

Aprendre la llengua de les matèries



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Suport lingüístic i social
en aules multilingües

Aprendre la llengua de les matèries

Suport lingüístic i social en aules multilingües

Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

Març de 2016

Darrera actualització: juliol de 2018



Els continguts d'aquesta publicació estan subjectes a una llicència de Reconeixement-No comercial-Compartir 4.0 de Creative Commons. Se'n permet còpia, distribució i comunicació pública sense ús comercial, sempre que se n'esmenti l'autoria i la distribució de les possibles obres derivades es faci amb una llicència igual que la que regula l'obra original.

La llicència completa es pot consultar a:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.ca>

Índex

1. Introducció	4
2. Presentació.....	5
Objectius	5
Continguts	5
Destinatari	5
Orientacions i recursos.....	6
3. Decàleg	5
4. Prioritats educatives.....	6
Proporcionar les competències lingüístiques necessàries per garantir la integració escolar i social.....	6
Desenvolupar les competències plurilingües de tots els alumnes	6
Afavorir la coordinació dels docents	7
5. Les llengües en l'àmbit escolar.....	8
6. La dimensió lingüística de les matèries.....	10
Llenguatge acadèmic i llenguatge de la comunicació quotidiana.....	10
Habilitats cognitivolingüístiques	12
Tipus de text i gèneres discursius	12
Formes de comunicació utilitzades a l'aula.....	15
7. Pas a pas	17
Avaluació inicial i seguiment de l'aprenentatge de la llengua acadèmica.....	17
Nivells de domini de la llengua en l'àmbit escolar	18
Identificar la dimensió lingüística de les activitats.....	22
Proporcionar suport lingüístic.....	23
Suport per a la comprensió oral.....	23
Suport per a la producció i la interacció orals.....	25
Suport a la lectura de textos acadèmics	28
Suport per a la producció de textos en les matèries no lingüístiques	31
La competència plurilingüe com a suport per als nous aprenentatges	35
La col·laboració entre iguals com a suport per a alumnes d'origen estranger	36
8. Elements per a la reflexió.....	38
9. Glossari	39
10. Bibliografia consultada.....	40
Annex 1.....	42
Annex 2.....	52

1. Introducció

La incorporació d'alumnat d'origen estranger a les aules suposa una oportunitat de gran valor pedagògica. Més enllà del repte lingüístic que planteja, la complexitat derivada del contacte entre cultures permet fomentar la competència plurilingüe en els nostres alumnes.

L'aula d'acollida està prevista per atendre l'alumnat nouvingut¹ en els primers temps d'incorporació al nostre sistema educatiu, amb l'objectiu de proporcionar-li, de manera intensiva, la competència comunicativa inicial. Però l'atenció a l'alumnat d'origen estranger no es pot limitar als primers temps, sinó que pot tenir un recorregut molt més llarg. De fet, es pot articular un itinerari que, un cop superada l'acollida i l'aprenentatge inicial de la llengua, continuï a partir del moment de la incorporació a l'aula ordinària. En aquest sentit, és important recordar que la recerca en l'àmbit de l'aprenentatge en segones llengües* demostra que els alumnes d'origen estranger que s'incorporen tardanament a un nou sistema educatiu necessiten un mínim de 5 anys per poder seguir les classes amb una comoditat lingüística similar a la dels companys autòctons.

La dificultat específica que han d'afrontar aquests alumnes és que han d'aprendre la llengua que vehicula els aprenentatges i, alhora, els continguts de totes les matèries. Aquesta dificultat és més accentuada per als alumnes no castellanoparlants. Així mateix, l'èxit educatiu d'aquest alumnat sovint està relacionat amb elements personals, relacionals i contextuals que també cal tenir en compte.

Si partim d'un plantejament d'escola inclusiva, els centres han de buscar les estratègies metodològiques i organitzatives per facilitar l'èxit educatiu de tots els alumnes, entre les quals proporcionar suport lingüístic i social als d'origen estranger que necessiten una adequació del currículum. És important remarcar que es tracta de mesures de suport a les activitats programades a l'aula ordinària i, per tant, s'han de basar en la cooperació i la informació compartida entre tots els docents que atenen un mateix alumne, tot i que hi pugui haver un docent o tutor de suport que hi tingui una dedicació més específica.

Per tal d'afavorir el suport lingüístic i social als alumnes d'origen estranger, el Departament d'Ensenyament ha elaborat una sèrie d'orientacions i recursos que es poden trobar a la pàgina de la Xtec [Suport Lingüístic i Social](#), dels quals forma part aquest document.

¹Es considera alumnat nouvingut aquell que s'ha incorporat al nostre sistema educatiu en els últims 24 mesos o, en el cas d'alumnes de cultures molt allunyades, 36 mesos.

2. Presentació

Objectius

Aquest quadern proporciona als docents orientacions per adequar el llenguatge acadèmic a les necessitats i capacitats dels alumnes d'origen estranger, amb els objectius següents:

- Permetre que, amb els ajuts adequats, els alumnes puguin assolir els mateixos objectius d'aprenentatge que la resta de companys.
- Ajudar-los a assolir la competència comunicativa necessària per accedir als continguts curriculars.
- Facilitar l'aprenentatge autònom.

Continguts

Es presenten, en primer lloc, alguns principis que s'han de tenir en compte en l'atenció a aquest alumnat. Tot seguit, en una primera part, s'ofereix una explicació sobre la dimensió lingüística de les matèries pel que fa a les característiques del llenguatge acadèmic, als gèneres discursius, a les habilitats cognitivolingüístiques i a les formes de comunicació a l'aula. A continuació, es proposa una intervenció didàctica pas a pas per ajudar els alumnes d'origen estranger a superar la barrera que pot suposar el llenguatge acadèmic, basada en l'avaluació i el seguiment dels alumnes, en la identificació dels aspectes lingüístics de les activitats i l'aplicació de bastides i suports.

Aquests continguts es relacionen amb les [fases](#) proposades per a la implementació del recurs del suport lingüístic i social per a alumnes d'origen estranger que necessiten ajuda per accedir al currículum ordinari, especialment amb les corresponents al blocs 1, 2 i 3 (identificació de les necessitats dels alumnes, planificació i aplicació del recurs, i seguiment dels aprenentatges i de la integració escolar i social).²

Destinataris

Aquestes orientacions s'adrecen als docents que atenen alumnes d'origen estranger de primària i secundària incorporats plenament a l'aula ordinària i que no tenen com a llengua familiar cap de les llengües oficials a Catalunya i que es troben en alguna de les situacions següents:

- Alumnes de 1r i 2n de primària no castellanoparlants que han iniciat l'escolarització a Catalunya, però que tenen un coneixement molt limitat de les dues llengües oficials.
- Alumnes de cicle mitjà i cicle superior de primària i d'ensenyament secundari obligatori no castellanoparlants que s'han incorporat tardanament al sistema educatiu i no tenen com a llengua familiar cap de les llengües oficials de Catalunya. Tot i que es

² Vegeu apartat *Organització* de l'espai web <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/suport-linguistic-social/sobre-sls/presentacio/>.

tracti d'alumnes que han superat els dos anys o, excepcionalment, els tres anys d'estada a l'aula d'acollida, encara es troben en procés d'assolir el domini del llenguatge acadèmic que es necessita per accedir al currículum.

- Alumnes d'origen estranger que, tot i haver estat escolaritzats a Catalunya en algun moment, han fet posteriorment part de l'escolarització en un altre sistema educatiu.
- Alumnes d'origen estranger que s'incorporen al sistema educatiu de Catalunya a l'ensenyament postobligatori.

Orientacions i recursos

Els recursos per al professorat sobre el suport als alumnes d'origen estranger es poden trobar a l'espai web <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/suport-linguistic-social/>.

3. Decàleg

El decàleg següent recull, de manera resumida, algunes recomanacions bàsiques per als docents que atenen alumnes d'origen estranger a l'aula ordinària.

1. **Primer de tot, calma, paciència i expectatives positives.** La diversitat de llengües i cultures a les aules és un valor afegit i no un obstacle.
2. **Aconseguir en els centres una dinàmica de cooperació entre tots els docents** de les matèries no lingüístiques i els de la llengua com a matèria **és imprescindible** per poder donar resposta a les necessitats dels alumnes d'origen estranger.
3. A l'hora de planificar l'atenció als alumnes d'origen estranger **principalment s'ha d'optar per formes organitzatives inclusives** que els permetin interactuar amb els seus companys en grups heterogenis.
4. **Es necessiten anys per dominar una llengua:** de dos a tres per comunicar-se en situacions de conversa informal i de cinc a set per fer-ho en contextos acadèmics.
5. **Hi ha aspectes no estrictament cognitius que tenen un paper decisiu en l'aprenentatge:** són els factors emocionals i relacionals, i el reconeixement del bagatge lingüístic i cultural de tots els alumnes.
6. **Aprendre un contingut específic vol dir aprendre a pensar i manipular el llenguatge necessari per expressar aquest pensament:** el pensament i la verbalització dels processos de pensament són dues cares d'una mateixa moneda.
7. **Els docents són models de llengua** i són el principal referent dels alumnes sobre les característiques i l'ús del llenguatge acadèmic.
8. **És molt recomanable que els docents de totes les matèries estiguin familiaritzats amb els nivells de competència lingüística que proposa el Marc Europeu Comú de Referència.**
9. **El tractament dels elements de la dimensió lingüística de les matèries** no és només una necessitat per proporcionar ajut als alumnes d'origen estranger sinó que **és una manera de millorar la qualitat de l'ensenyament per a tots els alumnes.**
10. **Cal personalitzar l'aprenentatge per ensenyar d'una manera efectiva, fent que s'adeqüin les ajudes a les necessitats dels alumnes:** quan un alumne és capaç de fer una activitat sense el suport inicial, és el moment de proposar una activitat amb més dificultat amb l'ajuda de nous suports.

4. Prioritats educatives

Proporcionar les competències lingüístiques necessàries per garantir la integració escolar i social

La integració educativa i social dels alumnes d'origen estranger depèn, en gran part, del tractament de la dimensió lingüística en l'aprenentatge de les disciplines escolars. Aquests alumnes poden estar en una situació de desavantatge si l'escola no té en compte que accedeixen als aprenentatges en una segona llengua³ i no els proporciona el suport lingüístic que necessiten a causa d'aquesta circumstància.

Tot i que el domini de la llengua pròpia de les matèries escolars per part dels alumnes no és l'únic factor que influeix en l'èxit acadèmic, n'és un factor determinant, segons indiquen la recerca i els estudis internacionals.⁴ A més de poder utilitzar la llengua amb finalitats de comunicació informal social i escolar (llenguatge de la comunicació quotidiana o competència conversacional), els alumnes també necessiten adquirir la capacitat d'utilitzar-la per aprendre els continguts de les matèries, per comunicar els coneixements de les matèries i per interactuar amb els docents i els altres alumnes sobre aquests continguts. És a dir, necessiten poder utilitzar una llengua més especialitzada, més abstracta i complexa, que ha de funcionar sense ambigüitats: el llenguatge acadèmic.

D'altra banda, tant els currículums vigents com les recomanacions del Consell d'Europa destaquen la importància de les competències lingüístiques i comunicatives per a l'aprenentatge. De fet, al document *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* (2015), el Consell d'Europa assenyala el tractament sistemàtic de la dimensió lingüística de les matèries com un requisit indispensable per millorar els resultats de tots els alumnes, i alhora com una estratègia per ajudar a l'èxit acadèmic dels alumnes que anomena "vulnerables" (alumnat d'origen immigrat i alumnes procedents d'entorns socioeconòmics i socioculturals desafavorits).

Desenvolupar les competències plurilingües de tots els alumnes

El multilingüisme és una realitat a les nostres escoles, a les societats actuals i també en els mitjans de comunicació i en el món virtual que formen part de la nostra vida quotidiana. Per tant, per poder viure en la societat actual els alumnes han de desenvolupar competències plurilingües i interculturals.

Segons el desplegament de les competències bàsiques de llengües estrangeres, amb aquesta competència l'alumne "desenvolupa una habilitat comunicativa que mobilitza tota la seva experiència lingüística integrada". Per tant, podem definir la competència com el conjunt de coneixements i capacitats que permeten mobilitzar els recursos comunicatius del repertori plurilingüe de l'individu, i que al mateix temps permeten el creixement d'aquest repertori

³ Es pot trobar l'explicació sobre les paraules o expressions marcades amb un asterisc al [glossari](#).

⁴ Vegeu, per exemple, l'informe de l'OCDE (2015) [Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration](#).

(Coste 2001).⁵ És a dir, d'acord amb plantejaments socioculturals que consideren l'aprenentatge i l'ús de les llengües com a fenòmens fortament lligats, la competència plurilingüe és alhora facilitadora de la comunicació en contextos multilingües i un mitjà clau per afavorir l'aprenentatge i per a l'adquisició de nous recursos lingüístics i la seva estructuració dins d'un repertori creixent. Per tant, cal incloure-la en l'aprenentatge de llengües i de manera especial amb els alumnes d'origen estranger que d'entrada coneixen més d'una llengua.

D'altra banda, la presència d'alumnes d'origen estranger als nostres centres ens permet donar una dimensió vivencial a la competència plurilingüe amb tots els alumnes, pel que fa tant a la diversitat de llengües amb les quals poden entrar en contacte com a les formes d'apropiació de la competència a partir d'elements com, per exemple, la proximitat o la distància entre les llengües i com aquesta influeix en una de les manifestacions més importants de la competència, la transferència interlingüística.

El reconeixement de les llengües presents a l'escola és un element bàsic per aconseguir la integració escolar i social de tots els alumnes. Cal recordar que en el nostre sistema educatiu l'objectiu no és únicament ensenyar la llengua de l'escola als alumnes d'origen estranger sinó desenvolupar la competència plurilingüe en tots els alumnes.

Afavorir la coordinació dels docents

El llenguatge acadèmic que necessiten els alumnes d'origen estranger per accedir als continguts de les matèries és, com s'explica més endavant, en una part molt significativa, transversal, tot i que també té alguns aspectes específics segons la disciplina. A més, el domini de la llengua en un context acadèmic s'associa al desenvolupament de la cognició, de les capacitats comunicatives i del pensament crític que formen part del procés general d'aprenentatge. Igualment, els suports per superar la barrera lingüística dels aprenentatges normalment es poden aplicar a les activitats de més d'una matèria.

Per tant, sense una coordinació entre els docents és molt difícil proporcionar el suport que necessiten els alumnes. Una de les maneres de posar en pràctica aquesta coordinació és que els docents de les matèries no lingüístiques i els de llengua com a matèria identifiquin i es posin d'acord en la manera d'incloure en la seva programació didàctica el treball explícit i reflexiu sobre els aspectes que es presenten en l'apartat E d'aquest quadern:

- Les **habilitats cognitivolingüístiques** i els **tipus de text i gèneres discursius** que porten associats utilitzats en totes les matèries que s'han de treballar en cada curs.
- La relació entre les **formes de comunicació utilitzades a l'aula** i l'adquisició de coneixements.
- Les **estratègies de suport** per garantir l'accés al domini d'aquests gèneres discursius dels alumnes que no dominen la llengua de l'escola.

⁵ Citat per Emilee Moore en *La lectura en llengües segones* (pendent de publicació).

5. Les llengües en l'àmbit escolar

A partir de les orientacions del Consell d'Europa, podem classificar les necessitats de comunicació que es produeixen en l'àmbit escolar en tres categories:

- Els espais d'esbarjo i les activitats extracurriculars, on els alumnes interaccionen entre ells i el personal del centre en un entorn informal. En aquests espais s'utilitza la competència conversacional (BICS). La majoria dels alumnes d'origen estranger adquireixen aquesta **competència conversacional** per a la interacció social informal amb força rapidesa si en el context sociolingüístic el català és una llengua d'ús habitual.
- Per accedir als continguts curriculars, els alumnes necessiten el llenguatge acadèmic (CALP). Es tracta de la llengua utilitzada per vehicular els continguts curriculars: el domini de la llengua habitual de l'escola i per construir els aprenentatges. Per tant, l'adquisició d'aquest registre lingüístic específic és necessari per poder accedir als continguts curriculars, per a l'èxit escolar i laboral, i és també un requisit per a una ciutadania activa. Aquest llenguatge acadèmic es pot dividir en dues categories:
 - El llenguatge específic de cada matèria.
 - El llenguatge acadèmic de caràcter general, que es pot aplicar a totes o moltes de les matèries i que permet descriure qualitats, resumir, comparar, generalitzar idees...

Aquesta diferenciació és important en el cas dels alumnes d'origen estranger, ja que, en general, és més productiu treballar el vocabulari i els exponents lingüístics del llenguatge acadèmic general o aplicable en més d'una matèria i no fer tant d'èmfasi en els que tenen una aplicació restringida a un únic tema (cèl·lula *procariota*, per exemple).

En l'exemple següent, adaptat de Vollmer (2015), s'evidencia que als textos acadèmics es poden trobar tant el llenguatge quotidià (BICS) com les dues formes de llenguatge acadèmic:

Deriva dels continents

A principi del **segle XX**, els **científics** creien que els **oceans** i **continents** eren fixos geogràficament. Miraven la **superfície** del **planeta** com una **capa estàtica** que s'estenia per sobre d'un **interior fos** que es refredava **gradualment**.

- *Llenguatge quotidià bàsic, d'ús col·loquial*
- **Llenguatge específic de les matèries, utilitzat en l'aprenentatge dels continguts curriculars**
- **Llenguatge acadèmic general: matemàtiques, geografia, història, ciències naturals, educació física, plàstica**
- Paraules d'ús quotidià que adquireixen un altre sentit en el context del llenguatge acadèmic.

- En un espai intermedi, trobem el tercer tipus de llengua de l'escola, que podem anomenar llengua de funcionament o de navegació. És la llengua utilitzada en els informes escolars, les instruccions per als exàmens, els comunicats i certificacions, la gestió d'horaris, les

informacions sobre l'organització dels cursos, els reglaments, les normes de convivència... en els quals el llenguatge té una funció reguladora. Es tracta d'un tipus de llenguatge que pot ser difícil per als alumnes d'origen estranger i les seves famílies.

Per tant, les necessitats lingüístiques dels alumnes d'origen estranger dins de l'escola es relacionen bàsicament d'una banda amb les seves necessitats comunicatives per relacionar-se amb els companys i el personal del centre i, d'altra banda, amb el llenguatge acadèmic que permet assolir els continguts curriculars.

Encara podríem afegir les necessitats lingüístiques d'aquests alumnes fora de l'escola: per comunicar-se en l'entorn on viuen, per ajudar la família a resoldre qüestions administratives (mediació), per desplaçar-se, per relacionar-se amb els seus iguals...

La classificació de les llengües presents a l'escola ens recorda que cal tenir en compte les necessitats lingüístiques de les famílies de l'alumnat d'origen estranger, perquè el desconeixement de la llengua de l'escola no els representi una barrera per a la comunicació i la participació.

En aquest quadern ens centrarem a identificar el llenguatge acadèmic de les matèries i els suports que necessiten els alumnes d'origen estranger per superar les dificultats que aprendre en una nova llengua representa.

6. La dimensió lingüística de les matèries

Llenguatge acadèmic i llenguatge de la comunicació quotidiana

Durant el procés d'aprenentatge de la llengua, l'alumne començarà per desenvolupar unes habilitats bàsiques de comunicació interpersonal que li serviran per a la seva vida diària. Però, immers en el medi escolar, també començarà un aprenentatge lingüístic més específic que li servirà al llarg de l'escolarització: el del llenguatge acadèmic. Són dos aprenentatges que es fan en paral·lel i que Jim Cummins va definir com la competència conversacional i la competència en el llenguatge acadèmic, per distingir entre les habilitats comunicatives bàsiques (BICS: *Basic Interpersonal Communication Skills*) o **llengua d'ús quotidià** i les habilitats cognitivoacadèmiques de la llengua (CALP: *Cognitive Academic Language Proficiency*) o el que anomenem **llenguatge acadèmic**. Les habilitats i estratègies comunicatives així com els processos i estructures lingüístiques són força diferents en un nivell o l'altre.



Aquesta diferència ajuda a entendre per què els docents sovint tenen la impressió que els alumnes d'origen estranger parlen i entenen la llengua de l'escola força correctament quan, en canvi, obtenen mals resultats acadèmics: els alumnes d'origen estranger necessiten més temps per adquirir el domini acadèmic que per comunicar-se informalment en la llengua de l'escola.

Dependrà del progrés que l'alumne faci en l'aprenentatge de la llengua, així com del suport i ajudes que se li ofereixin per superar les dificultats del llenguatge acadèmic que pugui reeixir en els seus aprenentatges.

De fet, les primeres incursions en l'aprenentatge de la llengua de l'escola passen per conèixer el llenguatge de "supervivència": vocabulari quotidià, expressions bàsiques d'ús diari que el capaciten per mantenir petites converses basades en les rutines diàries.⁶ Alhora, però, va adquirint paraules o expressions acadèmiques que formen part de les classes diàries. Seria, per exemple, la diferència entre rodona i circumferència. Per consolidar-ho és important que aquest nou vocabulari sigui usat amb freqüència.

Amb el temps i gràcies a la major competència lingüística que va adquirint l'alumne, l'equilibri entre llenguatge quotidià i llenguatge acadèmic es va anivellant. Progressivament va aprenent major quantitat de vocabulari acadèmic en detriment d'una



⁶Es pot trobar una explicació detallada sobre els elements que intervenen en el procés d'adquisició d'una nova llengua en un context d'incorporació tardana als centres escolars en el material de formació [Didàctica del català per a alumnat nouvingut com a segona llengua](#), Bloc 2: L'adquisició de segones llengües.

menor quantitat de vocabulari d'ús quotidià. Per tal que això sigui efectiu és important centrar la instrucció en el llenguatge acadèmic, i això s'ha de fer en les matèries curriculars. Hem de tenir present que el llenguatge quotidià es pot aprendre amb les relacions informals, ja sigui amb els companys de classe o en l'entorn on viu, ja sigui fent ús dels mitjans de comunicació que estiguin al seu abast. En canvi, l'adquisició del llenguatge acadèmic demana un context d'aula amb una instrucció més intencionada i didàctica.

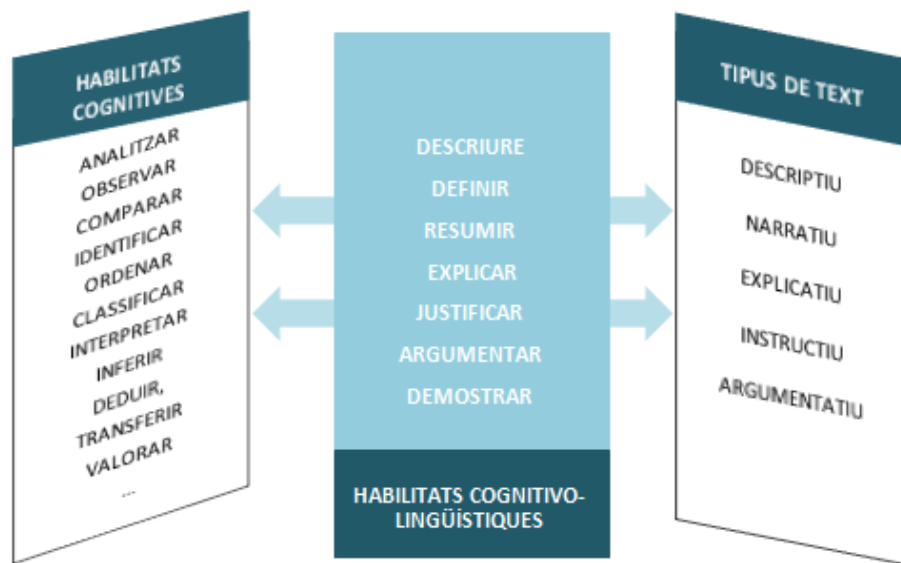
En la taula següent podem comprovar algunes de les característiques que defineixen el llenguatge quotidià (BICS) i el llenguatge acadèmic (CALP). Les diferències entre l'un i l'altre ens hauran de permetre identificar quines són les habilitats que pot assumir un alumne d'origen estranger i els suports que li podem facilitar.

El desenvolupament de les habilitats comunicatives bàsiques (BICS) implica ser capaç de:	El desenvolupament del llenguatge acadèmic (CALP) implica ser capaç de:
Mantenir converses cara a cara dins i fora de l'aula.	Entendre el missatge en contextos on hi ha més limitacions per a la interacció directa, com per exemple quan el mestre explica o quan s'ha de treure informació d'un llibre de text.
Parlar, llegir o escriure sobre un tema familiar o sobre fets viscuts directament. Per exemple, quan els alumnes parlen entre ells o han de solucionar una qüestió pràctica que forma part del seu dia a dia.	Parlar, llegir o escriure sobre continguts més abstractes, menys propers a la seva experiència o allunyats en el temps i l'espai. Per exemple, explicar les característiques de l'atmosfera o les causes de la Guerra Civil espanyola.
Utilitzar vocabulari bàsic i d'alta freqüència d'ús: <i>carrer, pati, entrepà, autobús...</i> Aquest és el tipus de paraules que els aprenents autòctons ja saben abans de començar l'escola o adquireixen en l'etapa d'educació infantil.	Vocabulari específic i de baixa freqüència, com <i>evidenciar, recordar, disgregar...</i> i també vocabulari conceptual i abstracte com <i>vehicle</i> o <i>nutrició</i> , que necessita un coneixent funcional per adequar-lo al context.
Entendre el sentit literal de les paraules: <i>Deixa la llibreta damunt la taula.</i>	Entendre paraules que poden canviar de significat segons el context: <i>És un element de la taula periòdica, S'ha d'omplir la taula amb la informació del text...</i>
Utilitzar oracions i estructures gramaticals simples: <i>Faig servir un termòmetre per mesurar la temperatura.</i>	Utilitzar oracions i estructures gramaticals complexes i en tercera persona: <i>Un cop l'aigua arribi al punt d'ebullició, feu servir un termòmetre per mesurar-ne la temperatura.</i>

Adaptat de Coelho, E. (2013)

Habilitats cognitivolingüístiques

Les matèries curriculars demanen posar en joc habilitats cognitives que s'apliquen en les activitats d'aprenentatge. Aquestes habilitats es materialitzen lingüísticament en formes del discurs (tipus de textos i gèneres), que s'expliquen en l'apartat següent. La producció i comprensió d'aquestes formes de discurs ens permeten processar la informació a partir del que ja sabem per construir més coneixements. Per mostrar aquesta dualitat, anomenem habilitats cognitivolingüístiques aquelles que relacionen les habilitats cognitives i els processos lingüístics que activen o demanen aquestes habilitats:



En el cas dels alumnes d'origen estranger que no dominen la llengua dels aprenentatges sembla que el més adequat seria centrar-se en aquelles funcions cognitivolingüístiques que es troben amb més freqüència en els textos acadèmics de les matèries, ja sigui en textos complets o en alguns dels seus paràgrafs:

- Descriure, que implica enumerar, caracteritzar, localitzar, quantificar, avaluar o comparar de manera objectiva.
- Narrar, que implica una seqüència temporal i relacions com ara simultaneïtat, durada, freqüència...
- Argumentar: enunciar la tesi, introduir un argument principal, introduir un argument secundari, rebatre, corregir, reconèixer...
- Exposar un contingut que implica introduir el tema, organitzar la informació, establir unes conclusions...

Tipus de text i gèneres discursius

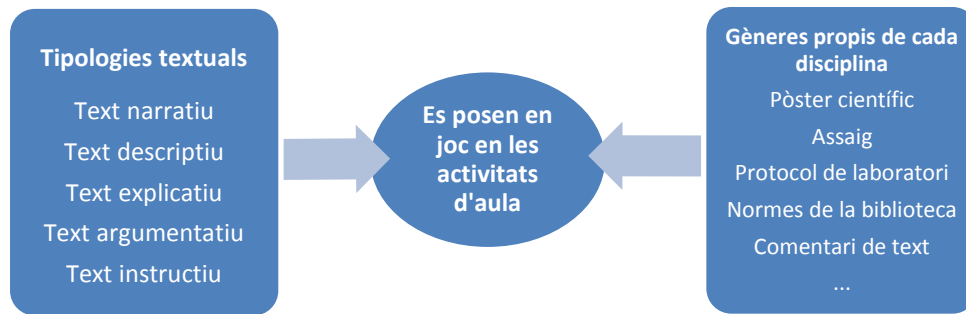
En el context acadèmic, es produeixen formes de discurs (tipus de text i gèneres) en una gran diversitat de situacions en totes les matèries i no només en la llengua com a matèria, tant en les formes de comunicació oral com en els textos que els alumnes han de llegir i escriure, en format paper o en suport digital. Per tant, els docents de les matèries lingüístiques i les no

lingüístiques haurien de prendre decisions sobre quins gèneres són propis de cada disciplina i com cal seqüenciar-los al llarg de l'escolaritat, així com sobre les estratègies i metodologies que afavoreixen l'adquisició de la competència discursiva per part dels alumnes.

Actualment, s'acostuma a distingir el tipus de text del gènere discursiu. Els tipus de text es defineixen a partir de les seves característiques internes, ja siguin característiques gramaticals o estructurals i per la intencionalitat de l'emissor en produir-los. La tipologia de textos, doncs, constitueix un repertori tancat de formes que podríem classificar de la manera següent:

TEXTOS NARRATIUS	•Relaten fets o accions ja siguin reals o de ficció en una seqüència temporal.
TEXTOS DESCRIPTIUS	•Mostren qualitats de persones, llocs, objectes, sentiments, processos o ambients seguint un ordre determinat.
TEXTOS EXPLICATIUS	•Pretenen informar sobre algun tema, transmeten coneixement (aclareixen idees, conceptes...).
TEXTOS ARGUMENTATIUS	•Aporten raons favorables a la defensa d'una opinió sobre un tema determinat per convèncer o persuadir l'auditori.
TEXTOS INSTRUCTIUS	• Presenten, de forma ordenada, els passos per realitzar una activitat determinada. Faciliten recomanacions o indiquen procediments a seguir.
TEXTOS PREDICTIUS	•Anuncien un fet que encara s'ha d'esdevenir.
TEXTOS CONVERSACIONALS	•Reflecteixen diàlegs entre dos o més interlocutors.
TEXTOS RETÒRICS	•Capten l'atenció del receptor envers la manipulació del llenguatge.

En canvi, els gèneres discursius són formes obertes vinculades als canvis socials i culturals, que depenen de les situacions comunicatives i la diversitat d'àmbits en què es poden produir: àmbit acadèmic, àmbit professional, àmbit literari... Així doncs, depenen de paràmetres externs, com la situació comunicativa en què es produeixen, la funcionalitat i significativitat de la situació en què es troba l'emissor, el propòsit comunicatiu i les característiques del context (el paper de l'emissor/receptor i els tipus d'interacció).



Si posem en relació els principals tipus de text i les manifestacions reals i concretes que els materialitzen (gèneres) tindríem exemples com els següents:⁷

TIPUS DE TEXT	GÈNERE
NARRATIU	narració de fets històrics, biografies, memòries, diaris, textos històrics; reportatges, cròniques, notícies de premsa; novel·les i contes; pel·lícules i documentals; còmics.
DESCRIPTIU	unitats didàctiques, glossaris de llibres de text o material didàctic, guies de la natura, informes de laboratori, llibres de viatge, tríptics, articles, reportatges, contes i novel·les...
EXPLICATIU	unitats didàctiques, articles científics divulgatius, publicitat, diccionaris i enciclopèdies, exposició oral del docent, xerrades i conferències...
ARGUMENTATIU	unitats didàctiques, articles d'opinió, crítiques, cartes al director; exposició del docent, discursos polítics; debats, taules rodones; publicitat; entrades en fòrums en línia i blocs...
INSTRUCTIU	enunciats d'activitats didàctiques, instruccions d'experiments, receptes de cuina, primers auxilis, normes de joc, de seguretat i de convivència...
PREDICTIU	normes de seguretat, campanyes preventives...
CONVERSACIONAL	instrucció dialogada,* treballs en grup guiats, obres teatrals, guió radiofònic; diàlegs en contes i novel·les; entrevistes; debats, taules rodones...
RETÒRIC	poesia, eslògans, títols...

El treball en les matèries ha de contribuir a la tasca d'ampliar el ventall de repertori discursiu de tots els alumnes. A partir dels coneixements previs i de les possibilitats expressives, els ensenyaments científics, artístics o tècnics han de garantir que els alumnes puguin entendre o produir gèneres que encara no dominen o no són al seu abast, de manera que avancin en un registre de la llengua vinculat a les disciplines científiques i l'exercici d'una ciutadania activa. Per tant, els docents de cada disciplina han d'identificar aquestes diferències i acordar les estratègies i metodologies que ajudin a millorar les competències comunicatives de l'alumne. La necessitat de coordinar les actuacions dels docents no ens ha de fer oblidar que els tipus de

⁷ S'ha de tenir en compte que no sempre els tipus de text apareixen clarament diferenciats. Tal com s'adverteix al document *La lectura en PISA 2009*, per exemple, "el capítol d'un llibre de text pot incloure algunes definicions (exposició), algunes indicacions sobre com resoldre uns problemes determinats (instrucció), una explicació històrica breu del descobriment de la solució (narració) i descripcions d'alguns objectes típics implicats (descripció)" (p. 47).

text poden tenir diferents manifestacions segon la matèria: per exemple no és el mateix una descripció de la Lluna en una narració que en un assaig científic.⁸

Cal tenir en compte que hi ha gèneres que presenten poques variacions i, per tant, és fàcil reproduir-los únicament amb algunes variacions lèxiques com, per exemple, un butlletí informatiu del temps. Altres gèneres es manifesten amb textos amb més variacions però, tot i això, és possible establir alguns patrons lingüístics i sobre el contingut del text que ajudin a entendre'l produir-lo. Per exemple, si es tracta d'un text descriptiu podem preveure que hi trobarem adjectius, oracions atributives, lèxic específic, comparacions... Aquesta gradació en la variabilitat dels gèneres pot servir per graduar i establir suports per als alumnes d'origen estranger, de manera que es pot començar per aquells textos que puguin ser més fàcilment reproduïbles per avançar cap a altres de més oberts.

Formes de comunicació utilitzades a l'aula

El Consell d'Europa, en els seus documents sobre la dimensió lingüística de les matèries, destaca que l'organització pedagògica de l'accés al coneixement s'efectua, en gran part, a partir de les formes de comunicació verbal que es produeixen a l'aula: a través de les exposicions orals, de les interaccions entre els docents i els alumnes, de les activitats que es vehiculen a través de la llengua... Algunes d'aquestes formes dels discurs s'han preparat prèviament i d'altres són espontànies, però, en qualsevol cas, constitueixen part essencial dels processos d'aprenentatge i de transmissió i construcció del coneixement.

El paper d'un ensenyament sensible a les dimensions lingüístiques del coneixement científic és crear vincles clars i rellevants entre aquestes formes de comunicació, per tal de portar els alumnes des dels intercanvis orals espontanis i dels escrits personals al debat i la discussió controlada, així com als escrits formals, en els quals els coneixements de les disciplines escolars s'exposen de manera clara des del punt de vista cognitiu i lingüístic.

Són formes del discurs que, com els que es presenten en la taula que trobareu a continuació, són relativament independents dels continguts i de les matèries i, a més, són híbrides, en el sentit que es pot passar ràpidament de l'una a l'altra. Per exemple:

Producció i expressió orals	Exposició unidireccional del docent
	Exposició dels alumnes
	...
Interacció oral	Instrucció dialogada*
	Interacció entre els alumnes
Llengua escrita	Lectura del llibre de text i altres materials didàctics
	Producció de textos escrits
	...

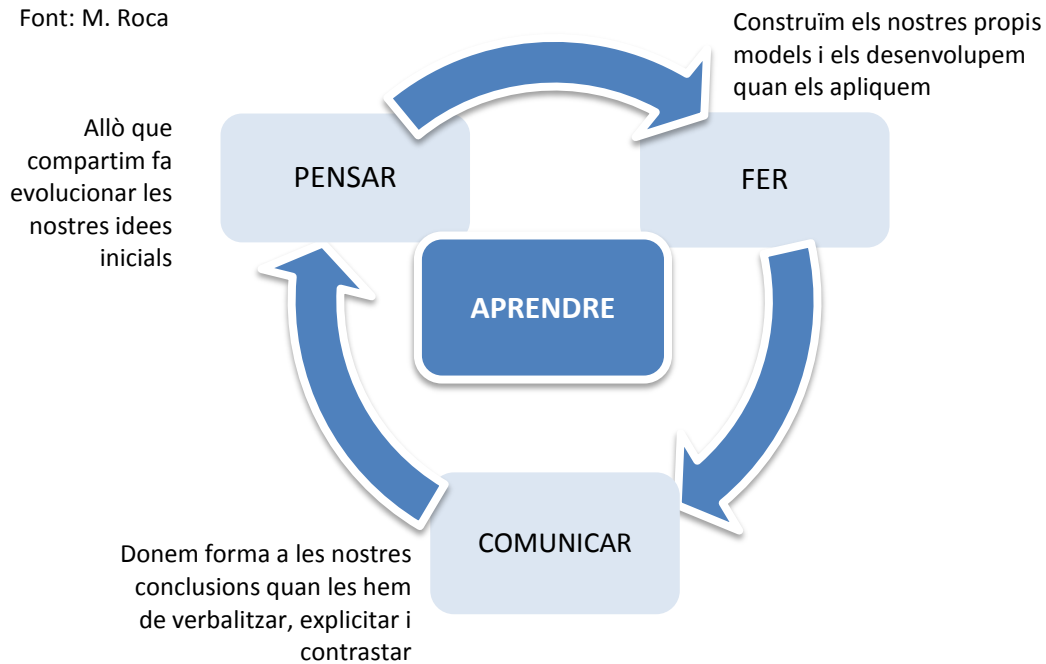
Per la seva importància en el procés d'aprenentatge, cal destacar la rellevància de la interacció, que constitueix una base essencial per a l'aprenentatge de coneixements acadèmics: el llenguatge té un paper fonamental per construir i reconstruir les estructures

⁸Es pot trobar informació sobre els gèneres discursius associats a les matèries d'història, literatura, matemàtiques i ciències naturals a "[La place des langues de scolarisation dans les programmes](#)" (Consell d'Europa).

cognitives dels alumnes. Aquesta perspectiva social de l'aprenentatge implica que els nois i noies aprenen en la interacció amb els seus iguals i amb el docent, de manera que és molt important plantejar activitats en les quals tinguin un paper actiu i que impliquin interacció: treball en col·laboració, simulació de casos, projectes, resolució de problemes... Aprendre és un procés social perquè comunicar el que sabem forma part de l'aprenentatge:

LA DIMENSIÓ SOCIAL DE L'APRENTATGE

Font: M. Roca

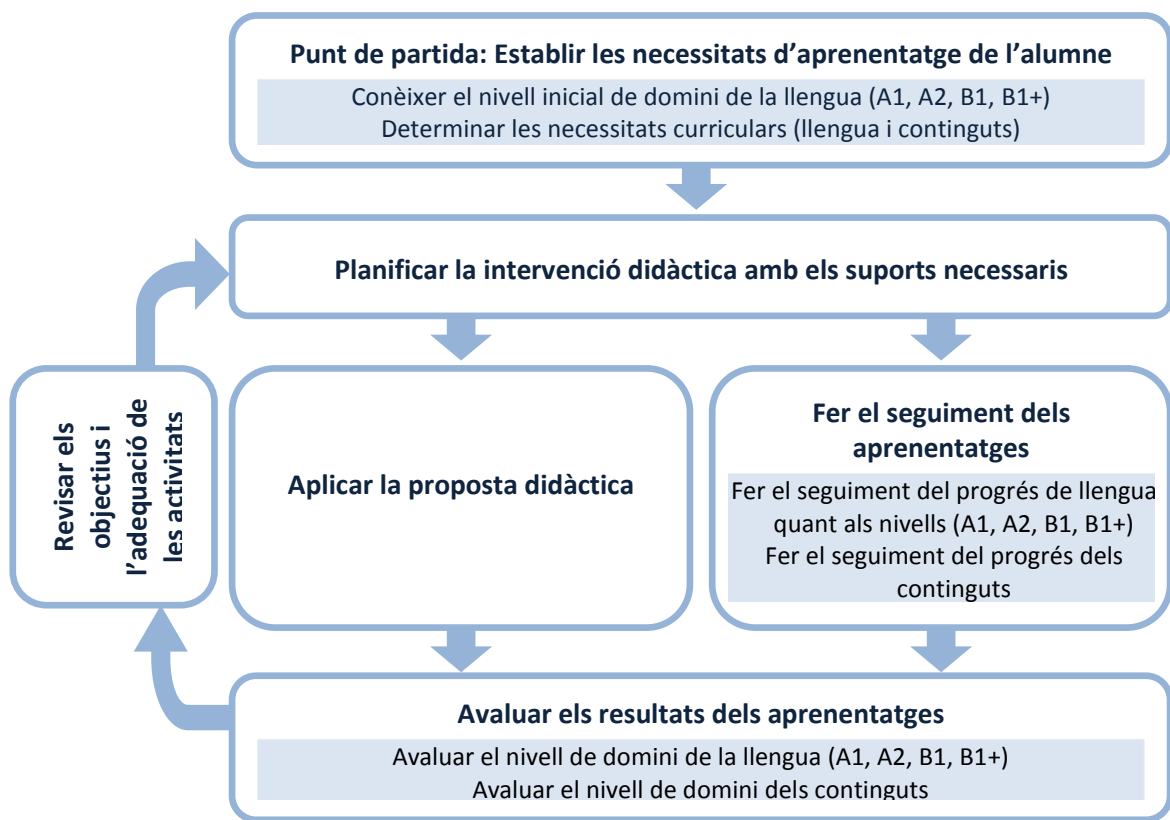


En la instrucció basada realment en la interacció entre docent i aprenent no es tracta tant de transmetre continguts com de transformar la comprensió, negociar els significats* i construir conjuntament el coneixement, a partir del component lingüístic de les matèries. Es tracta d'intercanvis orals en els quals els alumnes poden intervenir lliurement i els docents guien la interacció: es produeixen reformulacions successives que impliquen argumentar, justificar, rebatre, resumir, concloure, explicar, demanar noves informacions... El diàleg facilita que els alumnes i els docents comparteixin les seves idees i que la comprensió i la concepció dels conceptes evolucionin: tant els aprenents com els docents plantegen noves qüestions i formulen hipòtesis.

7. Pas a pas

Avaluació inicial i seguiment de l'aprenentatge de la llengua acadèmica

En una seqüència didàctica per a alumnes d'origen estranger, és necessari conèixer quin és el nivell de domini de la llengua dels aprenents i poder-ne fer el seguiment, tant per ajustar (o reajustar) les tasques a les seves possibilitats amb els suports corresponents com per fer el seguiment del seu progrés lingüístic, conjuntament amb l'assoliment dels continguts curriculars. A continuació es presenta un possible esquema d'unitat didàctica on apareixen ombrejats els moments en els quals s'hauria d'avaluar els alumnes d'origen estranger tenint en compte el seu nivell de domini de la llengua:⁹



Quan el grau d'adequació que necessita un alumne ho recomani, es pot elaborar un pla individualitzat per coordinar el procés d'avaluació i seguiment tant d'aquests aspectes lingüístics com dels referits als altres continguts curriculars.

Es poden trobar documents i orientacions per a l'elaboració dels Plans de Suport Individualitzats a <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/pla-de-suport-individualitzat-pi/>

⁹ Vegeu també el quadern [Adequar el currículum](#).

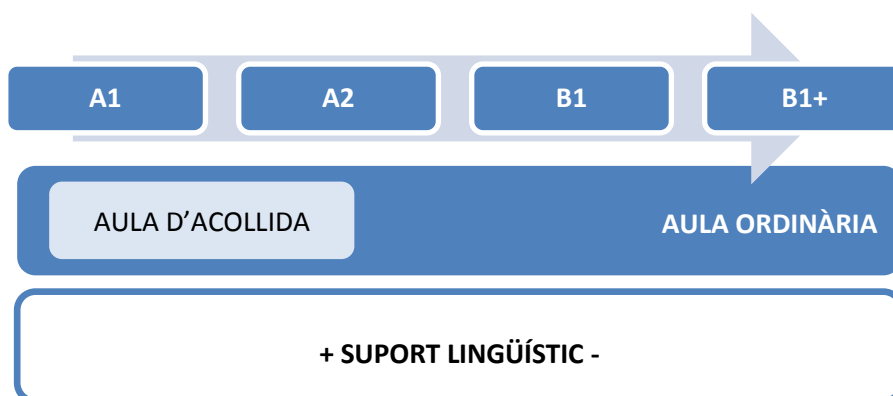
Nivells de domini de la llengua en l'àmbit escolar

El Consell d'Europa va publicar l'any 2001 el Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües ([MECR](#)) que, entre altres coses, descriu sis nivells de domini (A1, A2, B1, B2, C1 i C2) per a l'aprenentatge de les llengües estrangeres, que han estat adoptats coma base per a Europa i a altres parts del món:

A Usuari bàsic		B Usuari independent		C Usuari experimentat	
A1 Inicial	A2 Bàsic	B1 Llindar	B2 Avançat	C1 Domini fun- cional efectiu	C2 Domini

En el document [Language skills for successful subject learning](#) (2015), el Centre Europeu de Llengües Modernes (CELM) del Consell d'Europa adapta l'aplicació del MECR a la dimensió lingüística de les matèries en el context escolar. En aquest document, queda de manifest que els alumnes de 12/13 anys necessiten un nivell B1 per seguir els aprenentatges i els de 15/16, un nivell B2. En el nivell A1 es considera que la major part dels objectius curriculars no són a l'abast del alumnes i s'han d'adaptar o substituir per adequar-los a l'aprenentatge del llenguatge comunicatiu.¹⁰

En consonància amb aquests principis, el Departament d'Ensenyament, en les seves orientacions per a l'atenció als alumnes d'origen estranger, considera que a l'aula d'acollida s'ha d'assolir el nivell A2 i que a l'aula ordinària s'ha de proporcionar suport lingüístic d'una manera sistemàtica als alumnes d'origen estranger des de la seva incorporació als centres fins a superar el nivell B1. Tot i això, un cop superat aquest nivell, s'han de continuar atenent les necessitats específiques que puguin tenir aquests alumnes per accedir als continguts curriculars:



¹⁰ Vegeu també [Suport lingüístic i social. Pauta d'observació. Nivells A1, A2 i B1](#).

Per tal de poder situar els alumnes en el nivell de competència lingüística que tenen en relació amb les exigències de les matèries, el CELM ha elaborat uns descriptors dels nivells A2, B1 i B2 per a les de ciències socials i matemàtiques, que amb algunes petites adaptacions poden ser aplicables a altres matèries.¹¹

A [annex 1](#) es pot trobar la traducció al català dels descriptors publicats pel CELM sobre les competències lingüístiques en les matèries.

L'aplicació d'aquests descriptors als alumnes d'origen estranger que estan aprenent la llengua de l'escola pot tenir les utilitats següents:

- Quant als alumnes
 - Identificar el nivell de competència lingüística inicial dels alumnes quant a la llengua de les matèries
 - Fer el seguiment individualitzat de la progressió dels alumnes
 - Elaborar eines i instruments d'avaluació
- Quant a la dimensió lingüística de les matèries
 - Determinar els objectius lingüístics de les matèries
 - Identificar les necessitats dels alumnes quant a la dimensió lingüística de les activitats
 - Regular les bastides i estratègies de suport que necessita l'alumne per accedir al continguts de la matèria
 - Determinar quin és el nivell de les capacitats lingüístiques comunicatives (comprensió, expressió i interacció orals i escrites) i cognitives (descriure, definir, explicar...) que són exigibles en un determinat moment i quins d'aquests aprenentatges s'adquiriran més endavant, partint del principi que l'error és inevitable en el procés d'aprenentatge d'una llengua i en forma part.

Així per exemple, si ens fixem en la capacitat definida com "Entendre informació objectiva i explicacions" (primera columna de la taula de l'[annex 1](#)), el docent de matemàtiques s'hauria de fixar en els descriptors següents:

1. "Pot copsar la idea principal de presentacions o explicacions curtes, clares i senzilles dels professors i dels companys, si parlen a poc a poc i de forma clara i es permeten repeticions" (A2)
2. "Pot seguir presentacions i explicacions senzilles dels professors i dels companys sobre temes relacionats amb les matèries" (B1)
3. "Pot seguir presentacions i explicacions elaborades dels professors i dels companys sobre temes relacionats amb les matèries" (B2)

¹¹ Es poden trobar el document marc, els descriptors i altres recursos a la pàgina [Language skills for successful subject learning](#) del CELM.

Per tant, un alumne que està, per exemple, en un nivell A2, pot identificar la idea principal d'una explicació breu, mentre que en un nivell B1 ja pot comprendre explicacions senzilles sobre la matèria si s'adequa tant el contingut com la parla. El docent ha de procurar que les seves explicacions siguin clares i concises i proporcionar els suports necessaris.¹² Si hi ha alumnes d'un nivell A1, se'ls ha de proporcionar un suport més intens, donar l'oportunitat de treballar en petits grups o proporcionar suport individualitzat, de manera que avancin en el domini de la llengua de comunicació de la manera més ràpida possible.

Un altre aspecte de l'avaluació que cal tenir en compte és la necessitat de comunicar als alumnes i a les seves famílies de quina manera s'adapten els objectius i els criteris d'avaluació i quines conseqüències tenen aquestes adaptacions per a la avaluació final.

Es poden trobar orientacions i exemples sobre les carpetes d'aprenentatge i altres instruments d'avaluació a la pàgina “Avaluar per aprendre” de la Xtec
<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/xarxacb/avaluarperaprendre/>

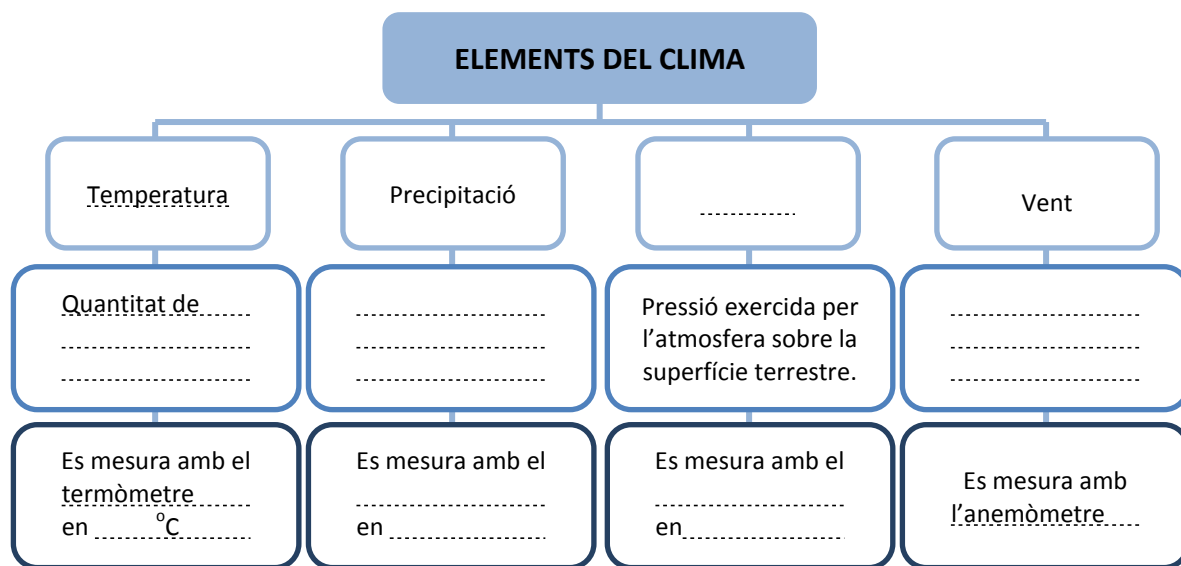
A més d'adaptar l'avaluació al nivell de competència dels alumnes, es poden aplicar algunes estratègies per ajudar-los a superar la barrera lingüística en les activitats d'avaluació:

- **Practicar les activitats d'avaluació.** Amb els alumnes d'origen estranger és important practicar i oferir models de les activitats que serviran per avaluar-los:
 - Presentar clarament els criteris que s'aplicaran a l'avaluació de la tasca, diferenciant els continguts curriculars dels lingüístics.
 - Mostrar treballs d'altres alumnes que hagin fet activitats o projectes semblants de cursos anteriors amb diferents nivells d'assoliment. Demanar als alumnes d'origen estranger que els comparin i que valorin quines són les diferències entre ells i perquè creuen que es van valorar de manera diferent.
 - Oferir oportunitats per practicar amb el mateix tipus d'activitats abans de la prova. Aquestes pràctiques es poden fer en grup organitzats de manera que, si és possible, els alumnes amb més dificultats puguin treballar amb companys més avançats que parlen la seva llengua.
- **Rebaixar la càrrega lingüística de les proves d'avaluació.** Pel que fa a les activitats d'avaluació i seguiment, s'ha de tenir present que les habilitats receptives (escoltar i llegir) són la base de les productives (parlar i escriure) i les precedeixen: els alumnes d'origen estranger poden entendre estructures lingüístiques més complexes que les que poden produir i, per tant, probablement saben més coses de les que són capaços de demostrar utilitzant únicament la llengua que estan aprenent. Per aquesta raó, s'han de buscar estratègies que permetin rebaixar la càrrega lingüística de les activitats d'avaluació i que permetin valorar l'assoliment dels continguts:
 - Simplificar l'enunciat de les preguntes i valorar el que es vol expressar i no la correcció lingüística. Algunes errades ortogràfiques o gramaticals, per exemple, són un indicador que l'alumne no domina un determinat concepte (normes

¹² Vegeu l'apartat [Proporcionar suport lingüístic](#).

d'ortografia, concordança, us de determinades formes verbals...) i poden servir per incidir en aquests aspectes més endavant però en determinats moments no s'haurien de tenir en compte per a l'avaluació de la matèria.

- Proposar preguntes que es puguin respondre mitjançant una acció física: *dóna'm, assenyalala, tria, col·loca...*
- Rebaixar la quantitat de text que els alumnes han d'escriure autònomament: proposar activitats d'omplir buits, relacionar les diferents parts d'una frase...
- Utilitzar gràfics i altres organitzadors visuals, per exemple completar un mapa conceptual:

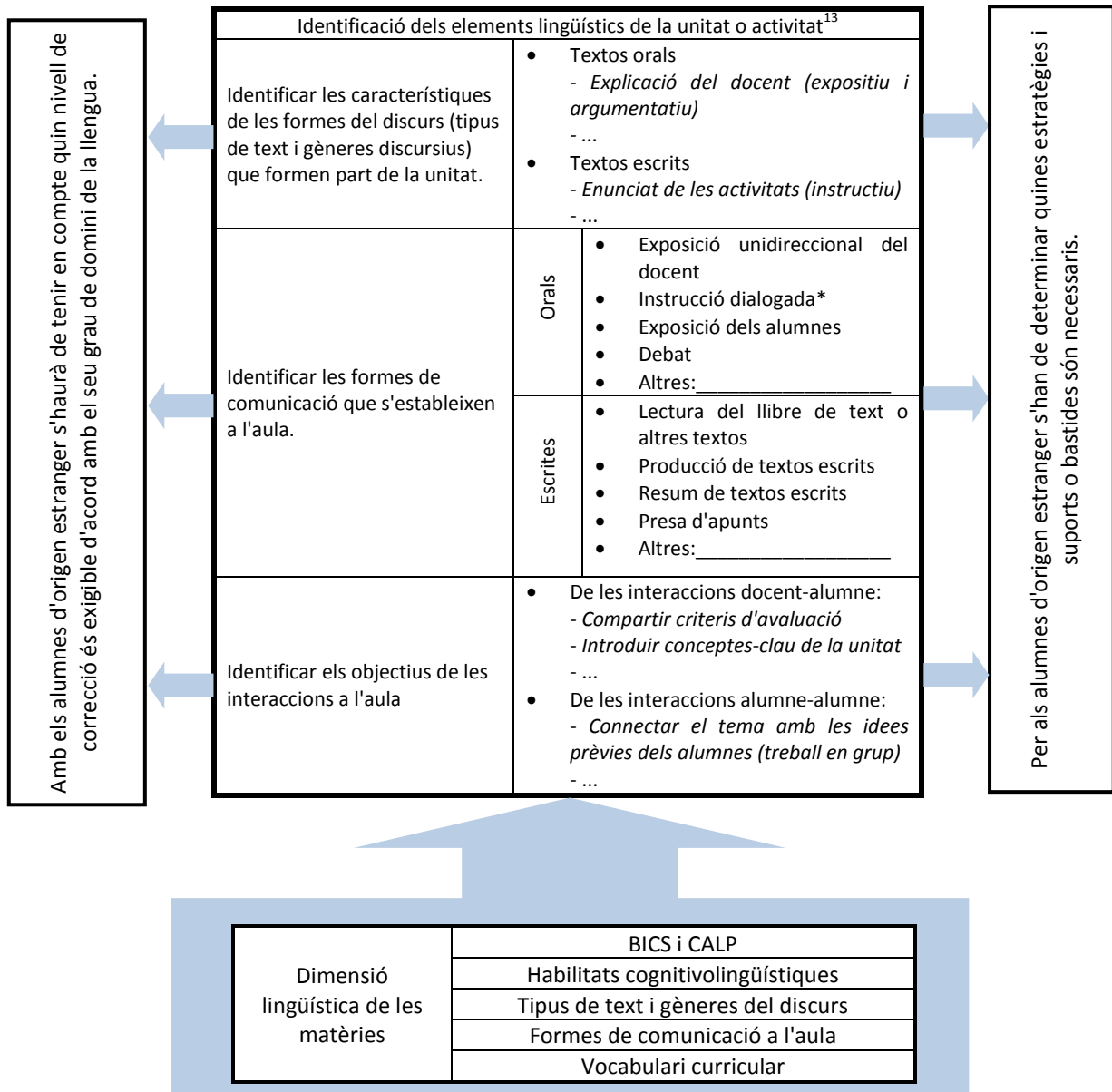


- Permetre que els alumnes utilitzin diccionaris bilingües o glossaris elaborats per ells mateixos durant les activitats d'avaluació.
- Incorporar a les proves d'avaluació diferents habilitats i aptituds i no només les de la llengua escrita: respostes orals, elaboració de projectes o maquetes, dramatitzacions, vídeos...
- Ampliar les llengües per a l'avaluació. Quan es fa la valoració dels aprenentatges dels alumnes d'origen estranger normalment se'ls avalua des del punt de vista dels déficits en la llengua d'escolarització. En canvi, no es dona valor al seu repertori lingüístic ni a la seva competència plurilingüe, que segurament és superior a la dels seus companys autòctons.
- Donar temps suficient per resoldre les activitats: les limitacions lingüístiques fan que els alumnes d'origen estranger necessitin més temps tant per entendre la demanda com per elaborar la resposta.

Es pot trobar un apartat sobre com adaptar el procés d'avaluació dels aprenentatges per a l'alumnat d'origen estranger al quadern [Adequar el currículum](#).

Identificar la dimensió lingüística de les activitats

Un cop s'ha establert el nivell de competència lingüística de l'alumne d'origen estranger, cal identificar la dimensió lingüística de la seqüència didàctica o activitat i preveure'n les adequacions i suports per fer-la accessible a l'alumne. A continuació es presenta un esquema on es poden identificar aquests elements (vegeu [annex 2](#)):



¹³ Les orientacions i propostes per facilitar l'accés al vocabulari curricular es poden trobar al quadern [Aprendre vocabulari en totes les matèries](#).

Proporcionar suport lingüístic

Una vegada identificat el nivell de coneixement de la llengua dels alumnes i quines són les dimensions lingüístiques de la seqüència didàctica, cal establir quins són els suports¹⁴ que es necessiten per poder afavorir el progrés dels alumnes d'origen estranger.

Les propostes de suport que trobareu a continuació són estratègies que pot aplicar el docent per ajudar els alumnes d'origen estranger a superar la barrera que representa el desconeixement de la llengua per accedir als continguts, i per ajudar-los a progressar en el domini del llenguatge acadèmic. En primer lloc trobem els suports per a les habilitats lingüístiques comunicatives (expressió i producció orals i escrites i interacció oral). Després, des d'una perspectiva més global, es presenten les estratègies que es poden aplicar a patir de les competències plurilingües dels alumnes d'origen estranger i també els avantatges que ofereix el treball cooperatiu a les aules multilingües.

Suport per a la comprensió oral

S'ha de tenir present que l'exposició oral de continguts per part del docent és un tipus de discurs especialment difícil per als alumnes d'origen estranger. Per tant, és necessari adequar el discurs per tal de facilitar-los la comprensió i l'*input* comprensible.* Per aconseguir-ho es poden utilitzar estratègies per adaptar la parla com les que apareixen a continuació:

- Parlar de manera clara i articulada i només una mica més lentament del que seria el ritme habitual.
- Posar èmfasi en l'entonació de la frase, marcant si és enunciativa, interrogativa o exclamativa.
- Emfasitzar paraules clau del tema apujant una mica la veu.
- Fer pauses durant l'exposició, coincidint amb el final de les frases que continguin informació important.
- Presentar els punts clau de l'exposició amb frases curtes: es pot fer per escrit de manera que l'alumne d'origen estranger tingui un suport per seguir l'explicació del docent.
- Utilitzar frases ben construïdes i no excessivament complexes.
- Recapitular amb freqüència durant l'exposició.
- Utilitzar paraules d'alta freqüència per a les instruccions o per introduir conceptes nous.
- Tenir en compte que el llenguatge figurat i els modismes són especialment difícils per als aprenents d'una nova llengua.
- Acompanyar l'exposició amb suport no verbal: gestos, imatges, esquemes, vídeos...
- Plantejar activitats d'escolta activa. Es tracta de buscar estratègies que ajudin els alumnes a mantenir l'atenció i els docents a comprovar si comprenen el discurs. Per exemple, donar un organitzador gràfic parcialment incomplet perquè l'hagin de completar amb la informació que senten o fer preguntes per comprovar la comprensió

¹⁴ Es pot trobar una explicació més detallada del concepte de bastida i exemples pràctics al quadern [Adequar el currículum](#).

(Ho has entès?, Quina il·lustració del llibre de text té relació amb fa l'explicació que acabo de fer?).

La comprensió oral (i l'escrita) és un procés en el qual els coneixements i les experiències prèvies dels alumnes sobre el tema i sobre la llengua que s'utilitza són bàsics. Per tant, el primer pas per facilitar la comprensió oral és fer aflorar aquest bagatge de l'alumne. Per exemple si a física i química hem de fer una explicació sobre l'evaporació en una unitat sobre els canvis d'estat, podem presentar una imatge de roba estesa, pròpia de la vida quotidiana, a partir de la qual podem plantejar algunes qüestions:



Relació entre l'evaporació i l'espessor:

- *Què s'eixuga abans, una peça de roba prima (samarreta d'estiu) o una peça de roba gruixuda (jersei d'hivern)?*

Relació entre l'evaporació i la temperatura:

- *Quan s'eixuga abans la roba, a l'hivern o a l'estiu?*

Relació entre l'evaporació i la ventilació:

- *Quan s'eixuga abans la roba, quan fa vent o quan no en fa?*

En aquesta activitat prèvia, no s'ha utilitzat un llenguatge acadèmic (CALP) sinó que s'ha utilitzat un llenguatge d'ús quotidià (BICS) mitjançant el qual, però, hem introduït uns conceptes que després podrem vincular amb el vocabulari acadèmic del tema (*evaporació, espessor, temperatura, ventilació*).

Altres estratègies que es poden utilitzar per activar els coneixements i les experiències prèvies dels alumnes sobre un tema determinat són fer una ullada ràpida a l'apartat corresponent del llibre de text i demanar als alumnes quines imatges poden identificar, per què creuen que hi apareixen o com les relacionarien amb el tema que s'ha d'explicar. També es pot demanar que aportin experiències personals sobre el tema que s'està tractant (vivències, viatges, llibres de text del país d'origen).

A més, a causa de les diferències culturals, en el cas dels alumnes d'origen estranger també és possible que es treballin continguts sobre els quals no tinguin experiències prèvies o siguin diferents de les dels seus companys autòctons. Per exemple en una classe de visual i plàstica on s'expliquin la simbologia i les sensacions que provoquen els colors per elaborar un dibuix els preconceptes dels alumnes poden ser molt diferents segons les cultures de procedència. Per exemple, el color vermell a la Xina representa la sort (i no l'amor o la força) i als països àrabs el verd representa la fertilitat (i no l'esperança). Per tant, abans de fer l'explicació, s'han de posar aquestes experiències en comú, associant colors amb el seu significat a partir d'imatges, identificant aquestes diferències culturals i incorporant-les a la tasca com un element enriquidor.

Totes aquestes activitats, que podríem anomenar d'escalfament o preescolta, són molt importants per situar l'alumne en el context del tema que s'ha d'explicar, i faciliten molt la comprensió perquè l'alumne ja té uns referents sobre allò que sentirà.

Finalment, cal tenir en compte que la comprensió oral presenta la dificultat que és una habilitat que demana una atenció continuada i que, a mesura que s'escolta, s'ha d'anar interpretant i construint els nous significats, sense la possibilitat de tornar enrere en el text. Aquesta falta de control sobre l'*input* oral pot generar molta ansietat en alguns aprenents, que poden arribar al bloqueig. Per tant, és important aplicar estratègies que ajudin a fixar i proporcionar context al discurs oral:

- Seleccionar algunes paraules clau que apareixeran en l'exposició oral i treballar-les prèviament a través d'imatges, sinònims ja coneguts o posant exemples. Abans de començar l'explicació, demanar als estudiants que repeteixin aquestes paraules en veu alta mentre les veuen escrites. Es poden deixar escrites a la pissarra o en cartells durant l'exposició oral.
- Utilitzar la llengua dels alumnes com a recurs per a la comprensió del vocabulari clau: traductors, diccionaris bilingües, altres estudiants que coneguin totes dues llengües..
- Destacar les idees clau, el vocabulari bàsic i les instruccions de les activitats. Per exemple, es pot demanar als alumnes que, al final de l'exposició, per parelles o petits grups, diguin quatre coses que hagin après sobre el tema, cinc paraules (del tema) que hagin après i que s'expliquin els uns als altres quina és la feina que s'ha de fer.
- Proporcionar el text per escrit com a suport del discurs oral, especialment quan es tracti de donar instruccions sobre tasques d'una certa complexitat o que continguin moltes dades (dates, desplaçaments, terminis, quantitats...).
- Utilitzar reproduccions de joguina, objectes, fotos, organitzadors gràfics, cartells, pòsters així com demostracions pràctiques que permetin il·lustrar l'exposició oral a partir d'elements tangibles.

Suport per a la producció i la interacció orals

El fet d'haver de parlar en públic quan encara no es domina una llengua pot representar una dificultat afegida per als alumnes que estan aprenent la llengua de l'escola. Per fomentar la participació, i no només per als alumnes d'origen estranger, és important crear un clima d'aula perquè els alumnes se sentin còmodes i no tinguin por de cometre errors. Per afavorir aquest ambient es poden utilitzar les estratègies següents:

- Fer veure als alumnes que a totes les matèries hi ha continguts de llengua i que, de fet, és el domini de la llengua el que permet comprendre i expressar els coneixements. És molt comprensible que els alumnes que han començat a aprendre la llengua més tard tinguin més dificultats i puguin cometre errors, de la mateixa manera que els alumnes autòctons poden tenir dificultats semblants a les classes de llengua estrangera o si fan alguna assignatura en llengua estrangera (AICLE).
- Propiciar el treball col·laboratiu i l'ajuda entre iguals.
- Transmetre actituds positives cap a la diversitat lingüística i cultural, incorporant a les matèries continguts relacionats amb les cultures de procedència dels alumnes i afavorint que el seu bagatge cultural o lingüístic es faci palès.

A més, per augmentar la confiança i la motivació, és important seguir una gradació de les activitats que impliquin que els alumnes hagin de parlar en públic. Per exemple:

- Del treball per parelles a la intervenció davant de tota la classe, passant per grups de 4-5 i de 10-12 alumnes.
- D'exercicis lúdics (jocs guiats, simulacions...) per trencar el gel a activitats més exigents.
- Del diàleg entre iguals (treball en grup o cooperatiu) al monòleg expositiu o argumentatiu.

D'altra banda, de la mateixa manera que es fa amb la llengua escrita, els gèneres orals formals tenen una característiques específiques que s'han d'ensenyar i practicar amb tots els alumnes. Si ens fixem en una activitat que hauria de ser freqüent a les matèries, com una explicació oral prèviament preparada, podem proporcionar una sèrie de suports:

1. Presentar abans quins seran els criteris d'avaluació de l'exposició oral pel que fa als aspectes lingüístics i als continguts (durada, suports visuals, correcció lingüística, capacitat de comunicar el contingut...).¹⁵
2. Reflexionar sobre la finalitat comunicativa de l'exposició oral en una matèria. Per exemple, es pot demanar als alumnes que triïn l'opció correcta d'una llista sobre com han de començar la seva exposició sobre la reproducció animal a la classe de ciències naturals:
 - a. He de dir si m'agrada o no el tema.
 - b. He de dir quin és el tema del qual parlaré.
 - c. He de començar dient una llista de totes les plantes que conec.
 - d. ...
3. Mirar una exposició (pot ser un vídeo breu) que serveixi de model amb una pauta per identificar-ne les característiques tant lingüístiques com no lingüístiques (claredat del discurs, ritme de la parla, entonació, gestualitat, comprensibilitat de l'explicació...) d'una bona exposició oral.
4. Modelar la presa de notes a partir d'un text determinat per preparar una exposició oral.
5. Proporcionar els recursos lingüístics que fan falta per a l'exposició oral:
 - a. Vocabulari específic del tema: ovípar, vivípar...
 - b. Fórmules per presentar el tema, per entrar en matèria, per desenvolupar el tema o ampliar-lo i per concloure:
 - *La meva exposició tracta de.../M'agradaria parlar-vos de...*
 - *Començaré per parlar de.../En primer lloc...*
 - *Després de parlar de..., parlaré de.../Ara parlaré de.../En segon lloc...*
 - *En conclusió.../Per acabar.../El més important és que...*
6. Preparar el contingut i el guió per a l'exposició a partir d'unes fonts proposades i, si cal, adaptades o amb recursos plurilingües. Aquesta part es pot fer en petits grups o per parelles, de manera que els alumnes d'origen estranger puguin comptar amb l'ajuda dels seus companys per resoldre dubtes de comprensió i de selecció de la informació.

¹⁵Al [Banc de Rúbriques](#) es poden trobar rúbriques que serveixen tant per avaluar com per presentar els criteris d'avaluació en activitats de llengua oral.

7. Fer l'exposició oral amb el suport del guió. Amb l'ajuda d'una rúbrica o un altre instrument, els alumnes poden valorar les intervencions dels seus companys i identificar tant les dificultats generals com aquelles que són més específiques dels alumnes que han començat més tard l'aprenentatge de la llengua.
8. Pel que fa a l'avaluació per part del docent, s'ha de tenir en compte quin és el nivell de domini de la llengua i, per tant, quin grau de complexitat i correcció es pot demanar a l'alumne. Poden servir d'orientació els descriptors que apareixen a l'[annex 1](#) d'aquest document per a l'expressió oral en ciències socials i matemàtiques.

La seqüència anterior, amb les modificacions corresponents, es pot utilitzar per a altres activitats d'expressió o d'interacció oral, com és el cas del debat. En el cas d'altres interaccions no tan formals, com ara les interaccions que es produeixen durant el treball en grup entre els mateixos alumnes, és igualment important proporcionar els recursos lingüístics que necessiten, especialment pel que fa a la negociació del significat* i a aconseguir la cooperació dels interlocutors per mantenir i fer avançar la conversa:

- Confirmar el seguiment del discurs: *M'entens? Saps que vull dir?*
- Demanar repeticions: *Què dius?, Pot dir-ho més a poc a poc, si us plau? M'ho pots tornar a dir?*
- Demanar aclariments: *Què vol dir això? Ho he dit bé?*
- Expressar opinions: *Jo crec/ A mi em sembla que...*
- ...

Tant en situacions d'interacció més formals (el debat o l'entrevista preparada) com en aquestes més informals que formen part dels intercanvis comunicatius habituals a l'aula, és important que els alumnes i el docent valorin si la comunicació s'ha produït de manera satisfactòria per avaluar els avenços i corregir les mancances. Es pot, per exemple, presentar un qüestionari com el que apareix a continuació:

- ☐ He dit les idees més importants.
- ☐ No he repetit el que ja havien dit uns altres companys.
- ☐ No he parlat massa estona.
- ☐ M'he assegurat que els meus companys hagin entès el que he dit.
- ☐ Tot el que he dit tenia relació amb el tema de la conversa.
- ☐ Quan he parlat, he tingut en compte el que els meus companys havien dit abans.
- ☐ He explicat ordenadament les meves idees (*En primer lloc..., després...*).
- ☐ He fet servir les paraules que havia après sobre el tema.
- ☐ Quan no sabia una paraula o no estava segur si m'havien entès he demanat ajuda o he preguntat si m'havien entès.
- ☐ ...

Suport a la lectura de textos acadèmics

Elizabeth Coelho (2013) proposa un model general per proporcionar bastides en la lectura de textos acadèmics, que es basa en la seqüència exploració, modelatge, pràctica guiada i pràctica independent, com, per exemple, la que es presenta a continuació:

Lectura d'un text			
Exploració: <i>Ensenya'm què és això</i>	Modelatge: <i>Ensenya'm com es fa</i>	Pràctica guiada: <i>Ajuda'm a fer-ho</i>	Pràctica independent: <i>Deixa'm que ho provi tot sol</i>
Els alumnes examinen el text i n'identifiquen les característiques: tipus, vocabulari, estructura, títols, negretes, il·lustracions.	El docent comenta en veu alta els passos que segueix i fa explícites les estratègies que fa servir: donar un cop d'ull al text per fer-se una idea global de la tipologia i el tema, localitzar en el text detalls o informacions específiques amb ajuda dels elements paratextuals ,* inferir el sentit de paraules desconegudes... Aquest procés es pot fer d'una manera interactiva amb la participació dels alumnes: <i>Si no sé què vol dir aquesta paraula, hi ha alguna pista que em pugui ajudar?</i> (Una altra paraula de la mateixa família ja coneguda, una il·lustració, un glossari al marge del text...)	Els alumnes llegeixen el text mitjançant un procés de lectura intensiva. Es poden proporcionar organitzadors gràfics (diagrames, mapes conceptuals, línies del temps) parcialment complets que ajudin a fer visible l'organització del text, la tipologia, i les relacions de causa-efecte, de comparació, de seqüència temporal...	Els estudiants fan, amb ajuda del professor, activitats que demostrin la comprensió del text a partir de les estratègies de lectura que s'han treballat prèviament. No es pot demanar als estudiants d'origen estranger el mateix nivell de comprensió que als seus companys nadius.

La manera com es llegeix depèn de l'objectiu de la lectura: no es llegeix igual per identificar el tema d'un text que per localitzar una informació determinada o per comprendre'l totalment. Per això, és fonamental compartir amb els alumnes quin és l'objectiu de la lectura i quina és la funció d'aquesta lectura en el context d'una tasca o activitat.

En el context escolar de les matèries curriculars, moltes vegades es demana una comprensió profunda del text, cosa que n'exigeix una lectura intensiva. Aquesta es pot estructurar en tres fases, que es presenten a continuació, acompanyades d'algunes estratègies de suport especialment adequades per a alumnes d'origen estranger:

- **Abans de llegir**
 - Observar el text, de manera que l'alumne es pugui fer una idea de l'organització, el contingut i el tipus de text. Especialment en el cas dels llibres de text o altres textos expositius, es pot centrar l'atenció en l'índex de continguts, títols i subtítols, paraules en negreta, glossaris als marges de la pàgina, elements visuals (organitzadors gràfics, mapes, il·lustracions...). Després de fer aquesta observació

guiada, els alumnes poden discutir per parelles o en gran grup quin és el contingut que esperen trobar en el text.

- Introduir per endavant algunes paraules clau per facilitar la comprensió dels continguts de la matèria. Es poden seleccionar les que són més rellevants en relació amb el contingut, i que segurament són desconegudes per als alumnes d'origen estranger.¹⁶ També es pot presentar gràfics totalment o parcialment emplenats que ajudin els alumnes a anticipar com s'estructuren i es relacionen les idees en el text.
- Activar i crear els coneixements previs i identificar les experiències dels alumnes en relació amb el contingut del text que es vol treballar. Per ajudar a connectar els alumnes amb el text partint dels seus coneixements previs i apropar-los al tema a patir d'experiències personals es poden utilitzar imatges, materials audiovisuals, sortides, informacions i experiències del país d'origen dels alumnes aportades per ells, anècdotes...

Una manera de començar el procés de lectura d'un text és utilitzar les anomenades guies d'anticipació. El docent selecciona les idees principals d'un text (de 4 a 8), tenint en compte l'extensió del text, la densitat conceptual i el nivell de competència lingüística dels alumnes, que han de dir si hi estan d'acord o no. Opcionalment, poden compartir aquestes respostes amb el seus companys. A continuació, a mesura que van llegint, han de relacionar les seves idees prèvies amb el contingut del text. Després de la lectura, es recuperen les respostes inicials i es revisen a partir del contingut del text. Un exemple de guia d'anticipació d'un text sobre l'aigua potable seria el següent:

Abans de llegir		L'aigua potable	Després de llegir	
D'acord	En desacord		D'acord	En desacord
		1. És més saludable veure aigua de l'aixeta que aigua embotellada.		
		2. És just que per tenir aigua potable a casa s'hagi de pagar.		
		3. Consumim més aigua potable de la necessària.		
		4. Tothom hauria de tenir aigua potable a casa, és un dret de les persones.		

- **Durant la lectura**

- Per a les activitats durant la lectura, potser una bona ajuda per guiar els alumnes d'origen estranger és numerar els paràgrafs o parts del text.
- Es pot proposar una pregunta o qüestió guia per orientar la comprensió d'un paràgraf o fragment del text. Per exemple: *Llegiu el paràgraf número 4 per saber com ens arriba l'aigua a casa*. També es pot ensenyar que siguin els mateixos alumnes els que es facin aquest tipus de preguntes mentre llegeixen.
- Durant la lectura silenciosa del text, es pot demanar als alumnes que identifiquin les idees principals o, per proporcionar una bastida als alumnes amb més

¹⁶ Vegeu quadern [Aprendre vocabulari en totes les matèries](#).

dificultats, que relacionin una llista d'idees principals amb els paràgrafs corresponents. També es pot proporcionar un organitzador gràfic per tal que el vagin completant mentre llegeixen el text. S'ha de transmetre als alumnes d'origen estranger que no cal entendre el 100% de les paraules i que poden continuar llegint encara que trobin paraules o expressions desconegudes. Potser el mateix text els proporciona, més endavant, la clau per entendre-les i, si no és el cas, es pot treballar aquest vocabulari més endavant.

- Si el text és llarg, és convenient aturar la lectura al final de cada part i comprovar si els alumnes l'han entès i quins dubtes tenen.
 - La lectura en veu alta pot ser una activitat adequada però únicament quan els alumnes entenen el text que han de llegir. Per tant, és una activitat que s'ha de fer després d'haver treballat la comprensió del text. S'ha de tenir present que la lectura en veu alta té unes dificultats afegides per als alumnes d'origen estranger, ja que han d'estar més atents a aspectes com la pronúncia o l'entonació, a més de la incomoditat que pot provocar en algunes persones llegir davant dels altres. Per tal de proporcionar un bon model pel que fa a la pronúncia, l'entonació i el ritme amb què s'ha de llegir un determinat text, és molt important que el docent en faci una lectura prèvia.
- **Després de la lectura**
 - Ara es poden recuperar les paraules o expressions que no s'han entès i que, tot i que no han impedit la comprensió global del text, són rellevants. Per exemple, proposar que, per parelles, busquin quina paraula del text vol dir "més nombrós o de més importància" (*predominant*).
 - Un cop llegit el text, es pot focalitzar l'atenció en determinades parts o seccions del text. Per exemple, es poden fer preguntes per localitzar-hi informació específica, exemplificar alguna de les idees clau o clarificar algun concepte.
 - El diccionari, especialment si és bilingüe, pot ser un bon recurs per saber el significat d'algunes paraules, però és aconsellable que sigui l'últim recurs i només per a paraules essencials per a la comprensió global del text. És millor intentar deduir o esbrinar el sentit de les paraules amb l'aplicació d'estratègies de lectura que afavoreixin l'autonomia de l'alumne, o recórrer a l'ajuda entre iguals, ja que es produeix una implicació cognitiva i social més alta i, per tant, més aprenentatge.
 - Després de llegir el text, es poden seleccionar paraules i frases per ampliar el repertori lingüístic dels alumnes d'origen estranger. És important seleccionar paraules que no siguin gaire específiques d'un únic tema curricular (per exemple, "tanc de decantació" per reciclar l'aigua), sinó que tinguin aplicació en diferents temes i matèries. En el cas de l'aigua potable, es pot seleccionar la paraula "reciclatge", ja que és útil en diverses matèries (ciències socials, ciències naturals, tecnologia) i, a més, apareix sovint en els mitjans de comunicació i en la vida diària.
 - També és molt productiu focalitzar l'atenció dels alumnes en els connectors i en com s'utilitzen. Aquestes paraules indiquen com estan relacionades les idees d'un text: si, per exemple, són una seqüència temporal (*al principi, més endavant...*) o

de causa i efecte (*en conseqüència, per això...*) i, per tant, poden proporcionar moltes pistes per a la comprensió dels textos.

- A partir del contingut del text, es poden plantejar diferents activitats que ajudin a incorporar-ne el contingut i les estratègies de lectura que s'han d'utilitzar per comprendre'l:
 - Relacionar la nova informació amb les pròpies experiències i debatre amb els companys les opinions que ha generat o modificat la lectura del text.
 - Fer una dramatització a partir del contingut del text. Per exemple, en el tema de l'aigua potable, simular un debat entre diferents persones implicades en el tema (usuaris, ajuntament, companyia de l'aigua, defensors del medi ambient...). En el cas dels alumnes d'origen estranger és important proporcionar prèviament les estructures lingüístiques necessàries per a la seva intervenció, com ara per demanar la paraula, expressar acord o desacord, argumentar...

Suport per a la producció de textos en les matèries no lingüístiques

Es pot aplicar el mateix model de bastida en una seqüència per produir un text escrit al llarg d'una o més sessions:

Produir un text escrit			
Anàlisi: <i>Ensenya'm què és això</i>	Modelatge: <i>Ensenya'm com es fa</i>	Pràctica guiada: <i>Ajuda'm a fer-ho</i>	Pràctica independent: <i>Deixa'm que ho provi tot sol</i>
El docent presenta diversos models del tipus de l'escrit que s'ha de produir (descripció, comentari d'una gràfica...). Els alumnes, amb l'ajuda del docent, els classifiquen segons el seu grau d'efectivitat i identifiquen característiques comunes: estructura, longitud de les frases, connectors, vocabulari...	El docent escriu a la pissarra o la pantalla mentre explica en veu alta quins són els passos que va seguint per confeir el text, fent especial esment del vocabulari i les estructures lingüístiques que utilitza. Aquest procés es pot fer d'una manera interactiva si es demana als alumnes que facin suggeriments sobre les idees, paraules i frases que poden completar el text.	Es proposen activitats per treballar el vocabulari i les estructures lingüístiques que són necessaris per elaborar el text. Es poden proporcionar llistes de vocabulari, d'estructures lingüístiques clau i pautes per a la producció de textos escrits, per tal que els alumnes escriguin petits textos previs.	Els alumnes produeixen el text i el revisen per parelles amb l'ajuda del docent, que pot triar alguns fragments de diferents textos per fer una retroalimentació col·lectiva. A partir d'aquests comentaris, els alumnes elaboren la versió definitiva del text. Cal recordar que, amb alumnes que es troben en el procés d'adquisició d'una nova llengua, no es pot esperar un text d'una correcció ortogràfica i gramatical equivalent a la dels seus companys sinó que s'ha de focalitzar la correcció en aquells aspectes que s'hagin treballat específicament en la seqüència didàctica.

Per a la fase de pràctica guiada, són molt adequades les guies i pautes d'escriptura. Aquestes ajudes es poden graduar, des d'uns ajuts molt pautats fins a propostes més obertes:

Enfocament convergent			Enfocament divergent		
Omplir buits d'un text	Combinar frases	Completar frases	Escriure un paràgraf amb una plantilla	Escriure un text amb una plantilla	Fer un projecte guiat

Coelho, E. (2013)

- Omplir buits. Aquesta activitat es pot crear a partir de frases o paràgrafs basats en els continguts del tema que s'està treballant. És recomanable donar més paraules de les que calen per completar el text. Si l'activitat l'han de resoldre alumnes que es troben en un nivell A1 o A2 és millor que no hagin de transformar les paraules per completar el text, canviant, per exemple, el nombre o la forma verbal. Per a alumnes amb més domini de la llengua, ja es poden proposar aquestes transformacions i també que triïn entre paraules d'una mateixa família. A continuació es presenten alguns exemples d'aquest tipus d'activitats a partir de fragments de llibres de text:

- a) Proposar més paraules (de la mateixa categoria) de les necessàries però sense haver-les de modificar

neteja – població – transports – barris – turisme

Per garantir la mobilitat de la entre els diferents de la ciutat i entre aquesta i el territori proper, ha d'existir una bona xarxa de¹⁷

- b) Triar entre paraules d'una mateixa família i, a més, que, en algun cas, s'hagin de transformar

ceràmica	somniador	1875
ceramista	somni	1983

Joan Miró va néixer a Barcelona l'any 1893 i va morir a Palma de Mallorca el Va ser pintor, escultor, gravador i amb un estil molt personal influenciat pels plantejaments surrealistes sobre el subconscient, el món dels i els processos creatius dels infants.¹⁸

- c) Infinitius que s'han de transformar en un temps verbal determinat. Per exemple, en un text històric posar el verbs en passat (perfet o imperfet), habituals en els textos de la matèria.

establir - implicar

Entre els camperols i els nobles s'establien relacions de servitud, que subordinació. En canvi, entre els nobles, que eren lliures, relacions de **vassallatge**, que reciprocitat.¹⁹

- d) Paraules comunes que tenen un sentit diferent en el context d'una matèria.

cara - clau - taula

- Hem de completar la amb la informació que apareix al text.
- Vaig perdre les de casa.
- Ahir vaig parar la per sopar.

¹⁷ Barcanova 3r ESO Socials.

¹⁸ Casals 1-2n ESO Visual i plàstica.

¹⁹ Cruïlla 2n ESO L'Europa feudal.

- Aquesta és la paraula de la frase.

- e) Aspectes gramaticals necessaris per resoldre unes activitats determinades (comparació, superlatius, formes verbals, pronoms...).

són diferents dels – són exactament iguals que els – són semblants als

- Les cries de rèptil adults.
- Les cries de peix adults.

- Escriure un paràgraf amb una plantilla tenint en compte el tipus de text. Per ajudar els alumnes en l'elaboració de textos escrits, es poden mostrar models de tipus de paràgraf i proporcionar-los una pauta perquè elaborin el seu text a partir d'aquests models. Per exemple, per a un text expositiu:

	Toronto, ciutat multicultural	Barcelona, ciutat turística
<i>Oració que indica el tema del paràgraf</i>	<i>Toronto és una de les ciutats més multiculturals del món. Gairebé la meitat dels seus habitants han nascut fora del Canadà i a la ciutat es parlen més de 100 idiomes diferents. Vinguís d'on vinguís, segur que pots trobar metges, dependents, mecànics, perruquers o treballadors de banca que parlen una llengua que coneixes. Trobaràs restaurants de totes les cuines del món i llibres en molts idiomes a les biblioteques. Aquesta diversitat lingüística i cultural fa de Toronto una ciutat fantàstica tant per fer turisme com per viure-hi.</i>	Barcelona és una de les ciutats més...
Exemples		
Conclusió		

Adaptat de Coelho, E. (2013)

- Escriure un text amb una plantilla. De manera semblant al que s'ha explicat en el punt anterior, es poden proporcionar pautes per elaborar textos de més d'un paràgraf:
 - Ordenar els paràgrafs d'un text d'una tipologia determinada amb ajuda d'una pauta per identificar-ne les característiques. Per exemple, els paràgrafs de la descripció de la vegetació d'una muntanya de baix a dalt (amb ajuda d'una il·lustració) o una explicació de causa i efecte. Després, l'alumne pot reescriure el text, aplicant-lo a una altre tema.
 - Escriure el paràgraf que falta en un text amb ajuda d'un model: per exemple, en un text on apareixen arguments a favor i en contra de l'acolliment de refugiats al nostre país, escriure el paràgraf final amb l'opinió de l'alumne.
 - Proporcionant pautes per a la planificació i revisió del textos. Per exemple, si l'alumne ha d'escriure una descripció d'una planta del pati de l'escola, amb ajuda de la unitat corresponent del llibre de text es poden presentar bastides com les que apareixen a continuació.

Planificació			
1r paràgraf	Nom de les parts generals de la planta	Vocabulari i expressions	Estructures
Ja saps	<i>Arrel, tija, fulles, flor, fruit</i>	<i>Curta, llarga, flexible, dura, prim, gruixuda, amb flors, sense flors,</i>	<i>La funció principal de... és... Serveix per... Gràcies a...</i>
Necessites saber			
2n paràgraf	Noms de les parts específiques de la planta: flor	Vocabulari i expressions	Estructures
Ja saps	<i>Calze, corol·la, òvul, pistil, sèpal, estam, pètal</i>	<i>Colors: blanc, groc, blau, rosa, vermell..., olorosa, suau, delicada</i>	<i>Està format per... Conté... A l'interior de...</i>
Necessites saber			
3r paràgraf	Noms de les parts específiques de la planta: fruit	Vocabulari i expressions	Estructures
Ja saps	<i>Pell, polpa, pinyol, llavor/grana, closca, peduncle</i>	<i>Comestible, no comestible, carnós, sec, amb moltes llavors, amb una sola llavor, forma arrodonida, ovalada...</i>	<i>Està format per... A l'interior de... Té forma de...</i>
Necessites saber			

Revisió (després d'escriure el text)			
	Sí	No	Puc fer canvis per millorar el text?
He utilitzat els noms de les parts d'una planta que apareixen en la il·lustració de la pàgina X del llibre de text.			
En el primer paràgraf he explicat les parts generals de la planta.			
En el segon paràgraf he explicat les parts de la flor.			
En el tercer paràgraf he explicat les parts del fruit.			
...			
He utilitzat les paraules i estructures que he pensat abans d'escriure.			
He utilitzat signes de puntuació per separar les frases i els paràgrafs.			
He utilitzat paraules i expressions com "està formada per", "té", "s'observa"...			
He utilitzat adjectius i comparacions per explicar com són les parts d'una planta.			

La competència plurilingüe com a suport per als nous aprenentatges

Com ja hem vist, la competència plurilingüe és alhora facilitadora de la comunicació en contextos multilingües i un mitjà clau per a l'adquisició de nous recursos lingüístics i la seva estructuració en un repertori d'habilitats comunicatives creixent.

D'altra banda, les llengües familiars i d'escolarització prèvia dels alumnes d'origen estranger són la base sobre la qual es construeix el coneixement de la nova llengua i l'accés al coneixement. De fet, l'aprenentatge d'una segona llengua* és més fàcil quan la primera llengua* està ben estructurada.

Un recurs per identificar el coneixement de llengües dels alumnes, ajudar-los a reflexionar-hi i fomentar actituds positives envers la diversitat lingüística i cultural és el Portafolis Europeu de les llengües (PEL). El PEL consta de tres parts:

- Passaport de les llengües. Recull el coneixement i les experiències amb les llengües.
- Biografia lingüística, que fomenta la reflexió sobre la manera com s'aprenen les llengües i sobre les experiències interculturals.
- Dossier, on l'alumne pot recollir evidències i experiències sobre el seu procés d'aprenentatge de llengües.

<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

<http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>

Les aules multilingües faciliten l'adquisició de la competència plurilingüe, que s'ha d'ensenyar d'una manera explícita per tal que els alumnes incorporin les estratègies plurilingües al seu aprenentatge.

Una de les estratègies fonamentals en la competència plurilingüe és la transferència interlingüística, és a dir, utilitzar aquells coneixements lingüístics que ja té l'alumne i que no estan vinculats a una sola llengua:

- El coneixement del món: el llenguatge vehicula l'experiència a través de la qual coneixem el món que ens envolta.
- El coneixement conceptual: la comprensió dels conceptes que impliquen les paraules. Es pot utilitzar tant la similitud com la diferència per anomenar un determinat concepte en algunes de les llengües presents a l'aula per fixar-ne el contingut i reflexionar sobre aquestes diferències (per exemple *pez/pescado* en castellà equival únicament a *peix* en català).
- La consciència metalingüística entorn del llenguatge: conceptes gramaticals, planificació i correcció de les tasques... En aquest sentit, és important proposar activitats d'autoavaluació i reflexió, com ara les carpetes d'aprenentatge, que s'utilitzen per recollir les produccions que els alumnes consideren més reeixides. Als alumnes d'origen estranger se'ls pot demanar que incloguin treballs en les llengües que dominen, ja que, encara que els docents no les coneguin, potencien aquesta connexió entre les llengües dels aprenents i poden donar pistes sobre les seves competències més generals.
- Davant d'una determinada finalitat comunicativa (presentar-se, informar, demanar aclariments...), es pot afavorir la transferència demanant als alumnes que identifiquin la situació i comparin les formes lingüístiques que coneixen i les que

estan aprenent. El mateix mecanisme es pot aplicar als gèneres o tipus de text usats en contextos comunicatius (narració, argumentació...).

- De la mateixa manera, si compartim amb els alumnes els objectius de les activitats i anomenem les habilitats que s'hi ha de posar en joc (*identificar, relacionar, triar, classificar, recordar, resoldre...*), els serà molt més fàcil establir les transferències.
- Les estratègies associades a les habilitats lingüístiques bàsiques, com ara les estratègies lectores i les de producció escrita, també són transferibles, així com les de processament de la informació i les tècniques de treball i d'estudi.

No s'han d'oblidar tampoc les possibilitats que ofereixen les noves tecnologies, que a més de permetre a tots els alumnes la comunicació plurilingüe, permeten que l'alumnat d'origen estranger mantingui el contacte amb la llengua i el país d'origen.

La col·laboració entre iguals com a suport per a alumnes d'origen estranger

Si, com ja s'ha dit, la interacció amb els iguals i amb el docent és bàsica per a l'aprenentatge, s'han d'aplicar amb tots els alumnes metodologies que permetin aquestes interaccions. Una estructura de treball que incorpori l'aprenentatge cooperatiu²⁰ permet fomentar interaccions positives entre els alumnes i entre aquests i el docent.

També és una estratègia per atendre la diversitat dins de l'aula ordinària, ja que és un instrument idoni per construir socialment el coneixement i per a l'ajuda mútua. De fet, és una metodologia que presenta avantatges específics per als alumnes d'origen estranger:

- En aules amb gran diversitat cultural, permet que els alumnes aprenguin a treballar en equip i a conviure com a ciutadans d'una societat multilingüe i multicultural.
- El treball en grup proporciona la possibilitat de participar en interaccions autèntiques amb parlants nadius, experimentar amb l'ús de noves paraules i fórmules, i aprendre a través de la retroacció entre iguals.
- Els alumnes nadius o d'origen estranger que ja coneixen bé la llengua d'aprenentatge poden ajudar aquells que encara no la dominen.
- Els alumnes d'origen estranger es poden mostrar reticents a parlar davant de tota la classe si no se senten segurs, però es poden sentir més còmodes quan treballen en grups petits. A més, encara se'n pot treure més profit si s'ensenya els estudiants que dominen la llengua com ajudar aquells que encara no ho fan.
- El professor pot utilitzar instruccions per propiciar que els estudiants s'ajudin entre ells, com ara "pareu un moment per assegurar-vos que tots els membres del grup entenen què s'ha de fer a continuació", "assegureu-vos que tots heu après com a mínim quatre coses sobre X" o "assegureu-vos que tots els membres del grup entenen aquestes cinc paraules".

²⁰ Es poden trobar orientacions sobre el treball cooperatiu en el quadern [Educació intercultural](#).

Algunes consideracions que s'han de tenir en compte per a la formació dels grups en aules multilingües són els següents:

- Insistir en la importància de la col·laboració entre companys de grup i informar els alumnes dels beneficis d'aquesta pràctica.
- Establir rutines i directrius molt clares i concretes per als treballs en grup, que estiguin ben organitzats i ben dirigits. El treball en grup ha d'estar molt pautat i organitzat, ja que d'una altra manera no és productiu.
- En principi, els grups han de ser heterogenis i, si és possible, procurar que els alumnes d'un nivell més baix de competència en la llengua de l'escola puguin estar amb companys que tinguin un major domini de la llengua. No obstant això, per a determinades activitats pot ser útil formar puntualment grups homogenis, sobretot quan es vol avançar continguts necessaris per a activitats posteriors.
- Formar grups petits, preferiblement de quatre persones, que permeten que el grup treballi en parelles en determinats moments de la tasca.

8. Elements per a la reflexió

Aquest últim apartat aporta elements per a la reflexió sobre alguns dubtes que poden sorgir entre els docents a l'hora d'adequar el currículum i els ajuts per als alumnes d'origen estranger:

I no n'hi ha prou que sigui un professor de suport el que s'encarregui d'ajudar els alumnes d'origen estranger?

L'única manera de fer progressar aquests alumnes és que tots els docents els ajudin. Si no, els alumnes només podran accedir a una part molt reduïda de tots els conceptes que s'ensenyen a les classes i, tenint en compte que l'aprenentatge és acumulatiu, cada vegada estaran més lluny dels seus companys autòctons.

I els professors de llengua, no han de fer res?

Els professors de llengua com a matèria tenen una tasca molt important, però en part diferent de la dels docents de les matèries. A ells els toca, amb un treball sistemàtic, ajudar l'alumne a avançar en la competència conversacional i en la capacitat de comunicar-se i també en els continguts de la llengua com a sistema (patrons gramaticals, característiques dels tipus de text, aspectes fonètics, ortografia...).

I quan s'hagin de treballar textos acadèmics, què faig?

De fet, la densitat conceptual i lèxica dels textos dels llibres de text presenta dificultats també per als alumnes autòctons. Per tant, potser es podrien pensar estratègies que fossin bones per ajudar tots els alumnes i, després, mirar quina adequació cal per als alumnes d'origen estranger.

I si és tan important la dimensió lingüística de totes les matèries, per què no se n'ha parlat abans?

La dimensió lingüística de les matèries sempre s'ha tingut en compte, per exemple en les metodologies d'immersió que s'apliquen a educació infantil i primària a Catalunya des de fa molts anys. És cert que a secundària normalment s'ha fet més èmfasi en els continguts, tot i que si mirem els criteris d'avaluació dels currículums de les diferents matèries veurem que, en gran part, fan referència a les habilitats cognitivolingüístiques i al tipus de text.

9. Glossari

Elements paratextuals. Són els elements que, en un llibre o un altre document, acompanyen el text, amb l'objectiu de presentar-lo, ampliar-lo i orientar-ne la lectura. Com que són els primers elements amb els quals té contacte el lector, constitueixen una mena d'anticipació o guia de la lectura. En funció del tipus de llenguatge poden ser textuals (títols, pròleg, índex, notes...) o bé icònics (il·lustracions, esquemes, fotografies...).

Input comprensible. Per als alumnes d'origen estranger, és necessari tenir en compte la teoria de l'input comprensible, elaborada per Stephen Krashen: el docent ha d'adaptar la parla per produir un discurs que se situï una mica més enllà del nivell de comprensió actual de l'alumne i proporcionar els ajuts (o bastides) necessaris perquè aquest pugui superar aquesta diferència, i comprendre les paraules i expressions noves. Aquest concepte de l'input comprensible es pot aplicar tant a la llengua oral com a l'escripta.

Instrucció dialogada. Segons el Consell d'Europa, és la interacció entre el docent i els aprenents que no es limita a transmetre continguts sinó que té com a objectiu transformar la comprensió, negociar els significats i construir conjuntament el coneixement, a partir del component lingüístic de les matèries. Es tracta d'intercanvis orals en els quals els alumnes poden intervenir lliurement i els docents guien la interacció: es produeixen reformulacions successives que impliquen argumentar, justificar, rebatre, resumir, concloure, explicar, demanar noves informacions...

Negociació del significat. En situacions d'interacció, és una destresa que consisteix a assegurar-nos que els nostres interlocutors entenen el missatge, per la qual cosa cal tenir en compte què saben sobre el tema, quina és la seva competència lingüística, si demostren que ens han entès... Per tal de desenvolupar aquesta destresa, hem de dotar els aprenents dels recursos lingüístics que els permetin aquesta negociació del significat, com ara confirmar el seguiment del discurs (*M'entens? Saps que vull dir?*), demanar repeticions (*Què dius?, Pot dir-ho més a poc a poc, si us plau? M'ho pots tornar a dir?*) i demanar aclariments sobre el contingut de la conversa (*Què vol dir això? Ho he dit bé?*).

Primera llengua o L1. Es refereix a la llengua que els infants aprenen en el seu entorn personal més proper (quan es relacionen amb la mare, pare, germans, altres membre de la família); és freqüent en societats multilingües que els infants tinguin més d'una L1.

Segona llengua o L2. Es refereix a aquelles llengües apreses després del període de maduració cognitiva amb un cert grau d'autoconsciència. Dins les L2 es distingeixen les L2 apreses en contacte amb la societat que les usa, de les **llengües estrangeres (LE)** que s'aprenen fora del territori on es parlen habitualment. Pel que fa al procés d'aprenentatge d'una L2, es distingeix un aprenentatge espontani d'un aprenentatge formal o institucional.

10. Bibliografia consultada²¹

Aldámiz-Echevarría, M.; Alsinet, J.; Bassedas, E.; Giné, N.; Masalles, J.; Masip, M.; Muñoz, E.; Notó, C.; ... Rigol, A. (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Graó.

Beacco, J.C.; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Cuenat, M.E.; Gouiller, F.; Panthier, J. (2015). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingüe et interculturelle*. Estrasburg: Conseil d'Europa.

Beacco, J.C.; Fleming, M.; Goullier, F.; Thürmann, E.; Vollmer, H. (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires: Un guide pour la formation des enseignants*. Estrasburg: Conseil d'Europa.

Coelho, E.; Oller, J.; Serra, J.M. (2013). *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe*. Barcelona: Horsori.

Generalitat de Catalunya, Govern d'Andorra i Govern de les Illes Balears (2003). [Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar](#).

Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya (2015). [Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic: Llengües estrangeres: Identificació i desplegament a l'educació primària](#).

Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya (2015). [Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic: Llengua catalana i llengua castellana: Identificació i desplegament a l'educació primària](#).

Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya (2015). [Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic: Llengües estrangeres: Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria](#).

Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya (2015). [Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic: Llengua i literatura \(catalana i castellana\): Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria](#).

Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya (2013). [La lectura en un centre educatiu](#).

Dolz, J.; Schneuwly, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral: Iniciació als gèneres formals a l'escola*. València/Barcelona: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana i Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Moe, E.; Härmälä, M.; Kristmanson, P.L.; Pascoal, J.; Ramoniené, M. (2015). [Language skills for successful subject learning: CEFR-linked descriptors for mathematics and history/civics](#). Estrasburg: Conseil d'Europa.

Nussbaum, L.; Bernaus, M.; Caballero, B.; Escobar, C.; Masats, D. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Síntesis.

Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (2015). [Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration](#).

²¹ Última consulta de les pàgines citades: 03.07.2018.

Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana - Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

Quinquer, D. (2015). *Textos per llegir i aprendre: Ciències socials*. Recuperat de http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/lectura/impulslectura/mat_didactic/eso/documentos/introduccio.pdf.

Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Barcelona: Síntesis.

Vilà Santasusana, M.; Castellà, J.M. (2014). *10 idees clau: Ensenyar la competència oral a classe: Aprendre a parlar en públic*. Barcelona: Graó.

Vollmer, H. (2015). [*Les écoles face aux défis de la langue*](#) [presentació digital].

Zayas, F. (2012). *10 idees clau: La competència lectora segons PISA*. Barcelona: Graó.

Annex 1²²

Comprensió oral del català: descriptors per a la comprensió oral en ciències socials i matemàtiques

	A2	B1	B2
Comprendre informació objectiva i explicacions	Pot copsar la idea principal de presentacions o explicacions breus, clares i senzilles dels professors i companys, si parlen a poc a poc i d'una manera clara i es concedeix temps per a repeticions.	Pot seguir presentacions i explicacions clares dels professors i companys sobre temes relacionats amb les matèries.	Pot seguir presentacions i explicacions complexes dels professors i companys sobre temes relacionats amb les matèries.
Comprendre instruccions i indicacions	Pot seguir instruccions simples i clares dels professors i companys sobre què s'ha de fer, quan s'expressen d'una manera clara i a poc a poc.	Pot seguir instruccions i indicacions clares dels professors i companys sobre com s'ha de resoldre una tasca.	Pot seguir instruccions i indicacions detallades dels professors o companys sobre com s'ha de resoldre una tasca.
Comprendre opinions	Pot comprendre si algú està a favor o en contra d'alguna cosa dita sempre que parli a poc a poc i s'expressi amb claredat.	Pot comprendre les idees principals dels punts de vista expressats en les converses i discussions clares a classe sobre temes històrics i socials.	Pot comprendre els punts de vista detallats que s'expressen en converses i debats a classe sobre temes històrics i socials.
Comprendre arguments i raonaments	Pot comprendre la idea principal en explicacions simples sempre que es parli a poc a poc i d'una manera clara.	Pot comprendre arguments i raonaments clars (per exemple, sobre temes històrics i socials o sobre una demostració matemàtica).	Pot comprendre línies d'argumentació i raonament detallades, fins i tot quan comporten diversos passos, perspectives diferents i qüestions tant concretes com abstractes (per exemple, sobre temes històrics i socials o sobre una demostració matemàtica).

²² Traduït de Moe, E.; Härmälä, M.; Kristmanson, P.L.; Pascoal, J.; Ramoniené, M. (2015). [Language skills for successful subject learning: CEFR-linked descriptors for mathematics and history/civics](#). Estrasburg: Consell d'Europa (p. 65-72).

	A2	B1	B2
Seguir converses i discussions relacionades amb la matèria	Pot seguir converses rutinàries i senzilles relacionades amb les matèries si les persones parlen a poc a poc i d'una manera clara i es concedeix temps per a repeticions.	Pot seguir converses clares i senzilles relacionades amb les matèries.	Pot seguir converses elaborades sobre temes relacionats amb les matèries.
Comprendre gravacions d'àudio (inclosos vídeos)	Pot comprendre i aïllar la idea principal de passatges breus enregistrats, pronunciats a poc a poc i d'una manera clara, sobre temes coneguts que estiguin relacionats amb les matèries.	Pot comprendre les idees principals de les gravacions, fetes amb un llenguatge estàndard, clar i pausat, sobre temes relacionats amb les matèries.	Pot comprendre la majoria de gravacions d'àudio i vídeo en llenguatge estàndard sobre temes relacionats amb les matèries, i pot identificar els punts de vista i les actituds dels parlants.

Comprensió lectora del català: descriptors per a la comprensió lectora en ciències socials i matemàtiques

	A2	B1	B2
Comprendre informació objectiva i explicacions	Pot comprendre la informació més important de textos escolars senzills i breus sobre temes que li són familiars.	Pot identificar les conclusions principals de textos escolars argumentatius escrits d'una manera clara. Pot deduir el significat de les paraules i les oracions a partir del context quan el tema li és familiar. Pot comprendre les idees principals de textos factuais senzills, si segueixen una estructura clara i el tema és conegut (per exemple, la Prehistòria, la Revolució francesa, textos matemàtics).	Pot comprendre en detall textos sobre un ampli ventall de temes, tant abstractes com concrets, de materials didàctics.
Comprendre instruccions escrites i tasques dels materials didàctics	Pot comprendre instruccions/tasques rutinàries i senzilles dels materials didàctics.	Pot comprendre instruccions/tasques senzilles i escrites d'una manera clara incloses en els materials didàctics.	Pot comprendre instruccions/tasques dels materials didàctics llargues i complexes, fins i tot quan comporten diversos passos.
Comprendre opinions	Pot comprendre si l'autor està a favor o en contra d'alguna cosa dita quan llegeix paràgrafs breus i simples.	Pot identificar diferents punts de vista sobre temes històrics i socials en materials didàctics senzills.	Pot comprendre articles i informes relacionats amb temes curriculars en què els autors adopten posicions específiques o punts de vista detallats.
Comprendre arguments i raonaments	Pot comprendre la idea principal en explicacions simples.	Pot comprendre la línia general d'argumentació en materials didàctics senzills (per exemple, sobre qüestions històriques o socials o sobre una demostració matemàtica).	Pot seguir línies d'argumentació i raonament relacionades amb temes tant abstractes com concrets en materials didàctics, fins i tot quan comporten diversos passos o perspectives diferents (per exemple, sobre temes històrics i socials o sobre una demostració matemàtica).

	A2	B1	B2
Buscar i localitzar informació	Pot buscar i localitzar informació específica i previsible en materials didàctics senzills i a Internet.	Pot buscar informació específica i rellevant fent un cop d'ull a textos més llargs i amb una estructuració clara.	Pot fer un cop d'ull ràpid a textos relativament llargs i complexos i decidir si val la pena llegir-los més a fons.
Llegir i analitzar informació representada en taules, gràfics, mapes, diagrames i símbols, així com en fotografies, pintures i dibuixos	Pot identificar informació bàsica presentada en taules, gràfics, mapes i diagrames senzills.	Pot comprendre informació específica i identificar dades a partir de taules, gràfics, mapes i diagrames.	Pot analitzar taules, gràfics, mapes i diagrames i fer inferències sobre les dades.

Expressió oral del català: descriptors per a l'expressió oral en ciències socials i matemàtiques



Especialment per a les matemàtiques



Especialment per a les ciències socials

	A2	B1	B2
Descriure	Pot descriure esdeveniments i activitats en una llista senzilla.	Pot transmetre informació i descriure breument esdeveniments, observacions i processos. Pot descriure d'una manera clara com pensa quan resol una tasca. Pot descriure breument una representació visual (un gràfic, una figura, una taula, un dibuix, etc.) i destacar-ne les característiques importants.	Pot transmetre informació detallada. Pot proporcionar descripcions detallades d'esdeveniments, observacions i processos. Pot descriure amb detall com pensa quan resol una tasca. Pot descriure una representació visual (un gràfic, una figura, una taula, un dibuix, etc.) amb detall i destacar-ne tant les característiques importants com els detalls significatius.
Explicar	Pot explicar com s'ha de fer una determinada activitat o què s'ha fet amb frases senzilles.	Pot explicar i argumentar d'una manera clara per què les qüestions relacionades amb les ciències socials, l'educació cívica o les matemàtiques són com són, i per què alguna qüestió és un problema.	Pot explicar els avantatges i inconvenients de diverses solucions i opcions. Pot explicar d'una manera clara diferents fenòmens (per exemple, processos històrics o matemàtics), resultats o punts de vista sobre temes d'actualitat.
Exposar fets, fer un resum, informar	Pot fer afirmacions breus sobre temes relacionats amb les matèries.	Pot explicar breument plans i accions. Pot fer un resum breu d'un tema o un problema.	Pot explicar un tema o un problema o fer-ne un resum d'una manera clara.

	A2	B1	B2
Expressar opinions, debatre	Pot dir d'una manera senzilla què pensa sobre alguna cosa o si hi està a favor o en contra.	Pot explicar d'una manera clara per què està a favor o en contra d'alguna cosa.	Pot argumentar els seus punts de vista i debatre en detall els pros i contres de posicions oposades i maneres de resoldre una tasca. Pot debatre i argumentar la seva actitud sobre un tema d'actualitat i formular hipòtesis. Pot desenvolupar un argument clar i coherent, enllaçant idees d'una manera lògica i ampliant i donant suport a les seves opinions amb exemples adequats.
Expressar arguments, demostrar	Pot justificar breument i d'una manera simple i bàsica què ha fet o què farà en un context relacionat amb la matèria.	Pot parlar breument sobre com demostrar alguna cosa. Pot aportar arguments senzills com, per exemple, la solució d'un problema matemàtic o justificacions de diferents actituds sobre temes d'actualitat.	Pot explicar pas a pas una demostració d'una manera lògica i estructurada que en valida la conclusió final. Pot aportar evidències per defensar les conclusions extretes.
Resumir	Pot triar i reproduir paraules clau, expressions o frases curtes del que han dit els professors o companys.	Pot proporcionar una explicació breu d'una conclusió extreta. Pot resumir breument un treball en grup.	Pot resumir amb força precisió alguna cosa que s'ha dit o escrit.
Definir	Pot reproduir la definició d'un concepte matemàtic o històric d'una manera breu i simple.	Pot definir un concepte matemàtic o històric d'una manera clara.	Pot definir conceptes matemàtics o històrics d'una manera detallada. Pot confirmar una definició amb exemples.

	A2	B1	B2
Valorar, interpretar	Pot manifestar si una cosa és bona o dolenta, positiva o negativa, en frases senzilles.	Pot justificar per què una font és fiable o per què una cosa representa un avantatge o un problema.	Pot valorar diferents fonts o idees i solucions per a un problema. Pot formular hipòtesis sobre causes, conseqüències i situacions hipotètiques.
Comparar i contrastar	Pot utilitzar un llenguatge descriptiu senzill per fer afirmacions breus i comparar objectes i alternatives.	Pot comparar i contrastar diferents alternatives i solucions d'una manera clara.	Pot comparar i contrastar alternatives, solucions, opinions, fonts, etc. d'una manera exhaustiva.
Fer-se entendre i aclarir malentesos/confusions	Pot fer-se entendre amb un llenguatge senzill, amb una mica d'ajuda. Pot dir que no comprèn el que s'ha explicat o que alguna afirmació no és correcta.	Pot comprovar que el professor i els companys comprenen el que està dient o que ha entès algú correctament i pot explicar per què no l'entén. Pot fer-se entendre pel professor i els companys en la majoria de situacions.	Pot verificar que comprèn alguna cosa, repetir-la i reformular-la.
Parlar amb professors i companys	Pot mantenir converses breus i simples amb companys si parlen a poc a poc i d'una manera clara i es concedeix temps per a repeticions.	Pot participar en la majoria de converses sobre els temes que es tracten a classe, si els altres parlen d'una manera clara i en una variant estàndard de la llengua.	Pot participar de manera improvisada en una conversa sobre temes relacionats amb la matèria. Pot intercanviar informació detallada sobre temes tractats a classe. Pot participar espontàniament en discussions llargues sobre temes relacionats amb la matèria, per exemple amb el professor.

	A2	B1	B2
Demandar aclariments	Pot dir que no segueix una explicació. Pot demanar un aclariment quan té un dubte.	Pot demanar a algú que li aclareixi o li expliqui millor el que s'acaba de dir.	Pot fer preguntes de seguiment per comprovar que ha entès el que s'ha dit i demanar que li aclareixin els aspectes ambigus.
Respondre al que diuen altres	Pot respondre al que diuen el professor i els companys d'una manera senzilla.	Pot respondre al que diuen el professor i els companys d'una manera clara.	Pot reaccionar d'una manera adequada davant d'actituds, opinions i punts de vista en discussions a classe.
Interactuar en el treball en equip	Pot preguntar i respondre a preguntes senzilles sobre temes que coneix bé.	Pot ajudar a resoldre problemes pràctics, explicar la seva opinió i preguntar als companys el seu punt de vista quan, per exemple, treballa en un projecte.	Pot contribuir a un projecte presentant i explicant informació detallada sobre temes que troba interessants. Pot ajudar a organitzar el treball, fer comentaris als companys d'equip i fer suggeriments sobre com continuar la feina.
Fer una presentació o parlar sobre temes relacionats amb la matèria a classe	Pot fer una presentació breu, assajada i senzilla o parlar sobre una tema que s'hagi treballat a classe.	Pot fer una presentació preparada i clara o parlar sobre un tema (per exemple, diferents tipus de càlculs, un període històric o un tema social d'actualitat) i respondre preguntes clares si hi ha temps per a repeticions.	Pot fer una presentació clara i desenvolupada de manera sistemàtica sobre un tema (per exemple, presentar diferents mètodes per fer càlculs o conflictes històrics/actuals des de punts de vista diferents) i destacar-ne i emfasitzar-ne els aspectes importants. Pot desviar-se espontàniament d'una presentació preparada i seguir les observacions plantejades pels companys o pel professor.

Expressió escrita del català: descriptors per a l'expressió escrita en ciències socials i matemàtiques

 Especialment per a les ciències socials

 Especialment per a les matemàtiques

	A2	B1	B2
Descriure	Pot escriure descripcions molt breus i bàsiques d'esdeveniments i activitats.	Pot transmetre informació i descriure breument esdeveniments, observacions i processos. Pot descriure breument una representació visual (un gràfic, una figura, una taula, un dibuix, etc.) i destacar-ne els trets importants. Pot descriure d'una manera clara com pensa quan resol una tasca.	Pot transmetre informació detallada. Pot fer descripcions clares i detallades d'esdeveniments, observacions i processos. Pot descriure amb detall una representació visual (un gràfic, una figura, una taula, un dibuix, etc.) i destacar-ne els trets importants i els detalls significatius. Pot descriure amb detall com pensa quan resol una tasca.
Explicar	Pot explicar d'una manera senzilla com s'ha de fer alguna cosa o què s'ha fet.	Pot explicar i justificar d'una manera clara per què les qüestions relacionades amb les ciències socials o les matemàtiques són com són, i per què de vegades són un problema.	Pot explicar d'una manera clara diferents fenòmens (per exemple, processos històrics o matemàtics), resultats o punts de vista sobre qüestions d'actualitat. Pot exposar els avantatges i inconvenients de diverses solucions i opcions.
Exposar fets, fer un resum, informar	Pot fer afirmacions breus sobre temes relacionats amb les matèries.	Pot informar breument sobre plans i accions. Pot fer un resum breu d'una qüestió o un problema.	Pot informar d'una manera clara sobre una qüestió o un problema o fer-ne un resum.
Expressar opinions, debatre	Pot expressar d'una manera senzilla què pensa sobre alguna qüestió o si hi està a favor o en contra.	Pot explicar per escrit per què està a favor o en contra d'alguna cosa d'una manera clara.	Pot debatre amb detall conceptes i qüestions relacionats amb la matèria, per exemple la democràcia, la relació entre l'amor i la sexualitat (educació cívica) o solucions a problemes matemàtics o maneres diferents de presentar dades.

	A2	B1	B2
Expressar arguments, demostrar	Pot justificar breument i d'una manera simple i bàsica què ha fet o farà en un context relacionat amb la matèria.	Pot aportar arguments clars (per exemple, solucions a un problema matemàtic) o els motius de diferents actituds davant de qüestions d'actualitat.	Pot construir una prova exposant arguments pas a pas d'una manera estructurada i lògica que valida la seva conclusió final. Pot expressar (per escrit) evidències per a les conclusions extretes.
Resumir	Pot triar i reproduir paraules clau i expressions o frases curtes d'un text breu.	Pot parafrasejar passatges breus escrits d'una manera senzilla, fent servir la redacció i l'ordre del text original. Pot contrastar i reorganitzar informacions breus de diverses fonts i resumir-les per escrit.	Pot resumir un ampli ventall d'informació i arguments de diverses fonts.
Definir	Pot reproduir d'una manera breu i simple una definició d'un concepte matemàtic o històric.	Pot definir conceptes matemàtics o històrics per escrit d'una manera clara.	Pot definir conceptes matemàtics o històrics per escrit d'una manera detallada. Pot reforçar una definició amb il·lustracions detallades i exemples.
Organitzar	Pot escriure un text breu copiant un model bàsic.	Pot organitzar el text amb una introducció, un nus i un desenllaç.	Pot redactar un text continu que en general sigui intel·ligible i pot organitzar el text d'una manera estructurada i lògica.
Valorar, interpretar	Pot especificar si alguna cosa és bona o dolenta, positiva o negativa, en frases simples.	Pot justificar per què una font és fiable o per què un fet és un avantatge o un problema.	Pot valorar diferents fonts o idees i solucions per a un problema. Pot formular hipòtesis sobre causes, conseqüències i situacions hipotètiques.
Comparar i contrastar	Pot utilitzar un llenguatge descriptiu senzill per fer afirmacions breus sobre objectes i alternatives i comparar-los.	Pot comparar i contrastar d'una manera senzilla diferents alternatives i solucions.	Pot comparar i contrastar d'una manera exhaustiva alternatives, solucions, punts de vista, fonts, etc.
Treballar amb formularis, taules, diagrames, gràfics	Pot introduir informació en formularis, llistes o diagrames per respondre a les tasques de les matèries.	Pot completar formularis i diagrames amb informació relativament detallada per respondre a les tasques de les matèries. Pot crear taules, diagrames, etc. i organitzar la informació d'una manera clara.	Pot crear taules, diagrames, etc. i organitzar la informació (per exemple, per comparar i contrastar informació) tenint en compte els destinataris.

Annex 2

Identificar les característiques de les formes del discurs (tipus de text i gèneres discursius) que formen part de la unitat	• Textos orals: - <i>Explicació del docent (expositiu i argumentatiu)</i> - • Textos escrits: - <i>Enunciat de les activitats (instructiu)</i> -		Suports o bastides:
Identificar les formes de comunicació que s'estableixen a l'aula	Orals	☐ Exposició unidireccional del docent ☐ Instrucció dialogada ☐ Exposició dels alumnes ☐ Debat ☐ Altres:	Suports o bastides:
	Escrites	☐ Lectura del llibre de text o d'altres textos ☐ Producció de textos escrits ☐ Resum de textos escrits ☐ Presa d'apunts ☐ Altres:	
Identificar els objectius de les interaccions a l'aula	• De les interaccions docent-alumne: - <i>Compartir criteris d'avaluació</i> - <i>Introduir conceptes clau de la unitat</i> - • De les interaccions alumne-alumne: - <i>Connectar el tema amb les idees prèvies dels alumnes (treball en grup)</i> -		Suports o bastides:

