oral com escrita. Moltes de les tasques estan vinculades a un context, però d’altres, són materials “gamificats” per aprendre gaudint. En aquest sentit, en alguna tasca també s’especifica el paper de la dinamitzadora, ja que des de la perspectiva del plurilingüisme, és aquí ha de ser també la mediadora lingüística que permeti un intercanvi i accés lingüístic. Partint de la base que les aules del programa AFEX són molt diverses tant d’edats com de nivells educatius, és fonamental engrescar a l’alumnat a participar activament i transmetre que l’error és la font de l’aprenentatge.

L’eix vertebrador de la seqüència són els cinc sentits, motiu pel qual s’anomena així i treballa de forma transversal els cinc sentits per vincular i comparar el país d’origen de l’alumnat amb l’actual.

## SESSIÓ 1

### Objectius de la sessió:

- Introduir el contingut de la seqüència.
- Identificar les diferències i similituds entre el país/localitat d'origen i l'actual.
- Fer una autoavaluació de coneixements previs.

### ACTIVITAT INTRODUCTÒRIA:

Abans d'iniciar la seqüència cal introduir la temàtica i sobretot, la producció final que es crearà. Per fer-ho, s'iniciarà una conversa plurilingüe en què la dinamitzadora preguntarà a les joves què creuen que els seus professors/es de l'escola saben sobre el seu país d'origen. Després de parlar del poc coneixement que acostumen a tenir els docents sobre el passat dels seus alumnes, es planteja la idea de com podem acostar la realitat i història de cada una de les integrants de l'aula a l'escola o institut on estan estudiant.

Per aquest motiu, es proposa a les alumnes que participin en la creació d'un llibre sobre els paisatges preferits del seu país d'origen (on vivien, on anaven a comprar, on anaven quan els pares no treballaven, etc).

Per fer-ho, individualment hauran de buscar les similituds i diferències que troben en el seu poble/ciutat del país d'origen i la localitat on viuen actualment. Els [materials](#) d'aquesta activitat introductòria són d'una banda, quatre muntatges fotogràfics (un de Marroc, un d'Índia, un de Pakistan i un de Catalunya). Això pot ser utilitzar per la dinamitzadora per posar exemples o per donar un cop de mà visual a les alumnes. Per altra banda, a la segona plana hi ha un full que s'ha d'imprimir perquè cada alumna el pugui omplir (en la llengua que els sigui més còmode).

### TASCA 1.1

**Disposició i temps:** taules en grups de quatre (mirant cap a l'interior del grup). Malgrat que la tasca és individual, és interessant que s'asseguin amb companyes per tal de recolzar-se en cas que sigui necessari. (10 minuts)

**Material:** Cadascú disposa de l'activitat impresa "[1.1 Diana: Què sabem?](#)" en un full A4. Paral·lelament, la dinamitzadora tindrà aquest material projectat a la pissarra o imprès per tal d'explicar-lo i fer més visual la tasca que s'haurà de portar a terme.



**Descripció:** En primer lloc, la dinamitzadora preguntarà quins elements apareixen quan han de descriure un lloc. Per exemple, quan jo descriu un paisatge de muntanyes, què explico? Aquesta primera part és interessant fer-la en la llengua en què cadascú se senti còmode, per tal de poder extreure els coneixements previs reals en la seva llengua. Posteriorment, se'ls explica en què consistirà aquesta seqüència i quin és el seu objectiu “Millorar la competència comunicativa catalana amb relació a la descripció dels llocs mitjançant els sentits”. A més, es fa èmfasi un altre objectiu de la seqüència centrat a crear un ambient càlid i de confort on totes les alumnes se sentin lliures i amb confiança per participar.

Després d'aquesta breu introducció, s'explica quins són els temes centrals de les sessions que farem a partir d'avui (els quals es veuen a la diana que se'ls haurà repartit) i s'ofereix (si hi ha algú voluntari) que expliqui què volen dir.

Una vegada els conceptes estan clars es donarà pas a començar l'activitat. Cadascú haurà de pintar amb el color de la casella (lila, vermell, verd o taronja) el grau de coneixement que considerin que tenen sobre aquesta temàtica en català, sent 1 res, 2 poc, 3 força i 4 molt.

Finalment, la dinamitzadora recollirà els fulls per tal d'endur-se'ls i conèixer quin és l'autoconcepte i el grau de coneixement que té cada alumna de si mateixa.

## TASCA 1.2

**Disposició i temps:** la seva disposició habitual (taules per grups). (15 minuts)

**Material:** El material necessari és, únicament, el material [“1.2 La descripció del paisatge”](#) per a ser projectat a la pissarra digital. El material està format per dues pàgines: la primera amb els elements muts i la segona amb les paraules col·locades en els forats que hi havia a la pàgina anterior.



**Descripció:** Aquesta activitat consisteix a explorar els coneixements previs de l'alumnat. Sense fer cap introducció o conversa, es deixen uns minuts perquè escriguin en els forats en blanc les paraules que creuen que representa cada imatge/dibuix. En la mesura que sigui possible, se'ls demana que ho facin en català, però si no saben la paraula poden escriure-la en castellà o en la seva llengua.

Després d'aquest temps, es posarà en comú mitjançant una conversa. No és la docent qui va per ordre dient en veu alta els noms, sinó que es demana la participació de totes les alumnes. En aquest moment, s'ha de crear un ambient de confiança i confort on tothom es senti còmode per poder participar. En un altre color diferent del bolígraf utilitzat abans, han d'escriure la paraula en català. D'aquesta manera tenen la relació imatge-paraula en català.

Per si algú necessita copiar una paraula perquè no sap com s'escriu, la dinamitzadora pot passar a la segona pàgina on els forats en blanc ja estan escrits amb la paraula corresponent.

### TASCA 1.3

**Disposició i temps:** En aquesta activitat es posaran en grups de 4. És interessant que totes tinguin una taula, per tant, poden ajuntar 4 taules mirant-se entre si. (20 minuts)

**Material:** El material "[1.3 Què veiem al voltant?](#)" està format per tres pàgines. Les dues primeres són per la dinamitzadora i la tercera és un material imprimible. A més, necessitem un ordinador, tauleta o mòbil que tingui connexió a internet per navegar pel *Maps*.

**13 Què veiem al voltant?**

Entrem a Google Maps i explorem el nostre entorn. Què hi ha?

Com es diu \_\_\_\_\_ en català?

- Què **hi ha**? (verb haver) --> **Hi ha** (1,2,3,4,5) \_\_\_\_\_
- Què **veus**? (verb veure) --> **Jo veig** (1,2,3,4,5) \_\_\_\_\_

---

**13 QUÈ VEIEM AL VOLTANT?**

Què hi ha? **Hi ha 1 arbre**

Què veus? **Jo veig 3 cotxes**

ليصب Fonol Fariola	بيدل چالنے والوں کا گزرنا Pis de peatons Paso de cebra	دروخت Arbre Arbol	گاڑی Cotxe Coche	ٹریفک کا اشارہ Semafar Semáforo
فٹ پاتھ Vorera Acera	سڑک Carretera Carretero	بئنچوں Banc Banco	پانی کا ذریعہ Font Fuente	کوڑا کرکٹ کنٹینر Contenedor Contenedor

**MATERIAL IMPRIMIBLE**

**NIVELL BÀSIC (CONNEXIÓ CATALÀ-CASTELLÀ-URDÚ-IMATGE)**

ليصب Fonol Fariola	بيدل چالنے والوں کا گزرنا Pis de peatons Paso de cebra	دروخت Arbre Arbol	گاڑی Cotxe Coche	ٹریفک کا اشارہ Semafar Semáforo
فٹ پاتھ Vorera Acera	سڑک Carretera Carretero	بئنچوں Banc Banco	پانی کا ذریعہ Font Fuente	کوڑا کرکٹ کنٹینر Contenedor Contenedor

**Descripció:** L'activitat anterior ha consistit a explorar els coneixements previs sense context real. Per això, en aquesta ens centrarem a analitzar què coneixem del nostre entorn més proper. Per a fer-ho, és important que cada grup tingui un dispositiu on es pugui connectar a l'aplicació de *Maps*. La primera pàgina del document es projecta i la dinamitzadora explica com es fa per accedir a aquesta eina digital. Abans de deixar uns minuts perquè les alumnes explorin lliurement, cal fer èmfasi en com demanar com es diu una paraula en català, fent servir l'estructura de "com es diu ..... en català?"

Després els grups s'han de dividir en dos de dos. Cada alumna ha d'escollir un paisatge del seu entorn explorant el *Maps*. Quan totes dues han decidit qui serà el seu paisatge han de començar a fer-se preguntes per saber què no tenen en comú.

Una començarà preguntant "hi ha cotxes?" i l'altra haurà de respondre "Sí" o "No" en funció del seu paisatge seleccionat. Quan (sense mirar el paisatge de la companya) han aconseguit trobar tres diferències, aixequen la mà i la dinamitzadora s'acostarà per comprovar-ho i donar-los noves instruccions o variants.

En cas que es vulgui augmentar el nivell es pot fer la mateixa activitat, però afegint els nombres, és a dir, la quantitat de vegades que hi ha aquell element. Per exemple:

+ Què hi ha aquí?

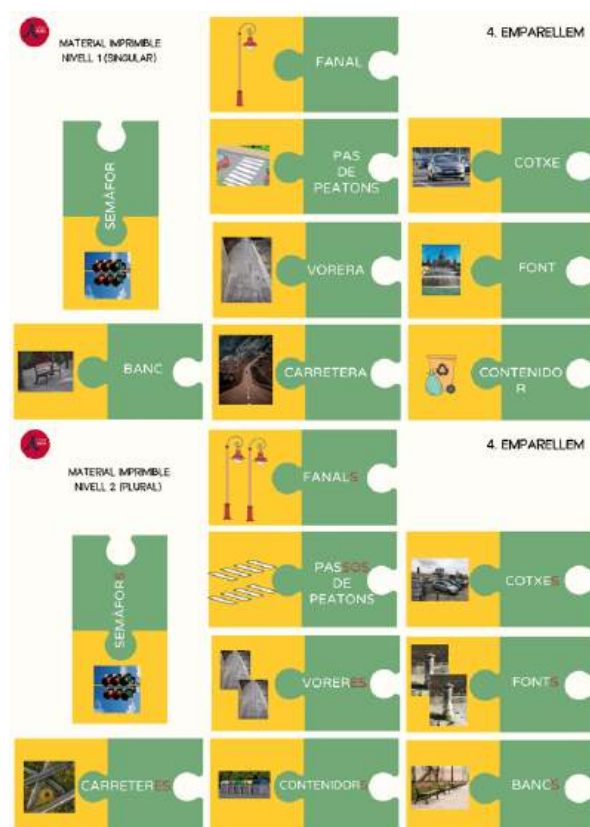
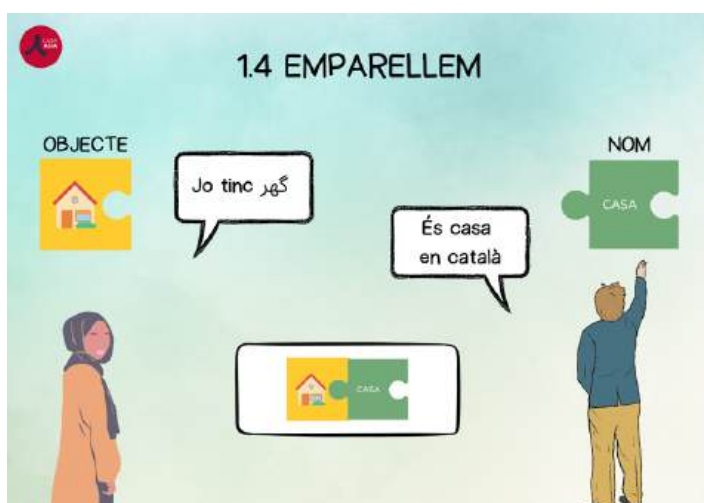
- Hi ha 3 bancs

En cas que es consideri necessari es pot imprimir material de suport (pàgina 3 del material 1.3).

## TASCA 1.4

**Disposició i temps:** Per fer aquesta activitat es dividirà el grup de 4 de l'activitat anterior en dos. Per tant, es formen parelles com les que hem fet servir per treballar les preguntes i respostes. (15 minuts)

**Material:** Per desenvolupar aquesta tasca serà necessari el material "[1.4 Emparellem](#)". La primera pàgina servirà per dinamitzar i explicar l'activitat mentre que les altres dues són materials imprimibles per construir trencaclosques. La pàgina 2 és un nivell senzill (singulars) i la 3 (plural).



**Descripció:** Aquesta activitat serveix per tancar i consolidar el vocabulari après en aquesta sessió. És una tasca on possiblement es duren a terme intercanvis plurilingües (l'exemple n'és un). Consisteix a repartir una còpia de totes les targetes grogues a una persona i totes les verdes a la seva parella. Sense veure les targetes de la companya, hauran d'emparellar-les fent servir el vocabulari après i de forma oral. És fonamental que col·loquin les targetes cap per avall o amb alguna altra estratègia perquè la companya no pugui veure les cartes. D'aquesta manera, assegurem un intercanvi comunicatiu. Per exemple, una aixeca la carta del dibuix de la casa i diu la paraula "casa" en català o en la seva llengua materna (en cas de no saber-ho en català). L'altra, haurà de buscar en les seves cartes la paraula escrita "CASA" i emparellar-ho.

**Variante:** En comptes de repartir-les totes en una parella i que les hagin d'emparellar, es pot repartir una sola còpia entre tota la classe i que hagin de moure's buscant la seva parella. Qui tingui una imatge haurà de buscar la paraula de la seva carta i qui tingui una paraula haurà de buscar a la persona que tingui la representació visual d'aquesta.



## SESSIÓ 2

### Objectius de la sessió:

- Repassar el vocabulari dels objectes de la via pública i els verbs "veure i haver-hi i ser".
- Introduir i utilitzar frases sobre les direccions i les posicions.
- Millorar la confiança entre els membres del grup.

### TASCA 2.1

**Disposició i temps:** Per explicar aquesta tasca tothom haurà d'estar assegut al seu lloc. Per desenvolupar-la, cada alumna es mourà lliurement per l'espai que hi ha a l'aula. (15 minuts)

**Materials:** Es necessita el material "[2.1 Joc de la pinça](#)". La primera pàgina és perquè la docent la projecti a la pissarra i expliqui en què consistirà la tasca. La segona pàgina és material imprimible per poder jugar. A més, es necessitaran tantes pices o agulles de roba com alumnes hi hagi a l'aula.

**2.1 JOC DE LA PINÇA**

• QUÈ SOC?

Cadascú té un objecte del carrer a l'esquena subjectat amb una pinça.  
Objectiu: saber "què sóc" fent preguntes a les meves companyes.

No /  
No, estas a la vorera

No, no ets de color blanc

Estic a la carretera?

Soc de color. ما لوني؟

Seure  
Carrer  
Dezourar

Vehicle  
Carrer  
Roda

Aigua  
Dut

Brossa  
Carrer  
Waqf

Ornament  
Carrer  
Llines  
Blanc  
Mangant

Gruc, senyal i veu  
Llum  
Carrer  
Carrer

Llum  
Carrer  
Llum

Carrer  
Carrer  
Drecció

Carrer  
Carrer  
Carrer

MATERIAL IMPRIMIBLE:  
TARGETES JOC DE LA PINÇA

**Descripció:** Aquesta tasca és la primera de la segona sessió. Per això, consisteix a fer un repàs del vocabulari i les estructures gramaticals adquirides en la darrera classe. El joc de la pinça consisteix a subjectar amb una pinça una targeta (pàgina 2 d'aquest material) a l'esquena. La dinamitzadora és l'encarregada de col·locar una per una la pinça, ja que la persona que la porta no pot veure que hi ha.

Un cop tothom té la seva pinça col·locada comença el joc. Les alumnes hauran de caminar lliurement per l'aula i quan es trobin una companya, parar i fer una pregunta per intentar esbrinar quin objecte o element de la via pública tenen a la seva esquena. Exemple de preguntes: És a la vorera?, puc seure?, es condueix?, hi ha aigua?, hi ha llum?... (Es pot veure un exemple a la primera pàgina d'aquest material). Possiblement, els mancarà vocabulari i per això, la primera sessió es va explicar com demanar en català el nom d'un element que no sé com es diu. L'activitat acaba quan tothom ha aconseguit saber quin objecte és.

**Variante 1:** En cas que es desitgi augmentar el nivell de l'activitat es pot fer limitant les respostes a SÍ/NO. D'aquesta manera obliguem a formular preguntes amb un vocabulari més precís. **Variante 2:** Podem prohibir les paraules que acompanyen la foto/dibuix de l'element i transformar aquest joc en el *joc del tabú* en què s'ha d'explicar aquest objecte sense dir aquestes paraules clau que l'acompanyen.

## TASCA 2.2

**Disposició i temps:** Per dur a terme aquesta tasca l'alumnat es col·loca assegut mirant la docent i la pissarra. (10 minuts)

**Materials:** El material necessari per a aquesta tasca s'anomena "[2.2 On és?](#)". La primera pàgina és el document per explicar l'activitat projectada i la segona pàgina és material imprimible o projectable. També el vídeo de "[Preposicions de lloc](#)".

**2.2 ON ÉS?**

Mirem el vídeo:



**2.2 ON SÓN ELS NENS I NENES QUE JUGUEN A FET I AMAGAR?**



**2.2 ON ÉS EL GOS?**

Conversa en gran grup:



**2.2 ON ÉS EL GOS?**

 A sobre de...	 A sota de...	 Davant de...	 Darrere de...
 Dins de...	 Fora de...	 Entre... i ...	 Al costat de...

**Descripció:** Abans de fer la tasca, la dinamitzadora introdueix les preposicions amb dos materials (un vídeo i unes imatges).

Es mira el vídeo de "[Preposicions de lloc](#)". Mentre es mira, es va parant perquè l'alumnat intervingui i digui on està el gat (en la llengua que els sigui còmode). Després de veure tot el vídeo es pregunta per què ens és útil saber aquestes preposicions. S'explica el joc de fet i amagar (joc tradicional). Per exemple, quan es juga a això has de saber on estan amagats els companys/es. Posant aquest exemple, mirem les 5 fotografies de la pissarra (disponibles a la tercera pàgina del material) i parlem entre totes sobre "on són els nens i nenes?". Aquesta part és idea per treballar la diferència del singular i plural de la tercera persona del verb "ser" (és a dir, "són" i "és").

Després d'aquesta part introductòria es col·loquen en parelles. La tasca no es fa alhora, sinó que primer la farà una membre de la parella i després l'altra. Primerament, una agafa o selecciona una targeta sense que l'altra ho vegi i interpreta el que hi diu, guiant-se per les imatges. Un cop ho ha fet, l'altra ha de dir que està fent la seva companya.

Per exemple:

- L'alumna A decideix interpretar la primera targeta "a sobre de...".
- L'alumna A es puja sobre la taula o la cadira.
- L'alumna B ha de dir: "A sobre de la cadira".
- Les alumnes es canvien el rol i ara és la B qui escollirà què fer.

És fonamental que en aquesta activitat treballin el vocabulari de posició. Tot i això, també és un bon moment per aprendre vocabulari de l'aula. Per això, és possible que es dugui a terme un intercanvi plurilingüe en més d'una ocasió.

## TASCA 2.3

**Disposició i temps:** Primera part en dos grups (partint l'alumnat en dos) i la segona part individual. (15 minuts)

**Materials:** Els materials necessaris per a dur a terme aquesta tasca es troben al document "[Construïm frases!](#)". La primera pàgina s'ha de retallar i distribuir les targetes per l'aula. La segona pàgina s'ha d'imprimir dues còpies i retallar les frases pels dos equips.

**Descripció:** Primerament, la docent els ensenya un conjunt de frases desordenades i crea dos equips. Cada equip serà l'encarregat d'ordenar les frases i després, buscar en una pila d'imatges quina és la que representa aquesta descripció.

La descripció és la següent i es troba al material d'aquesta tasca:

"El supermercat és un edifici de color vermell. Està al carrer Barcelona. Dins del supermercat podem comprar menjar com: verdura, fruita, arròs... Entre la peixateria i la carnisseria hi ha la fruiteria. A sobre de la fruita hi ha el preu."

Un cop els dos equips l'han ordenat correctament, retornen al seu lloc i copien el text de la descripció de supermercat. A continuació, hauran de descriure breument el seu lloc preferit de la ciutat (supermercat, mesquita, escola, institut, hospital, cinema, parc infantil...). Poden seguir una estructura similar: dir el color, on està situat, què hi ha dins o què s'hi pot fer i detalls relacionats amb les preposicions de lloc utilitzades anteriorment, entre d'altres.

Després, es farà una reflexió sobre la llengua. Analitzant com comencem a descriure aspectes generals com la ubicació i després trets més concrets o petits del lloc. En funció del nivell lingüístic del grup l'anàlisi pot ser més o menys profund (concordança gènere i nombre, les preposicions de lloc, els verbs de localització, ús de les majúscules a principi i en noms propis com Barcelona, etc).

Variant: per ampliar la reflexió hi ha disponible un material sobre com fem les oracions afirmatives: "[2.3 Construïm frases 2!](#)"

## TASCA 2.4

**Disposició i temps:** Aquesta activitat s'inicia en parelles i després es fa una part individual (la comprensió oral). (20 minuts)

**Materials:** El material necessari és el “[2.4 D'on surt i on va?](#)” el qual està format per tres pàgines. La primera és per la dinamitzadora, la segona i la tercera han d'estar impreses per a cada alumna. La tercera pàgina està formada per dues parts: la primera són 5 fitxes que s'han de retallar per poder-se utilitzar en el taulell de la ciutat i la segona, les cinc targetes amb la transcripció dels àudios (disponibles a “[Àudios sessió 2 \(2.4\)](#)” que s'escoltaran al final de la tasca. Aquestes últimes són un material de suport en cas que hi hagi dificultats per la comprensió oral sense suport escrit.

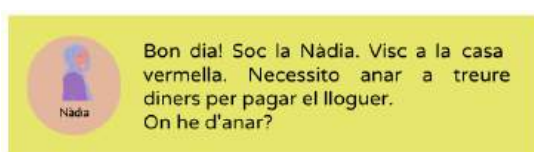


MATERIAL IMPRIMIBLE		2.4 D'ON SURT I ON VA?	
<p><b>Saima</b></p> <p>Jo soc la Saima. Visc a una casa blava i aquest matí em fa mal la panxa. On he d'anar?</p>	<p>Nom: _____</p> <p>D'on surt? _____</p> <p>On va? _____</p> <p>Com pot anar? _____</p>	<p><b>Nàdia</b></p> <p>Ho! Em dic Aisha. Surto de l'institut i necessito anar a comprar pa per dinar. On he d'anar?</p>	<p>Nom: _____</p> <p>D'on surt? _____</p> <p>On va? _____</p> <p>Com pot anar? _____</p>
<p><b>Nàdia</b></p> <p>Bon dia! Soc la Nàdia. Visc a la casa vermella. Necessito anar a treure diners per pagar el lloguer. On he d'anar?</p>	<p>Nom: _____</p> <p>D'on surt? _____</p> <p>On va? _____</p> <p>Com pot anar? _____</p>	<p><b>Denal</b></p> <p>Bona tarda! Em dic Denal i visc a una casa taronja al costat del restaurant. El meu germà vol anar a jugar amb altres nens de la ciutat. On he d'anar?</p>	<p>Nom: _____</p> <p>D'on surt? _____</p> <p>On va? _____</p> <p>Com pot anar? _____</p>

**Descripció:** Aquesta activitat pretén recollir tots els aprenentatges fets fins ara. A l'inici de la tasca la dinamitzadora projecta la primera pàgina per tal de fer una breu explicació del contingut. Tot i això, és interessant fer-ho en moviment abans de passar a la part oral (la qual és més abstracta). Per tant, la dinamitzadora pot entrar i sortir de l'aula i preguntar: què faig? (mentre surt de la classe i ajusta la porta). D'aquesta manera, aconseguim fer més visual el concepte d'entrar i sortir.

Després d'aquesta breu introducció de sortir, entrar i anar (en primera i segona persona del singular) es passa a explicar l'activitat.

En primer lloc, s'han de col·locar en parelles i compartir un sol taulell i un joc de fitxes (els 5 cercles amb les noies). Cada una tindrà dos targetes amb els noms i una situació que li passa a aquesta noia protagonista de la targeta. Per exemple, l'alumna A té aquesta targeta:



Nom: \_\_\_\_\_  
D'on surt? \_\_\_\_\_  
On va? \_\_\_\_\_  
Com pot anar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Sense que la companya la vegi, haurà de llegir-la en veu alta. Mentrestant, l'alumna B haurà de pensar 4 coses: qui és, d'on surt, on va, i com pot anar-hi?

Nom: \_\_\_\_\_  
D'on surt? \_\_\_\_\_  
On va? \_\_\_\_\_  
Com pot anar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Aquestes quatre preguntes les respondrà de forma escrita (a la fitxa disponible dins els materials d'aquesta tasca) després de comprendre el que ha dit la companya.

Per fer-ho ha de tenir un mapa davant i si cal, les fitxes amb les 4 noies que sortiran en aquesta tasca. Després, la companya B llegirà les seves dues cartes i la A serà l'encarregada d'omplir la fitxa. Possiblement, sorgiran preguntes relacionades amb el vocabulari de les targetes, ja que no diu directament on han d'anar sinó que explica una situació perquè les alumnes dedueixin què li passa i consegüentment, on ha d'anar.

Un cop han practicat una estona el vocabulari en parelles amb la tasca proposada anteriorment, es passa a la segona part de la tasca.

Aquest cop, individualment les alumnes han d'escoltar uns àudios (comprensió oral) i anar movent la persona a mesura que l'àudio avança. Quan acaba, han de tenir la noia col·locada en el lloc en què acaba la seva ruta. Per tal d'oferir una proposta multinivell, cada personatge té dos àudios: el primer (de nivell baix) en què tots els verbs estan en present i la descripció és molt bàsica i, la segona, la qual els verbs estan escrits en perfet i les oracions són compostes.

## SESSIÓ 3

### Objectius de la sessió:

- Repassar el vocabulari de les direccions i les posicions.
- Introduir vocabulari relacionat amb els sons.
- Reflexionar sobre les similituds i diferències dels sons entre el país d'origen i Catalunya.

### TASCA 3.1

**Disposició i temps:** La millor disposició és en parelles, assegudes. (15 minuts)

**Materials:** El material disponible per a dur a terme aquesta sessió és el "[3.1 Què veiem en aquest paisatge?](#)". Únicament és una pàgina de material projectable per a tota la classe.



**Descripció:** Aquesta breu tasca introductòria serveix per a refrescar els continguts de la sessió anterior i començar a introduir les fotografies de paisatges (eix que vertebrava tota la tercera sessió). Un cop les alumnes estan en parelles, seleccionen una foto a ull. Després, entre les dues, hauran de preparar una breu descripció oral fent servir el vocabulari de carrers i de posició treballats a les sessions anteriors.

Per exemple, si algú escull la imatge de "Terrassa d'un bar" pot dir:

- *"Està al carrer" o "És al carrer"*
- *"La noia està al costat d'un noi" o "Hi ha 2 cotxes"*

En cas que escullin la imatge del "Parc infantil" podrien explicar:

- *És un parc*
- *Hi ha 2 nens*
- *Els nens estan jugant o els nens estan a sobre d'això (el gronxador)*

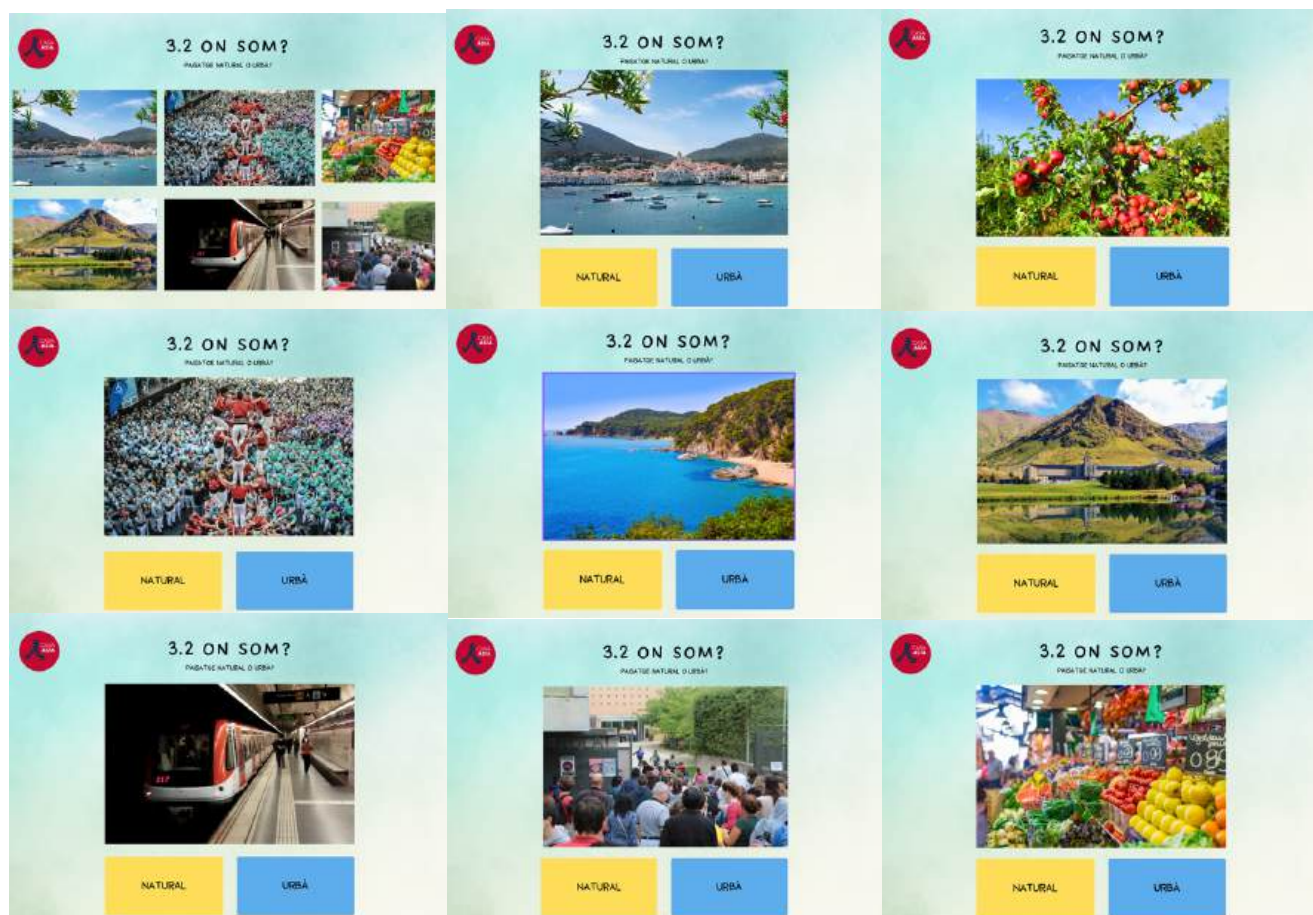
Quan les parelles s'han preparat la seva descripció, surten al davant i la diuen en veu alta. Després, les companyes hauran d'endevinar quina de les quatre imatges és la descrita.

*Variant:* (amb més durada). De forma individual poden preparar-se una descripció d'una de les quatre imatges i després, movent-se lliurement per l'aula anar-la explicant a les companyes i jugar al joc d'endevinar-ho d'una forma més íntima i individual.

## TASCA 3.2 – PART 1

**Disposició i temps:** L'alumnat s'ha de situar a l'aula com se senti còmode però l'activitat es durà a terme individualment i mirant cap a endavant (10 minuts).

**Materials:** El material necessari per aquesta tasca és en primer lloc, el material "[3.2 On som?](#)" i papers petits de color groc i blau (un de cada color per a cada participant).



**Descripció:** Aquesta activitat consisteix a presentar la pàgina 1 del material a la pissarra digital. A partir d'això, es pregunta si algú sabria explicar què és un paisatge natural i què és un d'urbà.

Després d'aclarir aquest concepte i d'haver introduït les dues paraules es passa a fer un joc. Per a poder-lo dur a terme, és necessari que tothom disposi d'un paper groc i un altre de blau (la mida és indiferent).

La docent anirà passant les diapositives i aniran apareixent diferents paisatges. A cada diapositiva es para i pregunta "Aquest paisatge que és? Natural o urbà?".

En aquest moment l'alumnat aixeca el paper que consideri com a resposta correcta, sent groc "natural" i blau "urbà". Abans de passar a la següent imatge, es demana a algú que expliqui el perquè. Per exemple "és urbà perquè és a la ciutat" o "és urbà perquè és el tren", entre d'altres.



## TASCA 3.2 – PART 2

**Disposició i temps:** Tal com hagin fet i acabat l'activitat anterior. (10 minuts)

**Materials:** L'únic material necessari és el següent enllaç:

<https://view.genial.ly/645fe4e2eecd80018f6453b/interactive-content-images-quiz>

En cas que és necessitin les gravacions de veu separades del joc, es troben en el següent enllaç:

[https://drive.google.com/drive/folders/11sU-I33eO-j6AKn\\_XR6z5yMFFiFm5m0E?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/11sU-I33eO-j6AKn_XR6z5yMFFiFm5m0E?usp=sharing)

**Descripció:** Aquesta activitat consisteix a fer un Quiz a mode de comprensió oral. El joc està format per 6 petites comprensions orals (amb dos nivells cadascuna). La dinamitzadora és l'encarregada de decidir quin nivell utilitzarà per a la seva aula. Es tracta de projectar el joc i fer clic a la resposta que la majoria d'alumnes consideren com a "correcte". Per saber-ho, l'alumnat haurà d'escoltar amb atenció les converses enregistrades i decidir en quin espai s'estan duent a terme.

*Format del joc i botons especials:*

El diagrama mostra l'interfície d'usuari del joc de comprensió oral. A la part superior, hi ha una barra de navegació amb dos nivells: "Nivell 1" i "Nivell 2". A la dreta d'aquesta barra, hi ha un botó amb una fletxa que apunta a la dreta, amb el text "Fes clic per anar a la següent pregunta". A l'esquerra, hi ha un text que diu "Fes clic per reproduir la gravació de veu".

El títol principal del joc és "Preguntes 1-6" i la pregunta actual és "On és?". A sota d'aquesta pregunta, hi ha dues opcions: "A" i "B". Cada opció té una imatge associada: "A" mostra un poble costaner amb un port i "B" mostra un paisatge muntanyenc amb un llac i un edifici. A sota de cada imatge, hi ha un text que diu "Fes clic per seleccionar-la com a opció correcta".

En cas de resposta correcta, apareixerà això. Fes clic aquí per tornar a la pregunta. A sota d'aquesta resposta, hi ha una barra amb un símbol de verificació i el text "MOLT BÉ!". A sota d'aquesta barra, hi ha una imatge de dos homes aplaudint i el text "Correcte!".

En cas de resposta incorrecte, apareixerà això. Fes clic aquí per tornar a la pregunta. A sota d'aquesta resposta, hi ha una barra amb un símbol de creu i el text "Torna-ho a intentar!". A sota d'aquesta barra, hi ha una imatge d'un home amb les mans a les orelles i el text "No!".

### TASCA 3.3

**Disposició i temps:** La disposició d'aquesta tasca serà en cercle amb les cadires mirant cap a l'interior de la rotllana. (15 minuts)

**Materials:** Aquesta tasca únicament necessita el material "[3.3 Sons del meu país](#)" i si es desitja, també la segona pàgina del material impresa i retallada.



**Descripció:** Aquesta activitat consisteix a col·locar-se en cercle amb les cadires mirant a l'interior. Llavors, la dinamitzadora llença una pregunta a l'aire:

- *Si tanques els ulls i penses en el teu país, en quin so penses?*

Com és una pregunta complexa, és possible que en aquesta tasca sorgeixin intercanvis plurilingües. Es deixa 1 minut per pensar-ho individualment. Després, la dinamitzadora agafarà un objecte de l'aula (o una pilota) i la passarà a la persona que iniciarà el cercle. Quan una persona té la pilota, ha d'explicar quin so li recorda el seu país i dir si és un so que li agrada o no, fent servir l'estructura que hi ha projectada a la pissarra (primera pàgina d'aquest material). Un cop ho ha dit, passarà la pilota a la seva companya de l'esquerra. La pilota ha de passar per tothom. Si la dinamitzadora considera necessari trencar el ritme de l'activitat, la pot llençar a una persona aleatòriament, trencant així la dinàmica de la pilota en sentit horari.

En cas que es consideri necessari, a la segona pàgina d'aquest material hi ha 15 sons que potser els resulta familiar o proper i que podrien vincular-ho amb el seu país. Aquesta eina (pictogrames) es pot utilitzar si els manca vocabulari per poder-se expressar.

### TASCA 3.4

**Disposició i temps:** Per dur a terme aquesta activitat cal fer espai a l'aula. És necessari disposar d'un ampli espai sense taules i cadires, per tant, es recomana col·locar-les als extrems de l'aula. L'alumnat es col·locarà en filera (una davant de l'altra) mirant cap a la pissarra de la dinamitzadora. (10 minuts)

**Materials:** No cal cap material en concret.

**Descripció:** Aquesta dinàmica consisteix a veure l'opinió i els gustos de les alumnes. En primer lloc, les alumnes es col·loquen en fila mirant cap a la pissarra i la dinamitzadora al davant mirant-les a elles. Tal com mostra la següent imatge:

1:



La dinamitzadora dirà dues paraules i cada una d'elles l'assignarà a un lloc (una a la dreta i l'altra a l'esquerra).

2:



3:



Cadascú, s'haurà de posicionar en aquell so que li agradi més. En cas de voler aprofundir (i en funció del nivell de l'aula) es pot preguntar el perquè (li recorda al seu país, a la seva infantesa, és amant d'aquell so...) Es fan tantes rondes com doni temps en els 10 minuts d'activitats previstos.

Abans d'acabar la sessió se'ls ha d'explicar [la tasca](#) que han de fer a casa per la propera sessió.

4:



## SESSIÓ 4

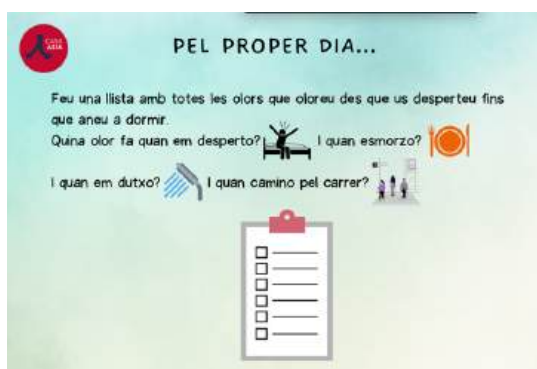
### Objectius de la sessió:

- Conèixer les olors i gustos més populars i aplicar-los en una conversa.
- Compartir amb el grup sons i plats tradicionals del país d'origen.

### TASCA 4.1

**Disposició i temps:** Per dur a terme aquesta tasca es fa un cercle amb cadires a la part davantera de l'aula. Les alumnes s'asseuen a les cadires mirant cap a l'interior de la rotllana. La segona part requerirà que es posin en parelles amb taules per poder escriure. (30 minuts)

**Material:** El material d'aquesta tasca s'anomena "[4.1 Què oloro en el meu dia a dia?](#)". Són dues pàgines projectables que no cal imprimir. També és necessari 1 ordinador cada 2-3 alumnes. Si no se'n disposa, es pot fer la part digital grupalment.



### Descripció:

Aquesta és la primera tasca de la quarta sessió. Tal com s'ha explicat, la sessió 3 acaba amb uns petits deures que han de portar per poder fer aquesta quarta sessió. Un cop tot l'alumnat ha portat un llistat amb les olors del seu dia a dia comencem. Cadascú haurà portat en format llista escrites totes aquelles olors que ha experimentat en un dia, des que es lleva fins que se'n va a dormir. Moltes, segurament ho hauran portat en la seva llengua materna i per tant, necessitarem trobar la traducció més endavant. Abans, però, farem una ronda perquè cadascú expliqui en veu alta quines olors té i les llistarem a la pissarra.

Després, caldrà traduir totes aquestes olors per poder-les conèixer en català. Per fer-ho, s'ensenyen dues eines digitals útils per traduir textos. El DeepL pel castellà i el SoftCatalà pel Català. És important que coneguin aquestes eines, en especial el SoftCatalà perquè hauran d'escriure la producció final per ordinador i d'aquesta manera, saben on recórrer en cas de dubte.

Un cop tenim la llista traduïda a la pissarra, en parelles classificarem en funció de si les considerem agradables, desagradables, naturals o artificials (químiques). Quan hàgim acabat, tornarem a la rotllana per posar-ho en comú en veu alta per parelles.

## TASCA 4.2

**Disposició i temps:** La distribució serà en parelles amb una taula per poder escriure. (30 minuts).

**Material:** El material necessari està disponible a [“4.2 Comparem gustos”](#). La primera pàgina és projectable i la segona i tercera imprimible (en parelles).

The image displays the materials for the '4.2 Comparem Gustos' activity. It includes a presentation slide with the title '4.2 COMPAREM GUSTOS' and two questions: 'Quins ingredients tenen aquests plats?' and 'De què fan gust?'. Below the questions is the phrase 'AIXÒ FA GUST DE ...'. The slide also features a grid of eight food images: Kofta Curry, Pollastre tika masala, Aloo Masala, Gulab Jamun, Mandonguilles, Fricandó, Patates braves, and Bunyols del vent. To the right of the slide is a grid of the same eight food images, each with its name written above it. Below the presentation slide is a printable worksheet titled 'COMPAREM GUSTOS'. The worksheet has a large empty box labeled 'FOTOGRAFIA DEL PLAT' and a section for 'Descripció (color, forma.)' with a line for an answer. Below that is a section for 'Ingredients principals:' with three lines for an answer, and a section for 'Gust:' with a line for an answer.

**Descripció:** Primer de tot, la dinamitzadora reparteix una imatge d'un plat tradicional a cada parella. Aquesta parella haurà de parlar de quin plat creuen que és i escriure a la fitxa “material imprimible” tota la informació que demana (breu descripció, ingredients i gust). Pot ser en la llengua que se sentin còmodes, però després caldrà trobar la traducció per internet (amb les eines explicades anteriorment), preguntant a altres companyes o utilitzant l'estratègia que els sigui més útil.

Quan totes les parelles han acabat tornen totes les fotografies dels plats i les fitxes de “comparem gustos” les tornen a la dinamitzadora. Aquesta vegada, la dinamitzadora les barrejarà i només repartirà les fitxes de “comparem gustos” a parelles que no siguin les que les han escrit. La tasca consistirà a llegir la informació d'ingredients i gust del plat i buscar entre totes les fotografies quina es correspon a la descripció. Quan l'hagin trobat, les enganxaran.

Finalment, en format de conversa s'emparella cada plat pakistanès o indi amb el seu “homòleg” català i s'emfatitzarà en els gustos (salat, dolç, picant, amarg, àcid...). Tot això ho deixarem penjat a l'aula fins que acabi aquesta seqüència.

## SESSIÓ 5

### Objectius de la sessió:

- Repassar i aplicar els continguts de les sessions anteriors.

**Disposició i temps:** Per fer aquesta activitat l'alumnat estarà distribuït per l'aula idealment en grups de 4. (En funció del nombre total d'alumnes). (15 minuts per racó)

**Material:** El material d'aquesta sessió es troba disponible a "[5. Racons](#)". A més, pel racó 3 es necessita un joc en format *Genially* "[La ruleta de les olors](#)".

Per explicar el funcionament dels racons, la dinamitzadora disposa del següent material:



### RACÓ 1: descripció

Aquesta tasca consisteix a comparar dos mapes per esbrinar quins llocs tenen en comú. Per fer-ho, es necessita un mapa per parella. Una parella tindrà la ciutat de Rawalpindi (Pakistan) i una altra Santa Coloma de Gramenet. A més, cada parella tindrà un llistat de possibles llocs a trobar en comú. En aquest document hauran d'anar marcant quins llocs han descobert que té en comú les dues ciutats.

Rawalpindi, Punjab, Pakistan

Santa Coloma de Gramenet, Barcelona

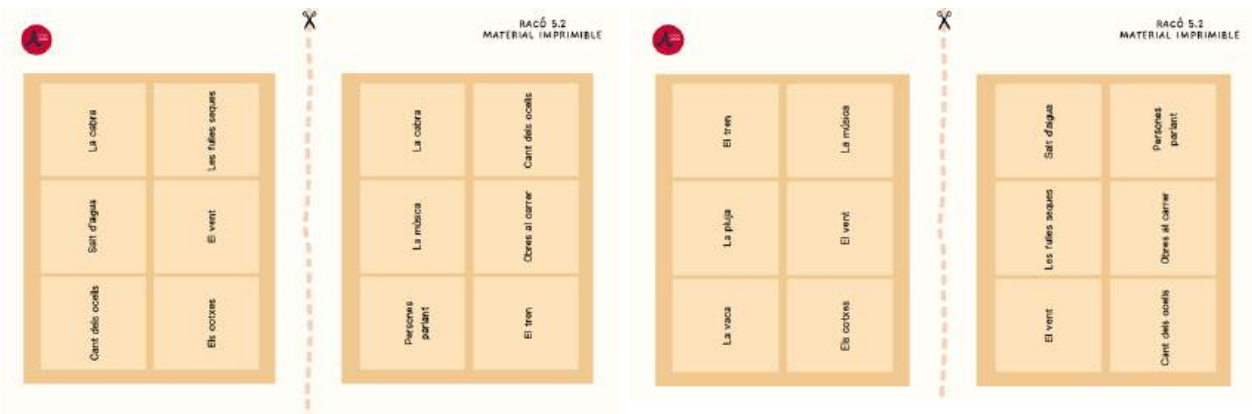
QUÈ TENIM EN COMÚ?

- HOSPITAL
- ESCOLA
- INSTITUT
- POLICIA
- CENTRE COMERCIAL
- BENZINERA
- GIMNÀS
- PARC INFANTIL
- CARRERS
- CASES
- ESGLÉSIA
- MESQUITA
- BANC
- MECÀNIC
- SABATERIA
- CINEMA
- SUPERMERCAT

## RACÓ 2: descripció

En aquest racó es repassaran continguts sobre els sons (el sentit de l'oïda). En mig de la taula, ha d'haver-hi una pila de cartes cap per avall. Aquestes cartes són els [paisatges del bingo](#) impresos i retallats.

Tal com hem dit són grups de 4. En aquest racó cadascú jugarà individualment. Cada participant tindrà un [cartó de bingo](#) amb 6 paraules relacionades amb sons que ja s'han treballat. Una persona gira una de les cartes de la pila i ensenya a les companyes el paisatge que ha sortit. Entre totes, hauran d'endevinar a quin so correspon aquella imatge i marcar el seu cartó en cas que el tinguin. A cada ronda, la persona encarregada de girar la carta canvia, seguint el sentit de les agulles del rellotge.



## RACÓ 3: descripció

En aquest racó el grup de 4 haurà de tenir idealment dos dispositius amb connexió a internet. Per fer-lo, caldrà accedir a l'enllaç del racó 3 "[La ruleta de les olors](#)".

Aquesta ruleta consisteix en sis preguntes de resposta múltiple en què només hi ha una de correcte. Abans de seleccionar l'opció, han de debatre amb la parella si és o no i per què. No és un contingut en un context sinó que és un material gamificat per repassar de manera més lúdica el contingut de les olors.



## RACÓ 4: descripció

En aquest racó el grup de 4 es dividirà en dos per poder treballar en parelles. Aquesta activitat consisteix a repartir un full del [racó 5.4](#) a cada membre de la parella. El model A per una persona i el model B per l'altra (correspon a la pàgina 1 i 2 del document 5.4).

**RACÓ 5.4- MODEL A**

Quin gust fan aquests ingredients?

 Àcid	 Dolç
 Àcid	 <input type="text"/>
 <input type="text"/>	 <input type="text"/>
 <input type="text"/>	 Salat
 Picant	 <input type="text"/>

**RACÓ 5.4- MODEL B**

Quin gust fan aquests ingredients?

 <input type="text"/>	 <input type="text"/>
 <input type="text"/>	 Picant
 Dolç	 Dolç
 Salat	 <input type="text"/>
 <input type="text"/>	 Àcid

L'activitat consisteix a omplir els forats buits sense ensenyar la fitxa a l'altre membre de la parella ni copiar la seva, és a dir, descobrir la informació que falta únicament fent servir la conversa. Possiblement els mancarà vocabulari sobre aquests aliments. Per això, abans (en funció de les necessitats del grup) es pot fer una prèvia explicant com es diuen aquests aliments.



## SESSIÓ 6

### Objectius de la sessió:

- Crear i descriure una obra artística sobre el nostre paisatge preferit del nostre país d'origen.

Abans de començar les tasques d'aquesta sessió es recorda quin era el producte final que a la primera sessió ja havíem explicat (el llibre per l'escola). Es col·loquen en parelles per fer aquest producte final (preferiblement agrupades en funció de l'origen).

### TASCA 6.1

**Disposició i temps:** L'alumnat s'organitzarà en parelles (aquestes parelles seran les mateixes pel que queda de seqüència, ja que d'ara endavant treballaran únicament el producte final). (40 minuts)

**Material:** Idealment pintures i pinzells. En cas de no tenir aquests recursos, es pot fer amb retoladors, bolígrafs, colors, ceres... En resum, material per dibuixar.

**Descripció:** Aquesta tasca consisteix a fer un dibuix, pintura o esbós sobre el paisatge preferit del país d'origen de les alumnes. Per això, es convenient que les parelles comparteixin el mateix país o regió. Per posar-hi més context, es planteja aquesta tasca en forma de repte "Una amiga catalana us ha demanat què no es pot perdre del vostre país d'origen, quin lloc li recomanaríeu?".

És important explicar-los que no és únicament dibuixar, sinó prestar atenció als elements que incloem a la nostra obra perquè després (a la tasca 6.2) la descriurem.

### TASCA 6.2

**Disposició i temps:** La disposició serà la mateixa que la de la tasca anterior. (20 minuts).

**Material:** El material necessari per fer aquesta tasca serà un full en brut i un bolígraf per parella per escriure-hi.

**Descripció:** Aquesta darrera part de la sessió consisteix a abocar en paraules tot allò que volíem representar a la nostra obra d'art sobre el nostre lloc preferit del nostre país d'origen. Per fer-ho, la dinamitzadora les guia amb una sèrie de preguntes útils:

- Què hi veieu? I què hi ha a dalt? I a baix?
- Què s'escolta?
- Hi ha animals o persones?
- A què olora?
- Hi ha menjar? De què fa gust?

*Les més joves poden utilitzar el passat i les adultes el present.*

## SESSIÓ 7

### Objectius de la sessió:

- Crear i descriure una obra artística sobre el nostre paisatge preferit de Catalunya.

[Aquesta sessió segueix la mateixa estructura que la sessió anterior, però aquesta vegada el paisatge ha de ser d'algun lloc de Catalunya.]

Per la següent sessió, s'ha d'haver preguntat si algú té compte de *Canva* i si tothom té un correu electrònic. Si no és el cas, seqüència s'allargarà una mica perquè a la sessió 8 s'haurà d'atendre això. Altrament, es pot decidir fer el llibre manualment (tot i que és altament recomanable fer-lo digital, sobretot pel sector més jove).

## SESSIÓ 8

### Objectius de la sessió:

- Crear material audiovisual amb l'eina *Canva*.

**Disposició i temps:** En parelles amb un ordinador per parella.

**Material:** Per aquesta sessió, es necessitarà un ordinador per cada dos i els materials creats a la sessió 6 i 7 de cada parella.

### Descripció:

Per dur a terme aquesta tasca, les alumnes hauran de passar a ordinador tota la feina feta al llarg de la sessió 6 i 7. En cas de no saber fer una presentació de *Canva*, el següent tutorial en català pot ser útil:

<https://www.youtube.com/watch?v=Cpm8nrYuFOg>

Si alguna necessita una plantilla de suport, pot buscar-la directament al *Canva* o utilitzar la següent que està en format editable:

[https://www.canva.com/design/DAFj6Xh9kSY/WzShQvXbutun31mTOu3A5w/edit?utm\\_content=DAFj6Xh9kSY&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFj6Xh9kSY/WzShQvXbutun31mTOu3A5w/edit?utm_content=DAFj6Xh9kSY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Tots aquests materials quedaran recollits en un *BookCreator* que crearà la dinamitzadora amb tot el material que l'alumnat haurà creat. En cas que la dinamitzadora consideri que per algunes persones el millor és fer-ho en format oral, es pot fer directament una gravació d'àudio i inserir-la al *BookCreator*.

### Per la creació del BookCreator:

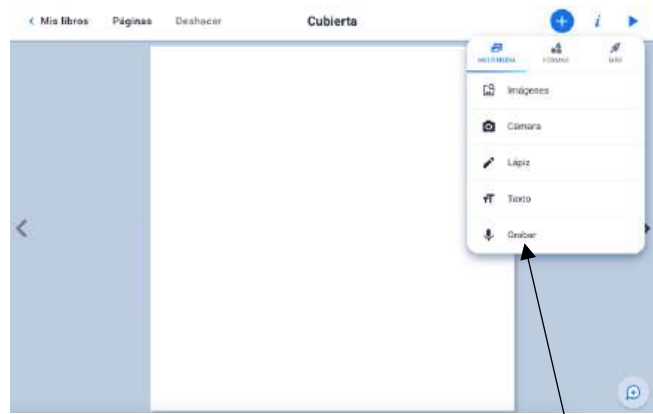
Obrir i iniciar sessió a:

<https://bookcreator.com/>

Pas 1: Escollir el format



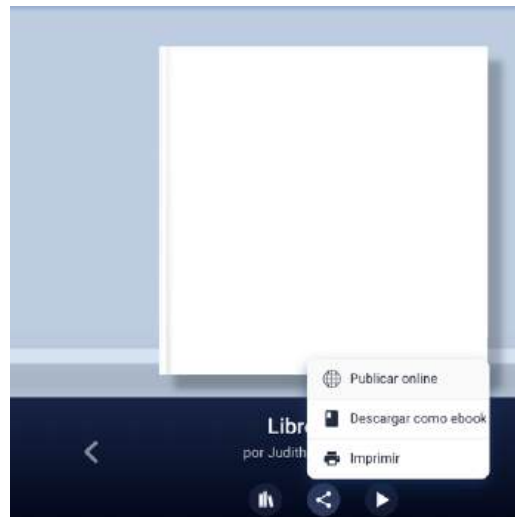
Pas 2: Fer la portada i començar a editar utilitzant el signe de “+” situat a la part superior dreta i la “i” pel fons de pàgina.



Eina per inserir àudios!

Finalment, per fer-ho més accessible a l'escola i a tota la comunitat educativa. Es crea un codi QR i penjar-lo per l'escola per accedir-hi de la següent manera:

Pas 1: Quan el llibre estigui acabat. Sortir del mode “edició” i fer clic a “publicar online”.



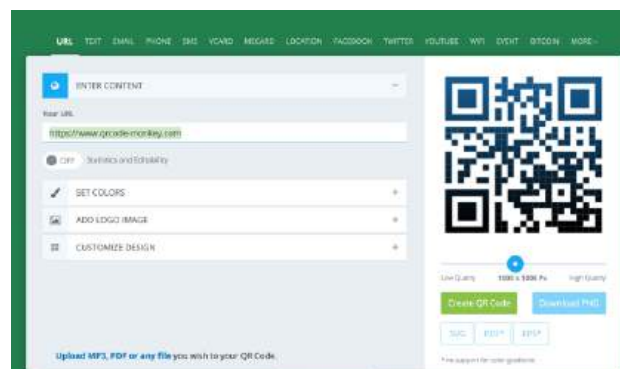
Pas 2: Omplir la pestanya que s'obre amb el nom del llibre i una breu descripció.

Pas 3: Copiar l'enllaç per accedir-hi.



Pas 4: Obrir la pàgina de creació de QR: <https://www.qrcode-monkey.com>

Pas 5: enganxar l'enllaç i personalitzar el disseny del QR. Fer clic a “Create QR Code” i automàticament es descarregarà el QR.



## SESSIÓ 9

### **Objectius de la sessió:**

- Compartir oralment les produccions fetes la sessió anterior.
- Fer una autoavaluació per veure els aprenentatges individuals.
- Fer una valoració compartida dels aprenentatges al llarg del procés.

**Disposició i temps:** La disposició serà en forma de semicercle amb les cadires, mirant cap a la pissarra. (1 hora)

**Material:** El material necessari seran tots els enllaços als *Canva* que hauran creat les alumnes o bé, els materials en format físic.

**Descripció:** La primera part de la sessió consisteix a compartir de forma oral les produccions artístiques i les descripcions. Es pot explicar o bé exposar-ho a la pissarra digital i llegir la descripció.

Un cop tothom ha exposat, es farà una dinàmica final per valorar tots els aprenentatges i la feina feta al llarg d'aquestes nou sessions.

La dinàmica consisteix a respondre dues preguntes (fugint de les preguntes dicotòmiques de sí/no) en un full en blanc per tal de facilitar l'estructuració de les respostes.

- Com resumiries en 1 paraula el que hem estat fent aquests dies?
- Com t'has sentit fent la comparativa d'aquests dos paisatges amb la teva companya?

Després de deixar uns minuts perquè les responguin, tornem al semicercle i el tanquem en forma de rotllana.

Anem passant un cabdell de llana (que marca el torn de parlar) perquè tothom comparteixi (quan tingui el torn) les seves respostes. D'aquesta manera, s'acaba formant un entramat de fils mentre es recullen totes les respostes en veu alta i es tanca la seqüència.