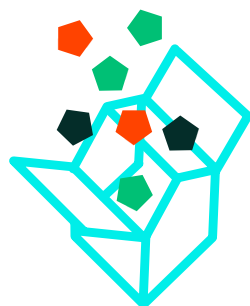


Caixa d'eines 09

LLINGUA, INTERCULTURALITAT I COHESIÓ SOCIAL

CAP A UN CURRÍCULUM
MÉS INCLUSIU (II)



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Edició
Servei de Comunicació i Publicacions

Coordinació
Subdirecció General de Llengües i Entorn

Disseny
Tàctica gràfica

1a edició
Gener de 2010

Caixa d'eines 09

LLENGUA, INTERCULTURALITAT I COHESIÓ SOCIAL

CAP A UN CURRÍCULUM MÉS INCLUSIU (II)

ÍNDEX

PÀG. 7

Introducció

FRANCESC CARBONELL

PÀG. 8

Educació inclusiva
i nou currículum

TERESA MAURI

PÀG. 28

La diversitat lingüística
al sistema educatiu:
algunes notes

PERE MAYANS

PÀG. 46

Equitat, diversitat i
usos lingüístics als
llibres de text

FRANCESC CARBONELL

PÀG. 66

Orientacions per a
la planificació i gestió
d'adaptacions del
currículum)

JAVIER ONRUBIA

INTRODUCCIÓ

Francesc Carbonell

Seguint la planificació anunciada, el número 9 de la *Caixa d'Eines* és la segona part del número anterior i aplega els treballs que tracten sobre el currículum i la inclusió escolar, amb el títol *Cap a un currículum més inclusiu*.

Dèiem a la introducció del número 8 que «les qüestions relacionades amb el currículum susciten unes expectatives lògiques si tenim present que, al capdavant, és un referent necessari i ineludible que marca la feina del docent i, en bona mesura, tota l'actuació pedagògica d'un centre». Aleshores hi vam incorporar treballs sobre el currículum i la interculturalitat (X. Besalú) i l'ensenyament multinivell (R. Ruiz), i aportacions procedents del Departament d'Educació sobre el nou currículum i les competències bàsiques (C. Mayós) i sobre la planificació i gestió d'adaptacions del currículum (grup de treball). També hi apareix un article sobre el currículum i el poble gitano (J. Vargas) i dues experiències de centres.

En aquest número 9, s'hi han incorporat els articles *Educació inclusiva i nou currículum* (T. Mauri) i *La diversitat lingüística al sistema educatiu: algunes notes* (P. Mayans); el primer tracta d'una manera general i sistemàtica sobre els currículums, i el segon article parla d'una manera concreta de la inclusió de l'alumnat a partir del factor de la diversitat lingüística, tan important avui als nostres centres.

Aquest número es completa amb la segona part del treball sobre la presència i els usos lingüístics als llibres de text (F. Carbonell) i les parts III i IV del treball sobre les orientacions per planificar i gestionar adaptacions del currículum (grup de treball dirigit per J. Onrubia), els dos treballs apareguts en el número anterior.

Tot aquest material ens ha d'aportar una bona colla d'elements que cal tenir en compte a l'hora de reflexionar sobre el paper del currículum al servei de l'assoliment de competències bàsiques de tot l'alumnat. •



TERESA MAURI MAJÓS

Educació inclusiva i nou currículum



L'opció per a una educació inclusiva s'ha anat obrint pas des de fa gairebé vint anys. Durant aquest període, la societat ha anat canviant la consideració de *la diferència* des d'una actitud segregadora, cap a una basada en la inclusió social de totes les persones, independentment de les seves condicions personals, socials o culturals. Alguns països han posat en marxa polítiques educatives inclusives, amb un abast molt més ampli que l'estrictament escolar. La convicció que impulsa els canvis socials i educatius és que la inclusió garantirà el compliment dels drets humans bàsics i afavorirà el desenvolupament d'una societat cohesionada, més justa i, en definitiva, més democràtica. Però, tot i que s'ha fet un llarg camí, el panorama general actual continua essent força divers, tant si ens referim a un mateix país com a un àmbit internacional. Al Canadà coexisteixen propostes inclusives (New Brunswick, des del 1986), amb d'altres més tradicionals (amb professorat de suport, aules específiques i ajuts fora de l'aula). La situació internacional, considerada en el seu conjunt, canvia lentament. Queda un llarg camí per recórrer, però les actuacions a favor de l'enfocament inclusiu s'amplien i es diversifiquen. Les polítiques socials i educatives, alguns moviments educatius, associacions i organitzacions importants (ONU, UNESCO, UNICEF, etc.) donen

suport a les activitats quotidianes de molts infants, pares i mestres que treballen decididament en aquesta direcció.

Els canvis dels darrers anys, com, per exemple els que presentem a continuació, han afavorit el pas des d'enfocaments educatius més tradicionals cap a d'altres més inclusius. Aquests canvis han anat:

- d'entendre el dret a l'educació com el dret d'una minoria a entendre el dret a l'educació com un dret humà bàsic i característic d'una societat més justa;
- d'entendre la diversitat com una característica d'algunes i d'alguns alumnes a entendre-la com una característica de tot l'alumnat sense cap distinció;
- de considerar l'atenció a la diversitat com quelcom que havia d'ésser finançat amb fons privats a entendre-la com quelcom que havia d'ésser finançat amb fons públics, ja que es considera l'atenció a la diversitat com un dret fonamental i bàsic de tota la ciutadania;
- de considerar l'educació especial com una resposta educativa específica, sovint centrada en l'especificitat del dèficit o de la dificultat, i separada de la resta de respostes educatives, a considerar-la una resposta educativa que

forma part d'un continu de mesures d'atenció educativa, que sovint es plasmen en el context de l'escola i de l'aula ordinàries;

- el pas des d'un currículum especial a un currículum comú i compartit, propi d'una educació comprensiva i alhora individualitzada;
- el pas d'un període d'aprenentatge limitat al període de l'escolaritat obligatòria inicial a considerar necessari continuar aprenent al llarg de tota la vida;
- el pas des d'una intervenció educativa ubicada estrictament en l'àmbit escolar, al d'ampliar l'atenció a d'altres àmbits rellevants (laboral, comunitari, etc.) per afavorir el desenvolupament personal i l'exercici d'una ciutadania de ple dret que evitin l'exclusió social.

L'educació inclusiva s'entén com una opció que respon a la necessitat d'un canvi profund en la funció i les finalitats de l'educació en el marc de la societat democràtica. En conseqüència, no es redueix a una qüestió escolar ni estrictament curricular sinó a una manera diferent d'entendre l'educació. En aquest escrit, en primer lloc exposarem els postulats de l'educació inclusiva i, en segon lloc, ens ocuparem d'algunes de les característiques del currículum

que poden afavorir el seu desenvolupament.

ELS POSTULATS DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

L'esforç per garantir una educació inclusiva s'ha de situar en el recorregut que va des d'actuacions (personals, tècniques i materials) que es posen en marxa en l'àmbit social ampli, dedicades a la creació de factors socials favorables a la inclusió, a actuacions que es posen en marxa en l'àmbit educatiu escolar, dedicades a la creació de respostes educatives favorables a l'atenció a la diversitat de tots els alumnes, que permeten la seva inclusió. En aquest darrer àmbit, es possible considerar, al seu torn, tres nivells de concreció de les actuacions integradores: el del sistema educatiu, el de centre i el nivell d'aula. El quadre 1 següent (adaptat del treball de O. Moliner, 2008, elaborat a partir de la revisió de la literatura dels darrers anys¹) presenta aquestes actuacions per tal que serveixin de referència al comentari sobre les condicions de l'escola inclusiva que desenvoluparem a continuació.

1. AINSWORTH, HOWES, FARELL i FRANKHAM (2003); AUCONIN, ROUSSEAU i BELANGER (2004); BELANGER (2006); CRAWFORD i PORTER (2004); GOUZEN i AUCONIN (2005); HALVORSEN (2001); HUTCHINSON (2002); PORTER (1997); PORTER i RICHLER (1991); PORTER i STONE (1998).

Intervenció en l'àmbit social ampli

- *Creació d'opinió pública* sobre l'educació integradora (promoure la informació, la formació, afavorir el debat, etc.)

- *Polítiques socials* que afavoreixen el pas d'una educació inclusiva a una societat inclusiva, projectant la inclusió en altres àmbits com el treball, la participació en la comunitat, en l'oci, etc.

- *Associacions comunitàries i agrupacions socials* per a la integració comunitària, que vinculen els esforços de caràcter local, nacional i internacional. Es proposen promoure la igualtat, denunciar la discriminació, donar suport als drets humans i educar en drets i responsabilitats tota la ciutadania. Poden contribuir que es reconegui i destaquí públicament el treball de les escoles i dels i de les professionals en aquest àmbit.

Intervenció en l'àmbit educatiu

• *Nivell de sistema educatiu*

- Polítiques educatives que prenen la inclusió com a eix definidor i vertebrador i afavoreixen el desenvolupament de polítiques adients de:
 - finançament;
 - formació del professorat i dels i de les especialistes;
 - planificació de la transició entre etapes i entre centres;
 - avaluació, qualificació i promoció de tot l'alumnat.

• *Nivell de centre escolar*

- Sentit de comunitat i convivència positiva: cultura inclusiva.
- Participació del centre en la comunitat i dels membres de la comunitat en el centre (pares i mares que donen suport, associacions que col·laboren, voluntaris i voluntàries, etc.).
- Lideratge dels equips directius de centre i dels de coordinació.
- Creació de xarxes de treball col·laboratiu entre els i les professionals i de suport al professorat.
- Suport i ajuda mutus entre el professorat, els i les alumnes, les famílies i la comunitat; creació de plans, nivells i xarxes de col·laboració diverses.
- Una clara organització i funcionament dels suports i una bona concreció i caracterització dels rols i de les responsabilitats.
- Canvi del model de treball entre l'assessor o l'assessora, el mestre o la mestra de suport i el mestre tutor o la mestra tutora; des del model anomenat «de responsabilitat» al model de «col·laboració i assessorament en el treball» i des del suport limitat al pla del disseny, al suport en l'acció pràctica a l'aula.
- Recursos adients suficients i accés de tot l'alumnat del centre als recursos.

• *Nivell d'aula:*

- Respecte a la diversitat basada en el coneixement mutu.
- Desenvolupar competències de col·laboració i tutoria entre iguals.
- Canvis en la metodologia (ensenyança multinivell)

L'escola al servei de l'educació inclusiva reconeix com a propis la totalitat dels nens i de les nenes, sense discriminació. Tothom és acceptat i valorat en les seves capacitats i en la seva singularitat. A tothom se li reconeix el dret a participar dels contextos d'activitat (estudi, treball, oci, etc.), de convivència i de comunicació socials i escolars habituals. Des d'aquesta perspectiva es garanteix el dret a l'educació que impulsa l'existència de societats més justes i equitatives.

L'opció per l'educació inclusiva pren tot el seu sentit en el marc d'una proposta d'educació comprensiva. Aquesta opció està basada en el convenciment, compartit entre totes les persones implicades, que determinades intencions educatives o objectius educatius els han d'aconseguir tots els infants. Aquests objectius són els que els permeten desenvolupar-se com a ciutadans de ple dret i els ajuden a evitar el risc d'exclusió. Desenvolupar una proposta educativa de caràcter comprensiu comporta la concreció d'un marc de mesures globals legals² i de mesures curriculars que integrin el principi

d'ensenyança adaptativa com una de les seves característiques vertebradores.

L'educació inclusiva abasta més que l'àmbit estrictament escolar i comporta la posada en marxa de polítiques socials que la projectin en àmbits diversos dels estrictament escolars, com són els de la participació en la comunitat, en el treball i en l'oci en totes les seves vessants. Possiblement, la posada en marxa d'una educació d'aquestes característiques no es tant una qüestió fonamentalment vinculada als mitjans (que també!) com una qüestió vinculada a la capacitat d'elaborar respostes educatives rellevants compartides de manera col·laborativa. Per una banda, la proposta ha d'esdevenir un projecte de la comunitat i de la societat que permeti oferir a tots els nens i nenes les oportunitats, els mitjans i les ajudes necessàries per al seu progrés. És una qüestió de creença en el dret a l'educació i de confiança en les possibilitats –de l'alumnat, del professorat i de les famílies– de portar a terme amb èxit el projecte elaborat, comptant amb els mitjans i els suports necessaris. Per tal que la proposta d'educació inclusiva funcioni, és molt important també formar una opinió pública que porti a valorar la inclusió com a quelcom valuós per a la societat, en general, i com a quelcom útil per a la millora de la proposta educativa escolar per a tot l'alumnat.

2. A Catalunya aquestes són presents en molts documents, dels quals aportem per la seva significació els següents: Circular que estableix els criteris d'actuació en Educació Especial (1981); Decret 117/1984 d' Ordenació de l' Educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari; Decret 155/1994, de regulació dels serveis educatius del Departament d' educació; Decret 299/ 1997, d e regulació de l'atenció educativa de l'alumnat amb Necessitats Educatives especials; Pla director de l' Educació Especial (abril, 2003). Podeu consultar també el document : "Bases pel Pla d'acció del Pla director d' Educació especial , per avançar en l'educació inclusiva de l'alumnat (2007- 2010)".

En aquest sentit, resulta del tot necessari crear lideratge polític, administratiu i de centre.

[...] Cal aconseguir que les bones idees sobre inclusió arribin a les persones que tenen autoritat en el sistema educatiu; és fonamental un factor que va molt lligat a les polítiques educatives, el lideratge polític i administratiu, que tractarà de fer oficial la inclusió. [...]. (Porter, 2003)

siguin distribuïts en cada zona en funció del nombre total d'alumnes del districte o de la zona i no del nombre d'estudiants amb NEE. Aquesta distribució respon al criteri que els centres, els i les mestres i els i les estudiants són essencialment diversos.

La distribució «en bloc» no fomenta el diagnòstic dels estudiants com a discapacitats, sinó que parteix de considerar que cada classe, cada escola i cada districte



D'altra banda, aquesta és també una qüestió de finançament; d'organització de la proposta en els diferents espais de la pràctica educativa (des del sistema educatiu, al centre i a l'aula) i d'organització dels nivells de resposta educativa i de col·laboració entre els i les professionals, les famílies i els i les mestres. Els resultats de la majoria de les experiències d'educació inclusiva que s'han portat a terme amb èxit avalen que els recursos (materials, personals i tècnics)

necessitaran una sèrie de serveis de suport, senzillament perquè el sistema educatiu està al servei d'una població d'alumnes diversa [...] Aquesta distribució segons el nombre d'alumnes caldria ésser matisada o complementada tenint en compte factors socials, econòmics del context o de les famílies, de cara a garantir el principi d'equitat. (Moliner, 2008, p. 34)

L'educació inclusiva comporta una opció clara dirigida a no prendre l'educació com una activitat tècnica sinó heurística, estratègica i desafiant. S'accepta que hi haurà situacions en les quals, *a priori*, no se sabrà com actuar i en les quals caldrà treballar activament per delimitar clarament el problema i desenvolupar estratègies factibles per superar-lo (Porter, Wilson, Kelly i Den Otter, 1991).

reforçar el compromís comú amb la resolució de problemes, es demana assessorament a experts quan fa falta, però funcionem pel nostre compte (Porter, 1994, p. 10)

Des d'aquesta perspectiva, la interdependència positiva del professorat (Faro i Vilageliu, 2000) i, en general, de totes les persones implicades esdevé un dels factors clau de l'èxit de qualsevulla proposta d'educació inclusiva. En conseqüència, cal



Independentment del grau de compromís del districte, de l'escola, dels professors i dels pares, surten problemes i obstacles. En conseqüència vam considerar necessari desenvolupar una sèrie d'estratègies de resolució de problemes [...]; la sol·licitud d'ajuda s'ha convertit en un acte rutinari en la nostra cultura escolar; [...] vam formar grups de resolució de problemes que vam denominar «professor ajuda professor» [...]; les reunions han servit per

promoure, per una banda, el treball col·laboratiu i la reflexió compartida del professorat i, per l'altra, que l'aula funcioni com una comunitat educativa. Un enfocament d'aquestes característiques millorarà la consciència de grup i promourà l'autoestima basada en la col·laboració.

Els professors han de tendir a (Giné, 1994) elaborar objectius de manera compartida; dissenyar mètodes nous, dissenyar activitats en les

quals tots puguin prendre-hi part; crear formes de treball col·laboratiu; arribar a acords sobre els criteris d'avaluació, individualització i seguiment de l'alumnat. En aquest mateix sentit, Porter, basant-se en Collicott (1991), parla d'un enfocament metodològic que ha definit com «educació a nivells múltiples». El professorat de suport és un professorat clau per portar a terme el treball col·laboratiu, com també ho és el personal psicopedagog i tots dos cal que s'impliquin en l'estructura i la dinàmica de funcionament del centre. Els suports (personals, materials i tècnics), es considera que es destinen a tot el centre i que prenen com a referència el compliment dels objectius i de les competències del currículum i les finalitats de l'educació inclusiva. Des d'aquest marc, els centres d'educació especial es transformen en centres de recursos per a l'educació inclusiva. La finalitat última de la col·laboració és desenvolupar una cultura d'integració compartida i crear bones experiències que puguin servir de base de noves propostes d'actuació educativa futures.

Les experiències de formació del professorat sobre la inclusió (Vienneau, 2004, 2006) sovint han incorporat, en un grau o en un altre, els aspectes següents: la reflexió sobre el model d'inclusió; la participació en la vida de la

comunitat; la individualització de l'educació i/o de l'ensenyança; el reconeixement de cada estudiant com una persona única i irremplaçable; l'accés i l'ús educatiu dels recursos més favorables per al desenvolupament global de l'alumnat.

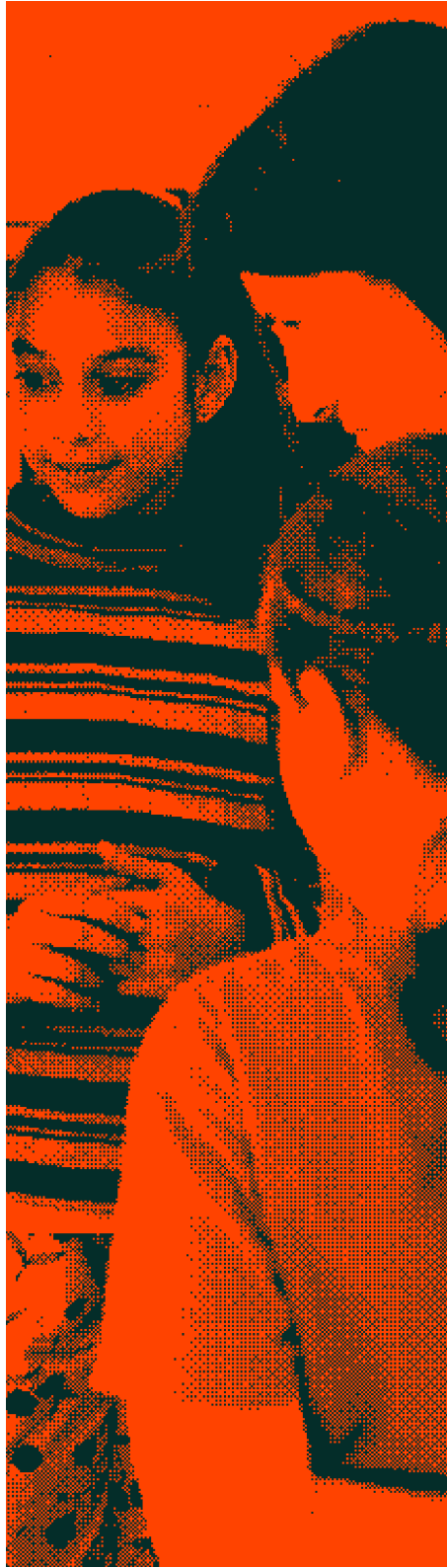
UN NOU CURRÍCULUM PER A LA PRÀCTICA DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

Una de les eines bàsiques de referència de la concreció de les actuacions per a una educació inclusiva és el currículum. Aquest permet vertebrar les diferents actuacions que es desenvolupen en les dimensions social i educativa, esmentades en l'apartat anterior, en una proposta clarament articulada. Constitueix l'element de referència de la presa de decisions en cada un dels nivells de la pràctica educativa que també hem esmentat (el sistema educatiu, el centre i l'aula). L'ús del currículum com a referent compartit pot afavorir la continuïtat i la coherència de la presa de decisions, i la coordinació entre totes les persones implicades en el disseny i desenvolupament d'una proposta d'educació inclusiva.

Sens dubte, un dels elements del nou currículum que faciliten l'educació inclusiva és la seva organització en competències. S'entén per competència la capacitat de mobilitzar

conjuntament coneixements diversos per actuar de manera eficaç en contextos i situacions diferents o fer front a problemes. Aquesta actuació implica la comprensió de la situació, la reflexió de les condicions, la planificació de l'actuació, el control i la regulació del procés de l'activitat i la reflexió i valoració dels resultats, de manera que puguem millorar la nostra activitat en el futur. Els continguts escolars continuen essent rellevants, ja que cada competència reposa en una combinació d'habilitats i maneres de fer, pràctiques i cognitives, relacionades entre si, conceptes, valors, actituds, emocions i altres elements socials i comportamentals que han de ser mobilitzats conjuntament per actuar de manera eficaç. El nou currículum diferencia entre les competències transversals, que estan en la base de la comunicació, el desenvolupament individual i de l'aprenentatge al llarg de la vida; i d'altres de més específiques, relacionades més directament amb la cultura i la visió del món.

Si tenim en compte que no hi ha una única manera d'esdevenir competent o de mostrar-se eficaç, una proposta d'aquestes característiques respon millor que d'altres als postulats de l'escola inclusiva. Però exigirà el compliment de les condicions que la fan possible. Entre totes, cal destacar la necessitat d'una forta coordinació i una bona comunicació



entre les i els diversos professionals i els pares i les mares del centre, i entre tots ells i la comunitat per organitzar i articular les activitats escolars i els contextos i situacions adients i relacionar-los amb les diverses àrees curriculars. També cal destacar la necessitat d'una organització dels recursos i dels serveis de què disposa el centre que garanteixi la posada en marxa de la proposta i el suport divers continuat a l'activitat del professorat i de l'alumnat. La tutoria i l'avaluació contínua i autèntica són dues de les mesures imprescindibles per garantir l'educació inclusiva més enllà del centre escolar.

Però sens cap dubte, el que millor garantirà que un currículum d'aquestes característiques esdevingui una oportunitat per a la inclusió serà els acords que es prenguin sobre les competències bàsiques.

EL QUE ÉS BÀSIC EN EDUCACIÓ BÀSICA

El quadre següent mostra accepcions diferents d'allò que és bàsic en l'educació bàsica (Coll, 2007), en el benentès que no hi ha una única manera a l'hora de considerar allò que és bàsic.

<i>Preocupació per l'equitat, per compensar les desigualtats i impulsar la cohesió i la integració social.</i>	Els aprenentatges (amb les competències i els sabers associats corresponents) han de facilitar la incorporació a la societat com a ciutadà o ciutadana de ple dret i tenir capacitat plena per complir deures i exercir els drets associats a la ciutadania.
<i>Preocupació per la maduresa personal en els seus diversos vessants (afectiu, emocional, de relacions interpersonals i grupals).</i>	Els aprenentatges (amb les competències i els sabers associats corresponents) han de servir, a més a més de per convertir-se en ciutadans, per esdevenir persones madures, emocionalment i afectivament equilibrades, i amb capacitat de viure i relacionar-se de manera satisfactòria i feliç.
<i>Preocupació per desenvolupar un projecte de vida personal i professional.</i>	Els aprenentatges (amb les competències i els sabers associats corresponents) han de permetre aprofitar les oportunitats de tota mena que la societat li ofereix i també l'accés al mercat de treball.
<i>Preocupació per l'accés a altres processos educatius i formatius posteriors.</i>	Els aprenentatges (amb les competències i els sabers associats corresponents) han de permetre seguir aprenent una determinada matèria, l'accés a l'educació postobligatòria o, en un sentit més ampli, poder continuar aprenent al llarg de la vida.

També ens ajudarà a prendre decisions en el sentit esmentat la distinció que s'estableix entre el que és bàsic imprescindible i el què és bàsic desitjable.

*Hom proposa caracteritzar com a **bàsics imprescindibles** els aprenentatges que, en cas de no haver estat assolits en acabar l'escolaritat bàsica comporten una situació de risc d'exclusió social per als alumnes, en comprometen el projecte de vida futura, condicionen molt negativament el seu desenvolupament personal i social i impedeixen accedir a processos educatius i formatius posteriors amb unes mínimes garanties d'aprofitar-los. Cal afegir, a més, que són aprenentatges l'assoliment dels quals, més enllà del període d'educació bàsica obligatòria inicial presenta grans dificultats. En contraposició, hom proposa caracteritzar els **bàsics desitjables** com els aprenentatges que, tot i que contribueixen de manera significativa i estacada al desenvolupament personal i social de l'alumnat, no comporten els riscos ni tenen les implicacions negatives dels anteriors en cas de no haver estat assolits en acabar l'educació bàsica i obligatòria; a més són aprenentatges que poden ser «recuperats» sense grans dificultats en el marc de processos educatius i formatius posteriors (Coll, 2007, p. 236)*

La identificació d'allò que és bàsic ens ajuda a distribuir les competències i vincular-les amb els diferents aprenentatges; i a seqüenciar els diferents aprenentatges al llarg de l'educació bàsica. En conjunt, proporciona un referent i uns criteris per prendre decisions raonades sobre la necessitat i la prioritat dels aprenentatges escolars i per argumentar, debatre i compartir les decisions curriculars que es prenguin en aquest sentit.

D'altra banda, la identificació d'un aprenentatge com a bàsic imprescindible no significa automàticament que el seu assoliment sigui únicament i exclusivament responsabilitat de l'educació escolar i del professorat. Ans al contrari, significa que és imprescindible promoure i aconseguir la coresponsabilitat dels diferents escenaris i agents educatius implicats, incloent-hi, per descomptat, l'escola i el professorat, però sense oblidar que la seva eficàcia en la promoció d'aquests aprenentatges és limitada i que la seva actuació s'ha d'entendre en el millor dels casos com a complementària a la d'altres escenaris i agents educatius i, en el pitjor dels casos, com a compensatòria de les seves mancances i deficiències. La família té un paper rellevant en aquest sentit.



L'adopció d'una proposta inclusiva va ser el resultat de la cooperació i l'esforç de pares, administradors del districte i professors. Els pares van oferir l'impuls inicial amb la delimitació dels objectius que consideraven fonamentals per als seus fills. Alguns pares es van mostrar molt eficaços en la descripció d'un futur en què la participació en la comunitat, el treball, l'oci i la ciutadania en general fos una realitat per als seus nens i nenes. Els pares ho tenien clar i els professors que treballaven amb ells també van tenir clar de forma progressiva que aquests objectius no es podien aconseguir sense un marc de cooperació i col·laboració. (Porter, 2003)

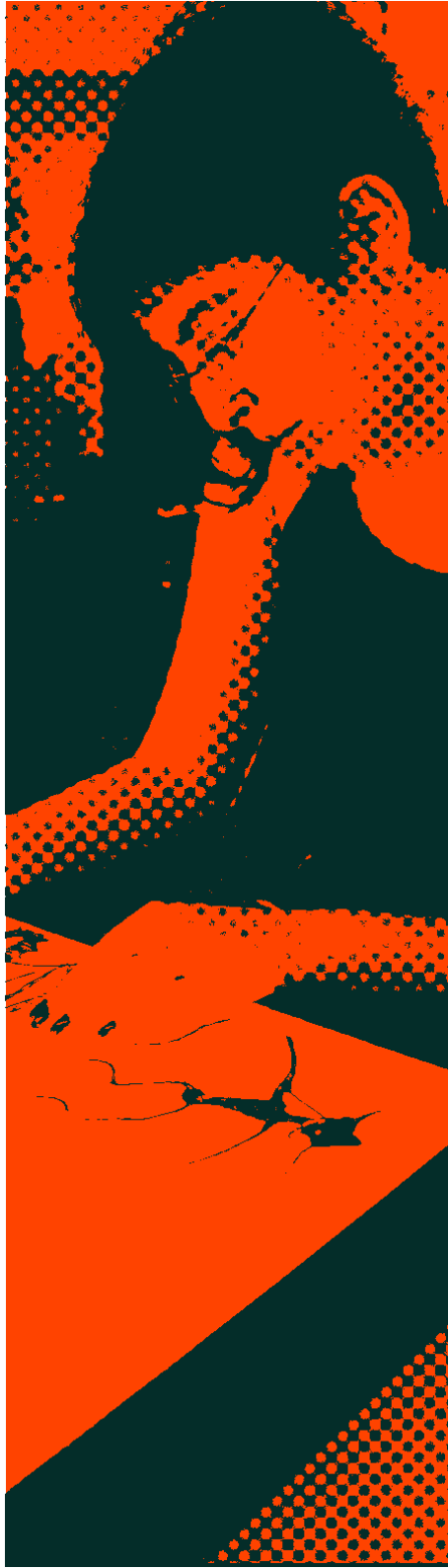
Font i Giné (2007) destaquen que les successives recerques sobre l'accés al currículum de l'alumnat amb problemes de desenvolupament i aprenentatge han anat posant de manifest el vincle existent entre la participació social i la qualitat de vida i, en aquest sentit, estableixen la necessitat que el currículum doni prioritat a l'aprenentatge de les habilitats socials i de les pràctiques quotidianes que a) permetin a l'alumnat afrontar amb majors garanties d'èxit les exigències del dia a dia en la societat; b) afavoreixin la participació en els entorns habituals i garanteixin el progrés personal de les i dels estudiants cap a quotes d'aprenentatge més altes,

i c) estableixin i mantinguin la creació de xarxes socials al llarg del procés educatiu, fonamentalment en la comunitat a la qual pertany cada estudiant. És a dir, aquells aprenentatges més transversals i multifuncionals que cal assegurar a l'educació bàsica inicial i que hauran d'ésser recreats en múltiples situacions quotidianes al llarg de la vida i són indispensables per viure, integrar-se i continuar aprenent.

CURRÍCULUM I INDIVIDUALITZACIÓ DE LA PROPOSTA EDUCATIVA

Afrontar l'elaboració d'un projecte educatiu de centre implica tenir en compte que les condicions i les oportunitats que un centre ofereix són un aspecte clau per promoure el progrés de l'alumnat. La proposta educativa de centre ha de tenir clar el que és bàsic i les responsabilitats individuals irrenunciables de cada un dels seus agents educatius i les comunes o compartides de tota la comunitat. L'elaboració d'una proposta de centre comporta l'anàlisi, la reflexió, el contrast i la presa de decisions entre el currículum oficial, la realitat del centre i les característiques de l'alumnat i de les famílies.

A més, els centres han de donar resposta a cada necessitat individual de cada alumne i alumna i cada necessitat ha de poder-se articular d'acord amb les finalitats, els



objectius, les competències i els continguts del currículum. En aquest sentit, cal tenir clara la proposta d'accés al currículum que el centre acorda per donar resposta a l'alumnat amb necessitats específiques. Promoure l'accés de l'alumnat al currículum dependrà dels mètodes d'individualització que s'utilitzin, tant en l'avaluació de les seves necessitats com en la provisió, l'organització i el funcionament del pla, dels suports i dels serveis. Aquest accés es facilita: a) quan es porten a terme modificacions i adaptacions del currículum (quan hom té identificats els aprenentatges imprescindibles; hi ha una seqüència d'aprenentatge específica establerta de manera individualitzada; s'han introduït continguts alternatius; es promouen formes diverses i alternatives de participació i d'ocupació, per exemple, suports tècnics, personals, etc.), i b) quan es fa ús de l'avaluació continuada i de la revisió de les mesures adoptades d'atenció a la diversitat de cada alumne o alumna. Font i Giné (2007), citant l'obra de Michael L. Wemeyer, postulen que cal promoure adaptacions, ampliacions i modificacions del currículum. Les adaptacions es refereixen als canvis en les representacions o presentacions del currículum o en les formes de respondre de l'alumnat. Les ampliacions suposen introduir determinades estratègies que faciliten l'adquisició

i generalització dels continguts i dels objectius –afegeixen o amplien aspectes del currículum per facilitar-ne l'accés. Les modificacions suposen la introducció de continguts i objectius que no s'inclouen en el currículum ordinari (per exemple, habilitats funcionals i de preparació laboral). En definitiva, les estratègies d'adequació de l'accés al currículum conformen el procés d'ajustament de l'ajuda a l'alumnat amb l'objectiu de millorar-ne el desenvolupament personal i social.

Finalment, l'anàlisi de tots aquests aspectes ens indica la dificultat d'avançar cap a l'educació inclusiva, però també ens indica l'existència d'experiències rellevants i significatives en camps diversos i complementaris en aquest àmbit i en el del currículum. Malgrat que encara hi ha molta distància entre les opcions teòriques i la pràctica quotidiana, cal seguir fent camí, això sí, considerant que es tracta d'un propòsit complex, que necessita la col·laboració de tothom i que comporta el treball en àmbits i nivells diversos i complementaris. ●





Figure 1. A man and a woman in a laboratory setting. The man is holding a small object in his hands. The woman is looking at the object. They are standing in front of a wall with a grid pattern.

BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, M.; HOWES, A.;
FARELL, P.; FRANKHAM, J. (2003).
«Making sense of the development
of inclusive practices». *European
Journal of Special Needs Education*,
18 (2), p. 227- 242.

AUCONIN, A.; ROUSSEAU,
N.; BELANGER, S. (2004). *La
Pédagogie de l'Inclusion Scolaire*.
Sainte- Foy: Presses de l'Université
du Québec.

BELANGER, S. (2006). «Conditions
favorisant l'inclusion scolaire:
attitudes des enseignements
du primaire». A: DIONNE,
C.; ROUSSEAU, N. (dir.).
*Transformation des pratiques
éducatives: la recherche sur
l'inclusion scolaire*. Québec: Presse
de l'Université du Québec.

COLL, C. (2007). «El bàsic
imprescindible i el bàsic desitjable:
un eix per a la presa de decisions
curriculars en l'educació bàsica».
A: COLL, C. (dir.). *Curriculum i
ciutadania: El què i el per a què
de l'educació escolar*. Barcelona:
Mediterrània, p. 227-249 (cap. 4).

COLLICOTT, J. (1991). Implementing
Multi-level instruction: Strategies for
classroom teachers». A: PORTER,
G. L.; RICHLER, D. (ed.). *Changing
Canadian Schools: perspectives on
disabilities and inclusion*. Toronto:
The G. Allan Roeher Institute.

CRAWFORD, C.; PORTER, G. L.
(2004). *Supporting Teachers: A
Foundation for Advancing Inclusive
Education*. Toronto: The G. Allan
Roeher Institute.

FARO, B.; VILAGELIU, M. (2000).
*Cap a una escola efectiva per a tots
els alumnes*. CEIP Dr. Fortià Solà
(Torelló. Barcelona). Cinquenes
Jornades Tècniques d'Educació
Especial. Barcelona: APPS.

FONT, J.; GINÉ, C. (2007). «Los
centros de educación especial». A:
BONALS, J.; SANCHEZ, M. *Manual
de asesamiento psicopedagógico*.
Barcelona: UOC, p. 471-508 (cap.
15).

GINÉ, C. (1994). *Inclusión y
sistema educativo*. II Congreso
«La atención a la diversidad en el
sistema educativo». Universidad de
Salamanca. Instituto Universitario
de Integración en la Comunidad
(INICO).

GOUGEN, L.; AUCONIN, A. (2005).
*The Progress Toward Inclusion: A
case Model of Francophone New
Brunswick School*. New Brunswick:
Universitat de Moncton.

HALVORSEN, A. (2001). *Building
inclusive schools: tools and
strategies for success*. Boston: Allyn
and Bacon.

HUTCHINSON, N. (2002). *Inclusion of exceptional learners in Canadian Schools: a practical handbook for teachers*. Toronto: Prentice Hall.

MOLINER, O. (2008). «Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 6, 2, p. 27- 44.

PORTER, G.L. (1986). School Integration: Districts 28 & 29. En *Education New Brunswick* 11-1986. Fredericton, New Brunswick: New Brunswick Department of Education.

PORTER, G. L. (1994). *Teachers Helping Teachers: Problem Solving Teams That Work*. Toronto: The Roeher Institute & School District 12.

PORTER, G. L. (1997). «Critical elements for inclusive Schools». A: PIJL, S. J.; MEIJER, C. J. W.; HEGARTY, S. (ed.). *Inclusive education: a global agenda*. Londres: Routledge Publishing.

PORTER, G. L. (2003). *Puesta en práctica de la educación inclusiva*. Conferencia. San Sebastian. España. Septiembre de 2003.

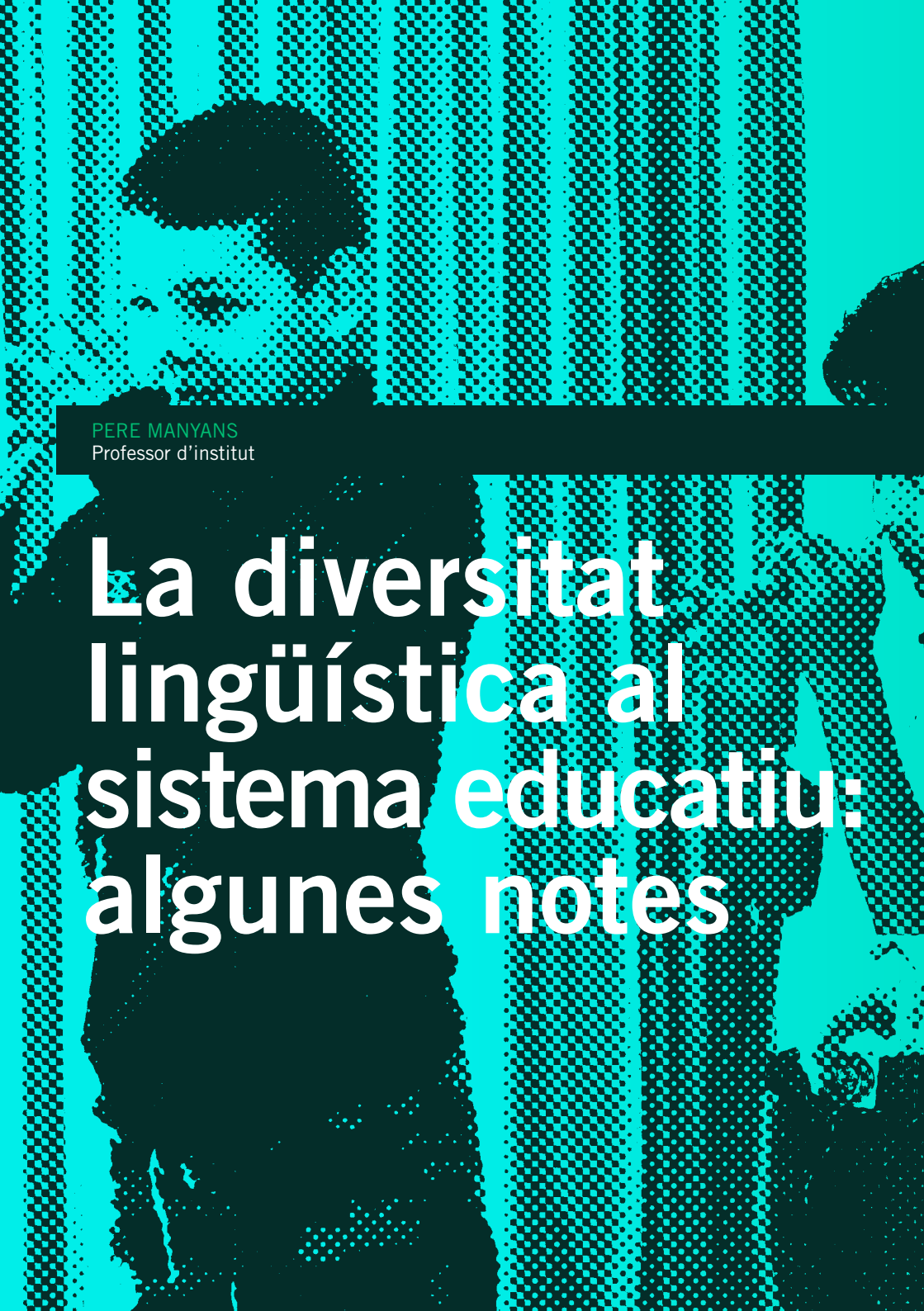
PORTER, G. L.; RICHLER, D. (ed.) (1991). *Changing Canadian Schools: perspectives on disabilities and inclusion*. Toronto: The G. Allan Roeher Institute.

PORTER, G. L.; STONE, J. A. (1998). «An Inclusive School Model: A Framework and Key Strategies for Success». A: PUTNAM, J. *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

PORTER, G. L.; WILSON, M.; KELLY, B.; DEN OTTER, J. (1991). «Problem Solving Teams: A Thirty – Minute Peer – Helping Model». A: PORTER, G. L.; RICHLER, D. (ed.) (1991). *Changing Canadian Schools: perspectives on disabilities and inclusion*. Toronto: The G. Allan Roeher Institute.

VIENNEAU, R. (2004). «Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social». A: ROUSSEAU, N.; BELANGER, S. (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.

VIENNEAU, R. (2006). «De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion». A: DIONE, C.; ROUSSEAU, N. (dir.). *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire*. Quebec: Presse de l'Université du Québec.



PERE MANYANS
Professor d'institut

La diversitat lingüística al sistema educatiu: algunes notes



QUINA DIVERSITAT?

Com bé explica Juan Carlos Moreno Cabrera,¹ la humanitat ha tingut dues actituds diferents davant de la diversitat lingüística. La d'aquells que la consideraven una situació negativa i que calia superar proposant el monolingüisme o, com a mínim, que només unes quantes llengües predominessin en el món (l'episodi bíblic de la confusió de llengües que sorgeix amb la desfeta de la Torre de Babel representaria l'inici d'aquest suposat desgavell). I la d'aquells que veuen en el plurilingüisme una situació que permet, lluny d'imposicions, una millor fraternitat i harmonia de la humanitat (l'episodi de Pentecostès, que permet l'entesa entre persones que parlen llengües diferents en una mena de plurilingüisme passiu, a l'estil, si em permeteu la comparació, d'allò que propugnen mètodes com és l'Eurocom).

Però és més, a voltes, quan es parla de diversitat sembla que hom s'oblida d'una de les diversitats més pròpiament humana: la diversitat lingüística. I fins i tot, quan es parla de diversitat cultural, a vegades fa la impressió que només estem parlant de la diversitat dels que al darrere tenen ja un estat poderós.

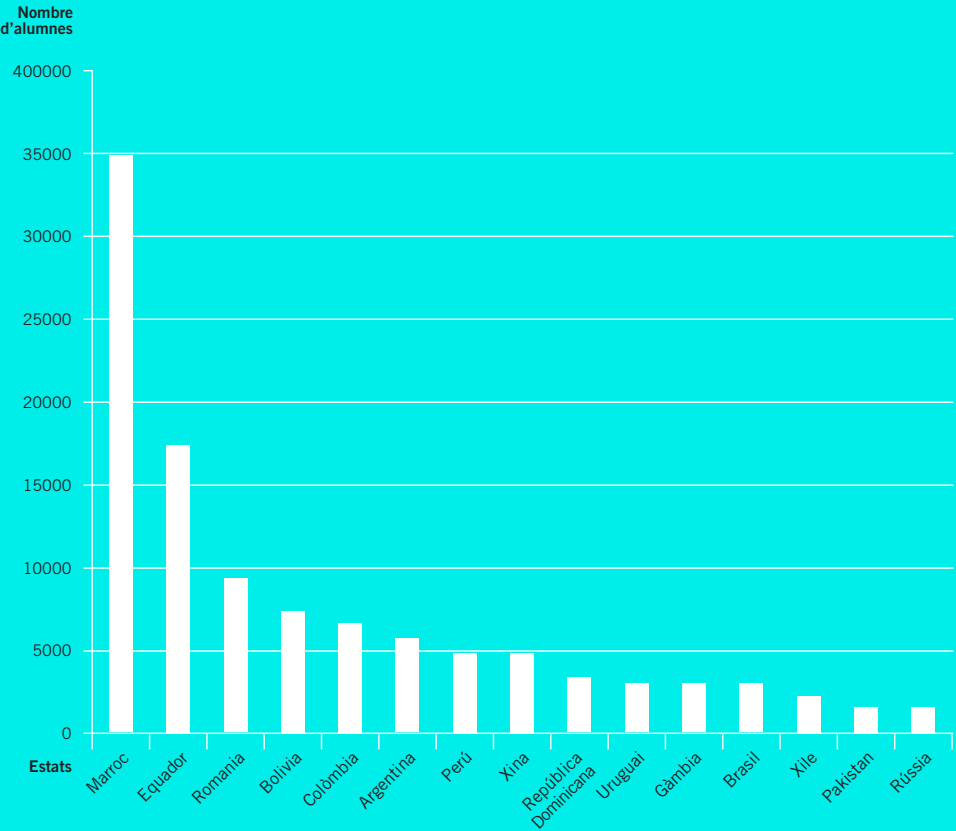
Si em permeteu, és un xic el que passa amb la immigració del Magrib: des de molts fòrums es reivindica l'ensenyament de la llengua àrab, en considerar-la la llengua pròpia de la població marroquina, quan en realitat bona part d'aquest col·lectiu té com a llengua l'amazic (berber), una llengua a voltes perseguida i reprimida pels estats del nord d'Àfrica i que, actualment, és parlada per entre deu i vint milions de persones. Sembla, per tant, una contradicció molt gran preocupar-se per la diversitat oblidant-ne justament la part més feble.

LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA DEL NOSTRE SISTEMA EDUCATIU (I DE LA NOSTRA SOCIETAT)

Sigui com sigui, agradi o deixi d'agradar, la nova societat que està sorgint a Europa se sustenta en una gran diversitat, també la lingüística. Si ens fixem, per exemple, en l'alumnat del sistema educatiu no universitari a Catalunya, ens adonarem que el curs 2007-2008 hi havia presents 162 procedències estatals, vint-i-cinc de les quals tenien més de mil alumnes als nostres centres educatius: Marroc, Equador, Romania, Bolívia, Colòmbia, Argentina, Perú, Xina, República Dominicana, Uruguai, Gàmbia, Brasil, Xile, Pakistan, Rússia, Ucraïna, Itàlia, Hondures, Índia, Veneçuela, Regne Unit, Bulgària, Senegal, França.

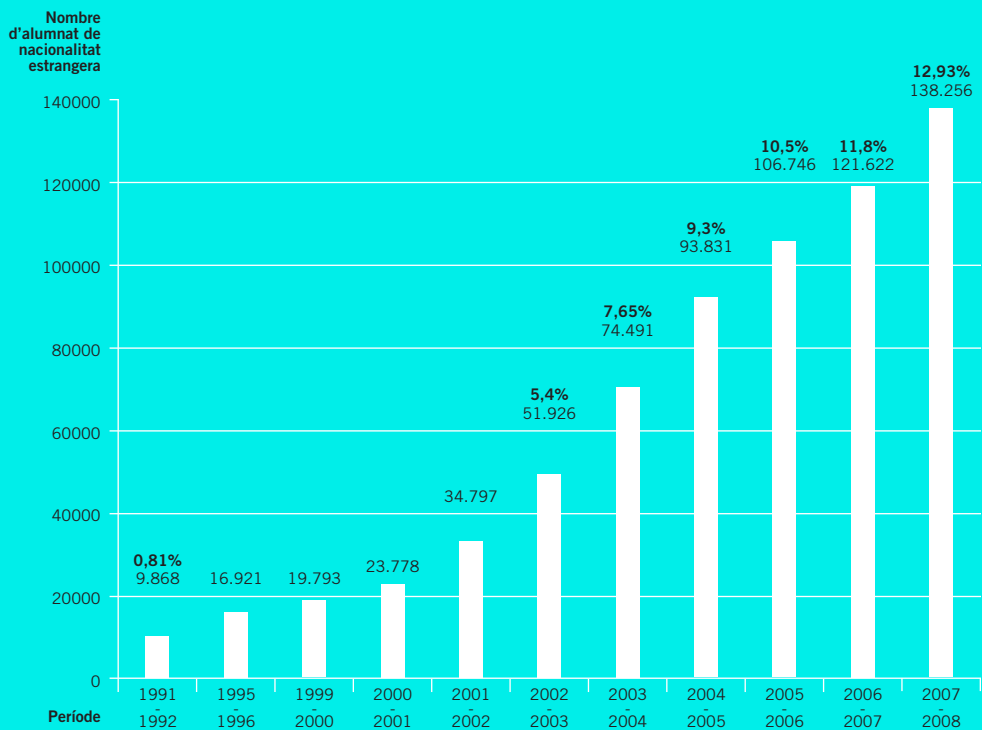
1. Juan Carlos Moreno Cabrera és catedràtic de lingüística general de la Universitat Autònoma de Madrid i és autor de diversos assajos on es defensa la igualtat de les llengües. En concret, en aquest article ens hem basat en el llibre *De Babel a Pentecostès: Manifiesto plurilingüista* (2006), Barcelona, Horsori.

NACIONALITATS MÉS PRESENTS AL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA



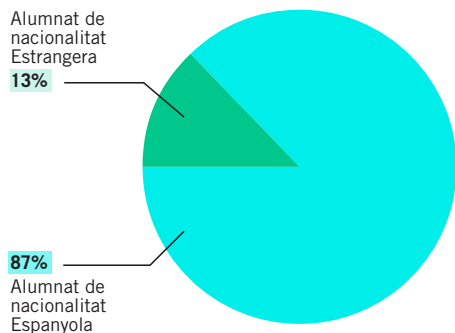
Font: Dades del Departament d'Educació. Elaboració: Pere Mayans i Santi Vial (Servei d'Immersió i Ús de la Llengua).

NOMBRE D'ALUMNAT DE NACIONALITAT ESTRANGERA



Font: Dades del Departament d'Educació. Elaboració: Pere Mayans i Santi Vial (Servei d'Immersió i Ús de la Llengua).

Globalment, l'alumnat de nacionalitat estrangera representa al voltant del 13 % de l'alumnat total de Catalunya (138.356 alumnes de nacionalitat estrangera, d'1.069.288 alumnes en total).



Font: Dades del Departament d'Educació, Elaboració: Pere Mayans i Santi Vial (Servei d'Immersiò i Ús de la Llengua).

Si n'observem l'evolució al llarg dels disset cursos darrers, veurem que, amb el tombant de segle s'ha produït una arribada molt significativa d'alumnat de nacionalitat estrangera, segurament de les més importants que han succeït a Europa en els darrers anys.

Òbviament, aquest alumnat ens ha aportat moltes maneres diferents d'entendre el món, tant des del punt de vista de costums com de religió, passant per les relacions familiars i no cal dir que ens han aportat una gran diversitat lingüística. La professora de la Universitat de Barcelona Carme Junyent calcula

que són al voltant de tres-centes les llengües que es parlen actualment a Catalunya, de les quals més de quaranta tenen més de dos mil parlants a Catalunya:

- D'Europa, a part de les grans llengües (numèricament parlant) com ara l'espanyol, el francès, l'italià, l'alemany o el portuguès (hi podríem afegir els parlants del gallec –en un temps, la segona immigració del nostre país), a Catalunya trobem més de dos mil parlants d'albanès, búlgar, eslovac, eslovè, estonià, hongarès, letó, lituà, polonès, romanès, serbocroat i txec.
- D'Àfrica, tenim llengües com l'àkan (parlada principalment a Ghana), l'amazic (segurament la tercera llengua més parlada a Catalunya després del castellà i del català), l'àrab dialectal del Magrib, el bambara (parlat a Mali, al Senegal i a Costa d'Ivori), el bubi (llengua autòctona de Bioko, a l'actual Guinea Equatorial), l'edo (parlat a Nigèria), el fang (la llengua de la Guinea Equatorial continental), el ioruba (llengua parlada per més de vint-i-cinc milions de persones al golf de Guinea –a Nigèria principalment), el manding (parlat a Guinea, Senegal, Gàmbia...), el soninke (parlat a Mauritània, Mali, Senegal i Gàmbia) i el wòlof (parlat a Senegal, Gàmbia i Mauritània).

- D'Àsia, trobem l'armeni, el georgià, però també el bengalí (una llengua que en el seu lloc d'origen, l'Índia i Bangla Desh, és parlada per més de dos-cents milions de persones), el coreà, el tagàlog o filipí, l'hindi (i l'urdú, que n'és la versió musulmana), el marati (llengua també de l'Índia, parlada per desenes de milions de persones), el nepalès, el panjabi, el paixtu, el tibetà i el xinès (segurament parlants del wu, una de les llengües xineses).
- D'Amèrica, tenim la llengua guaraní (parlada principalment a Paraguai, on és llengua oficial), el nàhuatl (parlada a Mèxic) i el quítxua (parlat a Perú, Bolívia i Equador).

LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA I EL NOSTRE CURRÍCULUM

I és justament en aquest context en què cal educar el nostre alumnat. En aquest sentit, només cal recordar que, en l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (Decret 142/2007, DOGC núm. 4915), ja s'estableix que «la finalitat de l'educació és aconseguir que els noies i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món en què estan creixent i que els guiï en el seu actuar; posar les bases perquè esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa,

i en continu canvi, que els ha tocat viure». Per això en l'apartat de competències que ha d'adquirir un alumne o una alumna, i en concret pel que fa a la competència social i ciutadana, no ens pot estranyar de llegir que adquirir aquesta competència «significa alhora entendre els trets de les societats actuals, la seva creixent pluralitat i el seu caràcter evolutiu, a més de demostrar interès i comprensió de l'aportació que les diferents cultures han fet a l'evolució i progrés de la humanitat, i disposar d'un sentiment comú de pertinença a la societat on es viu. En definitiva, mostrar un sentiment de ciutadania global compatible amb la identitat local».

Si ens centrem en els objectius de les àrees de llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura i llengua estrangera de l'educació primària veurem que el primer que es planteja és justament el de «valorar la realitat multilingüe i multicultural de la nostra societat com a font de riquesa personal i col·lectiva». Un objectiu que també podem trobar en l'educació secundària, on s'estableix com a objectiu «valorar la llengua i la comunicació com a mitjà per a la comprensió del món dels altres i d'un mateix, per a participar en la societat plural i diversa del segle XXI, per a l'enteniment i mediació entre persones de procedències, llengües i cultures diverses, evitant



qualsevol tipus de discriminació i estereotips lingüístics», un objectiu que queda completat en el punt número 12 quan s'estableix que cal «conèixer la realitat plurilingüe de Catalunya, de l'Estat espanyol i del món actual, i valorar les varietats de la llengua i la diversitat del món com una riquesa cultural».

Fixem-nos, per tant, que el nostre currículum permet treballar àmpliament la diversitat lingüística: tant la que sorgeix dels canvis de la nostra societat (amb la presència de persones que parlen llengües diverses) com la que hi ha dins de la llengua catalana (i que moltes vegades, especialment en llibres de text i en materials didàctics, hem oblidat sistemàticament²).

Només cal fixar-se en els continguts referents a la dimensió plurilingüe i intercultural, que cal treballar a cycle superior de primària (en podem trobar també a la resta de cicles de primària i a secundària) per veure quin és el pes que té aquest tema en el currículum actual.

2. Pocs són els materials didàctics que reflecteixen la diversitat de la llengua catalana: Accents (llibre editat per Castellnou Edicions amb el suport del Departament d'Educació; es tracta de narracions breus pensades per a alumnat nouvingut que ofereix la versió oral en les versions estàndards del català central i del català nord-occidental); les diverses versions del mètode d'aprenentatge de la llengua Galí (català central, català nord-occidental i català alguerès: <http://cllc.xtec.cat/gali/>) o els intents d'alguna editorial d'oferir un catàleg per al català amb dues parts: la del català oriental i la del català occidental (on s'oferien bàsicament versions en valencià)...

De fet, només citem aquells que, explícitament, fan referència a la diversitat lingüística i, en concret, al reconeixement de les llengües que ens aporta l'alumnat nouvingut:

- Valoració del coneixement de llengües per a la comunicació i per millorar la comprensió dels altres i del món i per valorar la pròpia llengua i cultura.
- Valoració de la llengua i cultura catalanes, a partir del coneixement i valoració d'altres llengües i cultures.
- Valoració de la pròpia identitat lingüística i cultural i assumpció d'una realitat multilingüe.
- Valoració, actitud receptiva i de respecte cap a les persones que parlen altres llengües o variants del català i el castellà, i tenen una cultura diferent de la pròpia.
- Consciència de les actituds personals davant les diferències de llengües i cultures.
- Assumpció d'altres punts de vista deguts a una diferent llengua o cultura.
- Actitud crítica davant missatges discriminatoris i estereotips que reflecteixen prejudicis racistes, classistes o sexistes.
- Disponibilitat a qüestionar les actituds negatives respecte a les llengües i cultures i a superar els prejudicis.
- Coneixement de la varietat lingüística existent en el context social i escolar.
- Coneixement de la diversitat lingüística de l'Estat espanyol, llengües diferents i varietats del castellà, incloses les d'altres països on es parla el castellà.
- Coneixement de la varietat de llengües que es parlen al món, a partir de recerques guiades a Internet, visionats audiovisuals o d'observació de llibres escrits en diferents alfabets, prospectes i informacions sobre aparells.
- Coneixement del fet que hi ha llengües que es parlen a molts països i del fet que hi ha països on es parlen moltes llengües.
- Identificació de les semblances i diferències en la manera de veure el món i expressar la seva visió (el dies de la setmana, per exemple).
- Identificació de paraules que s'assemblen en altres llengües, arriscar-se a trobar el significat i identificar les estratègies que fan servir.
- Identificar paraules que viatgen d'una llengua a una altra i dels

manlleus que hi ha a la llengües catalana i castellana, en camps lèxics concrets (la cuina, els esports, entre d'altres).

- Percepció de les dificultats de comunicació i saber arribar a acords amb persones que parlen altres llengües.
- Estratègies comunicatives per adaptar-se a l'interlocutor en contextos multilingües i reformular els missatges, o amb l'ús d'elements no verbals per aconseguir que les altres persones ens entenguin.
- Actitud positiva d'interès i de confiança davant de l'aprenentatge de llengües estrangeres i per conèixer altres llengües i cultures.
- (...)

I AMB QUINA FINALITAT TREBALLEM TOTS AQUESTS CONTINGUTS?

Aquests continguts ens ajuden a treballar el model lingüístic que volem per a l'escola catalana, que el Departament d'Educació ha anat definint els darrers anys i que s'han concretat en les conclusions del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola (que trobareu a <http://www.xtec.cat/lic/intro/caixa.htm#2>) i en la proposta de projecte lingüístic de centre (http://www.xtec.cat/lic/projecte_ling.htm).

Però quin futur lingüístic es vol per a les i els estudiants catalans?

Per contestar aquesta qüestió cal partir de certes premisses. És evident que el futur de la nostra comunitat lingüística s'ha de bastir en un nou context on cal fer una aposta clara pel plurilingüisme i pel respecte a la diversitat lingüística. Sense tenir clares aquestes idees, que, a voltes, tanta por han provocat, difícilment podrem garantir un dels principals objectius

necessària, en tots els àmbits de la vida escolar. Els nostres centres educatius han d'esdevenir el pal de paller d'una part molt important d'aquesta nova política lingüística. Cal parlar de plans d'entorn, com els que s'havien començat a fer els anys vuitanta (amb el nom de plans intensius de normalització lingüística), on s'han d'involucrar els pares i les mares (als quals cal oferir en el mateix centre classes de llengua catalana i en llengua catalana –de fet, en altres països les



del nostre sistema educatiu: transmetre la llengua pròpia del país tant a les persones que la tenen com a primera llengua com als que la tenen com a segona, i potenciar, alhora, pautes d'ús lingüístic favorables al català.

És aquest el gran repte de l'educació a Catalunya en temes lingüístics. Així, en acabar l'ensenyament obligatori, hauríem d'haver aconseguit que el català fos la llengua primera, la llengua

escoles d'adults estan incorporades a les escoles ordinàries), els ajuntaments (coordinant, per exemple, el món del lleure, el qual ha d'oferir una continuïtat de la llengua en coherència amb el sistema educatiu), els altres departaments de la Generalitat, els moviments socials... Si no sumem esforços, tot el que facin els i les professionals de l'ensenyament pot quedar en el no-res.

Tot aquest gran repte, però, no implica que el nostre sistema educatiu no hagi de fer possible el coneixement de la llengua castellana, l'ensenyament de la qual ha de tenir garantida una presència adequada en els plans d'estudi, de manera que tots els i les joves, qualsevol que sigui la seva llengua habitual en iniciar l'ensenyament, puguin utilitzar-la normalment i correctament al final de l'educació obligatòria. El tractament pedagògic de la llengua castellana haurà de

Pel que fa a les llengües que han de tenir el plantejament pedagògic de llengües estrangeres, el nostre sistema educatiu ha de vetllar perquè, en acabar l'ensenyament secundari, l'alumnat compregui i produeixi missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en una d'aquestes llengües, fent-la servir per comunicar-se (apostariem per l'anglès, la llengua més utilitzada internacionalment, però en segons quins contextos segurament seria



ser diferent segons el territori: òbviament no és el mateix ensenyar aquesta llengua a la Terra Alta que ensenyar-la al Baix Llobregat, on és la llengua familiar de la majoria de l'alumnat. Els materials didàctics, per tant, haurien de tenir en compte aquesta diferenciació. I, si m'ho permeteu, el menys preocupant és si són dues o tres les hores de llengua castellana. El que ens hauria de preocupar és com ensenyem català i castellà segons el context sociolingüístic.

més significatiu l'aprenentatge del francès o, fins i tot, de l'alemany). Ara bé, per tal de fer possible aquest objectiu, ja marcat en la normativa actual, cal un replantejament de l'ensenyament d'aquesta llengua: decidir si és profitós o no la incorporació primerenca de l'anglès; apostar per una millor formació del professorat d'anglès de primària; estudiar la possibilitat de fer alguna assignatura o activitats extraescolars en llengua anglesa; organitzar colònies d'immersió...

L'ensenyament de l'anglès, a més, hauria de tenir una clara continuïtat en les escoles oficials d'idiomes (EOI) i en el món universitari. En les EOI l'alumnat podria optar per l'aprenentatge d'altres llengües d'origen germànic, com seria el cas de l'alemany.

Un tema a part podria ser el de les altres llengües romàniques: francès, italià, portuguès i, per què no, occità (una llengua tan i tan semblant a la nostra, que, a més, és llengua oficial a tot el territori de l'actual Principat de Catalunya). Creiem que l'aprenentatge d'aquestes llengües ja es podria introduir a primària (com, de fet, fan algunes escoles calandretes d'Occitània), aplicant el mètode EuroComRom,³ que permet l'aprenentatge simultani de les llengües romàniques. EuroComRom potencia el plurilingüisme a partir de l'explotació cognitiva del parentiu existent entre les llengües d'una mateixa família. El mètode és especialment realista perquè els objectius se centren, en un primer moment, en les capacitats receptives (d'entrada, la competència lectora). A secundària, aquestes llengües s'haurien de poder ja estudiar per separat (el nostre alumnat ara ja pot optar per una segona llengua estrangera) i, a més, caldria garantir-ne la continuïtat a les EOI.

3. Esteve CLUA, Pilar ESTELRICH, Horst G. KLEIN, Tilbert D. STEGMANN (2003), EuroComRom - Els sets sedassos: Aprenere a llegir les llengües romàniques simultàniament, Aachen, Shaker Verlag. Podeu trobar informació sobre EuroCom en dotze llengües a <<http://www.eurocomresearch.net>>.



I, finalment, l'arribada de la nova immigració ens ha de servir per treballar dos objectius. D'una banda, el professorat ha de saber explicar que la diversitat lingüística no és un problema, sinó que és part de la riquesa cultural del món, un dels mitjans que tenim els humans d'adequar-nos a l'entorn i que, cada vegada que perdem una llengua, perdem una manera particular i original d'entendre el món. Els i les nostres ensenyants han de saber valorar aquesta riquesa. No es pot continuar dient: «aquest alumne o aquesta alumna no parla res». S'imposa, per tant, una ràpida formació sobre la diversitat lingüística i un mínim de formació en les llengües més parlades, que no vol dir saber-les parlar sinó més aviat saber-les valorar. En aquest sentit, cal destacar materials com els de Carme Junyent⁴ i Lluïsa Gràcia,⁵ que ajuden, en el primer cas, a acostar els estudiants a la diversitat lingüística i a veure la relació que hi ha entre totes les llengües, i en el segon cas a conèixer un xic més la llengua de la nova immigració i quines repercussions poden tenir en l'aprenentatge de la llengua catalana. L'objectiu ha de ser

clar: poder valorar tot allò que ens aporten els i les nostres estudiants i demostrar-los que nosaltres també ens interessem per allò que, en principi, no és nostre.

D'altra banda, i de manera optativa i quan sigui possible pel nombre de parlants, cal que la nova immigració tingui l'oportunitat d'aprendre en el marc escolar la llengua del seu país d'origen (segurament el més adient és fer-ho en el marc de les activitats que, desencertadament, es diuen extraescolars). En aquest sentit, cal aprofundir en els convenis ja existents amb estats com el del Marroc, que aporta professorat d'àrab, o el de Portugal (que tot just ha començat a facilitar classes en llengua portuguesa), o amb entitats xineses que organitzen classes de xinès. Un conveni que s'haurien d'ampliar amb el màxim d'estats possibles (Romania és el primer amb el qual s'ha arribat a acords). Aquestes classes sempre han de tenir un clar seguiment per part del Departament d'Educació per garantir, en primer lloc, que l'únic contingut que s'hi fa sigui lingüístic i, en segon lloc, que es respectin i no es culpabilitzin els i les parlants de llengües minoritzades (el cas més clar seria el de l'amazic). Per això és tan important haver arribat a acords amb entitats sorgides de la societat civil per tal de garantir l'aprenentatge d'aquestes llengües minoritzades (el cas de l'amazic ha estat el primer; i segurament

4. En referim als materials publicats per Carme Junyent a l'editorial Octaedro, tant per a primària com per a secundària.

5. Ens referim a la col·lecció que sota el títol «Llengua, Immigració i Ensenyament del Català» ha publicat el Departament de Benestar Social: 1. Llengua i immigració, diversitat lingüística i aprenentatge de llengües. 2. L'àrab. 3. El xinès. 4. El soninké i el manding. 5. El berber. 6. El ful i el wòlof. 7. El panjabi. 8. El romanès. 9. L'ucraïnès. 10. El tagal. (En preparació, els llibres referents al búlgar i al qitxua). Podeu trobar-ne versions actualitzades a <http://www.xtec.cat/llic/nouvingut/professorat/prof_info_diverling.htm> (on, a més, hi ha molta més informació on es poden trobar recursos per treballar la diversitat lingüística).

ara es continuarà amb la llengua quítxua). L'aprenentatge d'aquestes llengües en un futur a més hauria de tenir una continuïtat en les EOI. La Catalunya del segle XXI necessita persones que, a part del català, siguin competents amb el màxim de llengües possibles. La projecció del nostre país al món és garantida si tenim ciutadans i ciutadanes realment plurilingües: català, castellà, anglès, francès, llengües d'origen...

ALGUNS MATERIALS PER TREBALLAR AQUESTA DIVERSITAT

Al llarg de l'article hem anat citant alguns materials que ens poden ajudar a treballar adequadament la diversitat lingüística. En aquest apartat només farem referència a dos dels darrers que s'han publicat.

CONTES PORTATS PEL VENT

En el marc del Pla per a l'actualització de les metodologies del programa d'immersió lingüística, el Departament d'Educació està impulsant l'edició de materials didàctics que puguin donar resposta a la nova realitat sociolingüística del nostre alumnat.

El primer dels materials que s'ha publicat és l'aplicació multimèdia interactiva *Contes portats pel vent*. Es tracta de tres contes subsaharians, narrats

respectivament en wòlof, ful i manding. A part de poder-los escoltar en la seva llengua original, també es poden llegir els subtítols en català o escoltar-los directament en llengua catalana.

Contes portats pel vent és un material editat per l'associació gironina sense ànim de lucre e-kre@ amb la col·laboració del Servei d'Immersi i Ús de la Llengua



del Departament d'Educació. Els contes ens permeten fer conèixer i reconèixer les llengües i cultures de la nova immigració. I seguint els continguts del primer cicle de l'educació primària, permeten la «percepció de la realitat multilingüe i pluricultural de les famílies i de l'entorn de l'alumnat». De fet, podem afirmar que, si volem que el català sigui la llengua de cohesió social de Catalunya, cal fer un reconeixement (encara que sigui simbòlic) de les altres llengües presents a Catalunya. A diferència

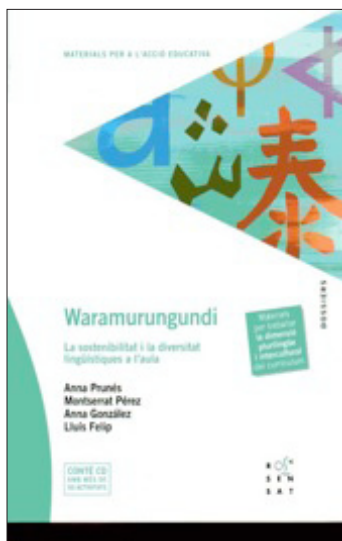
de la immersió que es va començar els anys vuitanta, ara és impossible que els mestres i les mestres coneguin les quasi tres-centes llengües que es parlen a Catalunya, però sí que és possible reconèixer-los la maleta lingüística que ens porten, valorant la seva llengua i cultura (si no, estaríem aplicant programes de submersió, que és el que van patir els catalanoparlants durant el franquisme).

Els contes, exquisidament narrats per persones oriündes d'aquests tres pobles africans (wòlof, ful i manding), estan acompanyats d'una guia didàctica, on trobarem informació sobre aquestes llengües (on es parlen, nombre de parlants, bibliografia, frases de salutació) i de propostes didàctiques que ens permeten treballar globalment o de manera individual cadascun dels contes.

L'experiència tindrà continuïtat amb la progressiva publicació de contes amb una desena més de llengües. Sens dubte, una bona feina que permet treballar, d'una forma amable, la diversitat lingüística i que permet que l'alumnat nouvingut pugui ser el protagonista d'una activitat d'aula, la qual cosa és un enriquiment per al conjunt dels nostres nens i de les nostres nenes.

WARAMURUNGUNDI. LA SOSTENIBILITAT I LA DIVERSITAT LINGÜÍSTIQUES A L'AULA

Es tracta d'un material publicat aquest any 2008 per l'Associació de Mestres Rosa Sensat, amb la col·laboració del Departament d'Educació, per tal de treballar la dimensió plurilingüe i intercultural del currículum (cicle superior de primària i educació secundària). En concret, es tracta la funció de la llengua com a element d'identitat i de configuració i explicació de l'entorn; les característiques de la diversitat lingüística i la social i ambiental que té; la importància de la sostenibilitat lingüística; els diversos marcs legals que donen suport o no a la diversitat lingüística; la situació de les llengües a casa nostra; l'aprenentatge lingüístic en un



context plurilingüe i intercultural com el nostre; i un apartat darrer que vol ser una reflexió sobre el futur lingüístic de Catalunya. A més, el llibre conté un CD amb més de cinquanta activitats per a l'alumnat. Sens dubte, un material que ajuda a concretar aquest currículum.

COM A CONCLUSIÓ

En definitiva, creiem que aquest nou currículum ens presenta una proposta suggerent que permet treballar des de múltiples àmbits la diversitat lingüística amb la finalitat de entendre un xic millor el món en què vivim. De segur que serà una bona eina per mostrar la necessitat de totes les llengües per tal de fomentar la solidaritat entre comunitats i per lluitar contra els prejudicis lingüístics que fomenten la discriminació per raons de llengua, que a la llarga duen a la desaparició de les llengües més febles (i que és una forma més de discriminar persones). I una proposta per a una Catalunya que ha d'assegurar el futur de la llengua catalana i que ha d'estar oberta al món més que mai. Ciutadans i ciutadanes que tinguin en el català la seva llengua de relació habitual, però que, a més, coneguin perfectament el castellà, es puguin comunicar en anglès, tinguin uns coneixements que els permetin, com a mínim, entendre les altres llengües romàniques i, finalment, en el cas de les persones novvingudes,

que puguin tenir coneixement de la seva llengua d'origen.⁶ Un repte difícil, però certament engrescador com a país. ●

Pere Mayans

Professor d'institut i actual cap del Servei d'Immersió i Ús de la Llengua del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

6. A França, un dels grans cementiris de llengües del món, segons F. CLANCHÉ (2002) a *Langues régionales, langues étrangères. De l'héritage à la pratique*, INEE première, núm. 830, INSEE, del 26% dels adults actuals que han rebut a la seva infantesa una llengua diferent del francès (català, bretó..., però també àrab, amazic, xinès, espanyol...), només un 9% la traspasa als seus fills... De fet, es pot afirmar que d'una generació a una altra el francès substitueix les llengües «dites regionals» i les llengües estrangeres. Una dada interessant que ens ajuda a reflexionar sobre el fet català, que es basa en el respecte escrupolós de la llengua familiar, tot i que s'integri des de la feblesa d'una llengua que no té al darrere tots els mecanismes dels estats. En podem estar orgullosos!



TERESA MAURI MAJÓS
Maig de 2008

Equitat, diversitat i usos lingüístics als llibres de text¹

¹ Moltes de les reflexions i recomanacions contingudes en aquest article provenen del text *Orientacions per als autors i editors de llibres de text i altres materials educatius: cohesió social, educació intercultural i usos lingüístics*, elaborat per Marta Casas Castañé, per encàrrec de la Subdirecció LIC, amb la col·laboració de Robert Ruiz (Universitat de Vic), Virginia Unamuno (Universitat Autònoma de Barcelona) i Núria Vives (Institut Ramon Berenguer IV, i SOS Racisme).



1. INTRODUCCIÓ

En els darrers anys, s'ha fet palesa la necessitat que el sistema educatiu s'adeqüi a la complexitat i la pluralitat creixents que ha anat adquirint la societat catalana. Trobar respostes als nous reptes educatius que plantegen els profunds canvis socials experimentats és un objectiu de primer ordre. Un objectiu que necessita una acció coordinada dels diferents agents socials i institucionals en cada àmbit territorial, com a complement imprescindible de l'acció educativa que duen a terme els centres docents. Una acció que ha de ser coordinada també amb les autores i els autors de materials didàctics.

El document que resumim en aquestes pàgines pretén donar a aquestes autores i autors algunes orientacions perquè puguin aplicar la normativa vigent² i les recomanacions del Departament d'Educació referides a l'equitat educativa, el tractament de la diversitat i els usos lingüístics als materials educatius. D'acord amb la voluntat de superació d'estereotips discriminatoris expressada en la normativa vigent, convé que en els materials curriculars es transmeti informació que superi la discriminació produïda per raó de les diferències de sexe, de classe social, d'ètnia, de cultura, etc.

Cal fer un primer aclariment molt important: no ens referim en aquest escrit a orientacions per als materials d'aules d'acollida, ni específicament adreçades al treball amb alumnat amb necessitats educatives especials o a qualsevol altre col·lectiu específic; sinó que fem referència al currículum i als materials ordinaris, els que s'adrecen al conjunt de l'alumnat, ja que és tota la població que està preocupada per aquests reptes socials. Tots i totes hem d'aprendre a ser i a conviure en contextos cada vegada més complexos on, massa sovint, la diversitat, en lloc de ser un factor d'enriquiment, esdevé un element legitimador –o, almenys, tendenciosament justificador– de les desigualtats.

2. OBJECTIUS GENERALS

Agrupem en tres eixos els objectius que ens han de permetre garantir la inclusió escolar i, en definitiva, la cohesió social:

2.1. Ús del català en un marc educatiu plurilingüe

Cal potenciar la llengua catalana i consolidar-la com a llengua vehicular i de comunicació del sistema educatiu, i com a factor de cohesió social, en un marc educatiu plurilingüe. Davant la nombrosa presència d'alumnat d'origen estranger, amb llengües maternes diferents del català, aquesta és

2. Entre d'altres, i de manera especial, la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, i la Llei orgànica 3/2007, de 22 de maig, per a la igualtat efectiva de dones i homes.

EL LLENGUATGE ÉS COM UN MIRALL QUE REFLECTEIX LA SOCIETAT QUE L'UTILITZA

una qüestió que pren una especial rellevància.

L'ús del català no es pot deslligar d'altres consideracions sobre usos lingüístics als quals ens referirem més endavant. D'altra banda, «el llenguatge és com un mirall que reflecteix la societat que l'utilitza: una eina que vehicula el nostre pensament, organitzant-lo i estructurant-lo, incorporant creences, valors, prejudicis i estereotips. Per això, la persistència de pràctiques discriminatòries en l'ús del llenguatge no és cap altra cosa que un senyal de la presència generalitzada de sexisme en la nostra cultura».³ I com a tal eina és utilitzada per a la transmissió de les formes de vida social també en els materials didàctics.

Per assolir aquest objectiu, es requereix que els materials curriculars:

- a) posin en relleu la importància del català, també, com a eina de comunicació i de cohesió social;**
- b) destaquin l'enriquiment que suposa per a tothom l'actual context multilingüe, i les noves oportunitats i possibilitats que ens obre, i siguin sensibles tant al cultiu d'actituds favorables com a l'eradicació de tota mena de prejudicis lingüístics.**

3. Institut Català de la Dona i Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya (2005), *Marcar les diferències: la representació de dones i homes a la llengua*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència. Pot consultar-se a <<http://www6.gencat.net/llengcat/publicacions/marcar/docs/marcar.pdf>>

2.2. Igualtat de possibilitats: l'equitat educativa i la igualtat de gènere

Una societat democràtica que respecta els drets de tots els infants, ha d'aspirar a una equitat educativa que redueixi, de manera molt significativa, els actuals índexs d'alumnat que acaba l'escolaritat obligatòria sense assolir les competències bàsiques. Aquesta situació afecta especialment els col·lectius més vulnerables, susceptibles de més risc d'exclusió

Es cert que en els darrers anys s'han experimentat canvis, sobretot en les imatges, i en molts casos, no en tots, els materials de treball respecten el dret a la igualtat d'oportunitats entre els sexes, reconegut de manera formal per les institucions polítiques i socials i per les lleis del nostre país. Però la voluntat expressada formalment no sempre s'ha reflectit en la pràctica: la veritat és que continuen presentant estereotips socials –de sexe i d'altra mena– que resulten discriminatoris.

social. Si la primera finalitat del sistema educatiu ha de ser garantir la cohesió social, caldrà garantir primerament l'equitat educativa i la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat, amb independència de les seves circumstàncies.

En parlar d'equitat, cal considerar de manera especial la desigualtat més important i més antiga que afligeix encara la meitat de la humanitat. Ens referim a la discriminació per raó de gènere.

Sabem que el repte és social, que no depèn només del treball a les aules i, tanmateix, no tenim cap dubte que les expectatives del professorat, les pràctiques docents, el currículum explícit i ocult dels centres educatius, poden ajudar significativament a caminar, més o menys de pressa, en aquesta direcció.

Per assolir aquest objectiu, es requereix que els materials curriculars:



a) presentin de manera unívoca, tant en els aspectes icònics com en els textuals, tant en els aspectes explícits com en els implícits, el reconeixement de la igualtat en dignitat de totes les persones com a condició bàsica per a l'equitat i la igualtat de possibilitats;

b) tinguin en compte, de manera efectiva, l'objectiu fonamental de l'educació obligatòria que tothom assoleixi les competències bàsiques en finalitzar-la,

ajustada a les peculiaritats dels grups heterogenis d'alumnat (grups cooperatius, treball per projectes...).

2.3. Dret a la diferència: aprendre a ser i a conviure

S'entén que, del dret a la diferència, n'ha de derivar el respecte i l'atenció a la diversitat que han d'estar garantits des del sistema educatiu. L'alumnat d'un centre, d'una classe, és sempre



independentment de la seva condició per raó de gènere o per la seva cultura;

b) proposin activitats i exercicis que tinguin en compte els diversos nivells de l'aula, amb una particular atenció envers l'alumnat amb més dificultats;

c) exemplifiquin l'aplicació d'estratègies i metodologies que permetin al professorat donar una resposta més

divers, i la presència de fills i filles de famílies immigrades procedents de diferents països augmenta aquesta diversitat i la fa més complexa. La resposta de l'escola davant aquesta diversitat és un nou repte, al qual donen resposta la coeducació, l'educació intercultural i l'educació antiracista, adreçades no només als centres amb percentatges elevats d'alumnat estranger, sinó al conjunt del sistema educatiu, a tots els centres i a tot l'alumnat,

EN AQUEST MOMENTS, LA LLENGUA CATALANA ÉS FORÇA LLUNY DE LA PLENA NORMALITZACIÓ EN L'ÀMBIT DE L'ENSENYAMENT NO UNIVERSITARI

perquè que tots i totes formem part d'una societat cada vegada més diversa.

Per assolir aquest objectiu, es requereix que els materials curriculars:

- a) posin de relleu la necessitat d'aprendre a ser i aprendre a conviure;**
- b) proposin activitats i exercicis que tinguin en compte la necessitat d'identificar i eradicar estereotips i prejudicis –així com actituds i comportaments discriminatoris o excloents per raons culturals, de gènere, d'orientació sexual, o altres;**
- c) exemplifiquin l'aplicació d'estratègies i metodologies socioafectives que permetin al professorat donar una resposta més ajustada a les necessitats d'un treball educatiu que acompanyi l'alumnat, tant en la seva construcció identitària com en l'aprenentatge de la convivència, la del respecte a altres i d'un civisme crític i responsable.**

3. ÚS DEL CATALÀ EN UN MARC EDUCATIU PLURILINGÜE

Com es manifesta al document annex al Pla per a Llengua i la Cohesió Social de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social anomenat «La situació de la llengua als centres educatius:

actuacions per consolidar-la i potenciar-la»,⁴ «en general, les diverses fonts d'informació confirmen que, en aquest moments, la llengua catalana és força lluny de la plena normalització en l'àmbit de l'ensenyament no universitari. Igualment es pot afirmar que una part de l'alumnat, amb independència de la llengua o llengües familiars, en acabar l'ensenyament obligatori no pot utilitzar en igualtat de condicions les dues llengües oficials».

Per tant, cal potenciar la llengua catalana com a llengua vehicular en un marc educatiu plurilingüe. La llengua catalana s'ha de considerar com un factor de cohesió social en un marc educatiu plurilingüe. Cal reivindicar, per tant, el dret que té tot l'alumnat al coneixement i ús de la llengua catalana com a eina de cohesió social, amb independència del seu origen, més que posar l'accent en la seva obligatorietat.

Entenem que els materials didàctics poden contribuir també a desenvolupar aquest plantejament, i poden proposar models que diversifiquin els usos lingüístics, que mostrin la normalitat de l'ús del català en qualsevol context i situació d'ús, reforçant la funció específica del projecte lingüístic de centre d'incidir en aquests usos i de consensuar unes regles de joc per als usos públic i institucional de la llengua que es produeixen a l'escola.

3.1. Algunes orientacions més concretes

1. Potenciar activitats per incentivar l'ús de la llengua catalana.

2. Evitar els usos sexistes del llenguatge. És fonamental que hi hagi una correspondència entre el contingut i la forma d'expressió. En el cas dels estereotips, la forma no és una qüestió secundària, sinó que expressa exactament els trets discriminatoris.

- **L'expressió icònica.** Cal que les expressions icòniques transmetin un missatge i presentin unes situacions i actituds de la vida real que superin estereotips.

- **L'expressió escrita.**⁵ Quan es parla d'evitar la discriminació per raó de sexe en la llengua, es recomana afavorir una «tendència» o l'equilibri en l'ús gramatical del gènere; s'aconsella de cercar fórmules noves i innovadores que aportin solucions alternatives i tempteigs, a fi que l'ús continu i selectiu (i el temps) actuï com a sancionador a favor de les innovacions més clares i fluïdes que reflecteixin en el llenguatge la simetria en el tracte igualitari d'ambdós sexes.

4. Vegeu <http://www.xtec.net/lic/intro/documenta/annex4_llengua.pdf>. Es recomana tenir en compte la totalitat dels continguts i les reflexions contingudes en aquest document.

5. Trobareu més informació sobre aquest punt a la publicació ja esmentada *Marcar les diferències: la representació de dones i homes a la llengua*.

3. Evitar l'etnocentrisme i els prejudicis en relació amb els usos lingüístics.

- Mostrar els elements compartits i les diferències entre el nostre sistema d'escriptura i altres sistemes (alfabets consonàntics, sil·làbics, ideogràfics) a través d'activitats que siguin respectuoses amb tots els sistemes d'escriptura i mostrar la independència amb la llengua en si mateixa.
- Evitar reproduir als materials didàctics prejudicis que no tenen cap fonament científic, per exemple: que hi ha llengües més importants que d'altres; que les llengües sense escriptura no són llengües; etc.
- Evitar estigmatitzar la parla de l'alumnat.
- Insistir en la igualtat funcional de totes les llengües del món (com de totes les cultures): totes serveixen per representar la realitat, els sentiments, els pensaments, les matemàtiques, la informàtica, la física quàntica...
- Destacar que la pèrdua de les llengües, la unificació de les llengües, empobreix la humanitat.

4. Donar un enfocament més transversal al treball de la llengua.

- La llengua no només es treballa a la classe de llengua. Cal, per tant, que hi hagi reflexió lingüística en les altres assignatures.

- Incorporar a les àrees no lingüístiques del currículum la diversitat de textos i de situacions comunicatives: la narració d'un fet històric, la descripció de l'hàbitat d'un animal, les instruccions per fer un estri, l'explicació d'un fenomen observat, l'argumentació d'un punt de vista...

- També cal incorporar estratègies cognitivolingüístiques a les àrees curriculars no lingüístiques: justificar, descriure, definir, resumir, demostrar..., o estratègies de processament de la informació: localitzar informació, seleccionar-la, valorar-la, citar-ne les fonts...).

5. Incorporar les llengües d'origen dels immigrants a algunes activitats, per tal de crear a través dels projectes plurilingües espais de valoració de les competències prèvies de l'alumnat nouvingut.

6. Plantejar el treball lingüístic des d'una perspectiva que s'acosti a les propostes de l'ensenyament multinivell.

7. Algunes indicacions en relació amb els objectius metalingüístics.

- No confondre usar la llengua amb reflexionar sobre el seu ús.



- Posar les activitats de reflexió metalingüística (gramàtica) al servei de la resolució de situacions que planteja una activitat pràctica i comunicativa.
- No plantejar activitats gramaticals aïllades, sense emmarcar-les en la dinàmica d'una activitat de comunicació real, amb materials reals d'ús de la llengua.

4. IGUALTAT D'OPORTUNITATS: L'EQUITAT EDUCATIVA I LA IGUALTAT DE GÈNERE

4.1. L'equitat educativa

Parlar de l'existència de diversitat a l'aula remet a una idea àmplia i genèrica del concepte que l'alumnat és, per definició, divers. Més enllà de la presència d'alumnat d'origen immigrant, qualsevol grup d'infants o d'adolescents presenta diferències. L'escola ha d'assumir i gestionar la diversitat i atendre les necessitats individuals, fent especial atenció a les situacions de vulnerabilitat. I la manera de fer-ho ha de partir del reconeixement de la vulnerabilitat, la identificació de les necessitats individuals i l'adequació de les pràctiques educatives per tal de donar un tracte equitatiu que garanteixi la igualtat d'oportunitats de tot l'alumnat.

Hi ha moltes tècniques i estratègies d'atenció a les necessitats

educatives dels més desafavorits que permeten millorar l'equitat escolar i que incideixen en la reducció del nombre d'alumnes que no assolixen les competències bàsiques: el treball cooperatiu, el treball per projectes, els grups interactius de les comunitats d'aprenentatge... Els materials utilitzats, necessàriament, han de suggerir, facilitar, potenciar l'ús d'aquestes estratègies en lloc de dificultar-les.

4.2. La igualtat de gènere

Fer descobrir a l'alumnat el dret i la capacitat que tenen les persones, homes i dones, a viure en igualtat de possibilitats i des de la igualtat de drets i de dignitat, ha de ser un dels objectius d'aquesta educació per a la igualtat de tots els éssers humans. I cal fer-ho des de la seva experiència vital més propera: la família, l'escola, el lleure. Cal fer adonar als infants que aquest dret avui no es respecta ni en la nostra realitat més immediata ni en altres de més llunyanes: la dona viu encara, també en les nostres societats, en una situació de desigualtat i discriminació enfront de l'home. I quan alguna altra circumstància (social, cultural...) pot suposar un risc d'exclusió, llavors les dones són doblement discriminades, com acostuma a passar malauradament en el cas de moltes dones de grups minoritaris o immigrants.

Quan, a partir dels nostres trets culturals, s'afirma que en els materials didàctics que utilitzem sovint hi ha elements discriminatoris per raó de sexe, es vol dir que, tant en el contingut com en la forma, hi predominen aspectes de diversa índole referits a la manera de pensar i d'actuar que s'han associat al fet de pertànyer al sexe masculí. El sexisme s'esdevé quan s'atorga poder a un sexe per damunt de l'altre, de manera que totes les qualitats que es donen com a positives del primer pressuposen les del segon com a negatives, de menys importància o excloents.

En els materials didàctics aquest poder d'un sexe per damunt de l'altre, del masculí per damunt del femení, es tradueix, entre d'altres, en els aspectes següents: en la presència masculina i en l'absència femenina, tant en els textos escrits com en les imatges de tota mena; en la forma de presentar els continguts conceptuals, els procediments o els valors; en els exercicis i les recomanacions que s'adrecen a l'alumnat i al professorat. En general no es tracta de trets aïllats, sinó que tots, en conjunt, configuren una concepció del món, de les persones i de les coses, de caràcter androcèntric, que constitueix el model de vida social que els llibres transmeten mitjançant diverses formes de llenguatge (escrit, icònic, explícit, implícit...).

Pel que fa a la modificació dels continguts curriculars que fins ara han seguit el model de masculinitat dominant, cal vetllar també per incorporar els sabers de les dones al coneixement i a la realitat quotidiana i valorar-los convenientment.

4.3. Orientacions generals

Per tant, cal provocar l'empatia de tot l'alumnat cap a aquestes situacions de reconeixement de la igualtat en dignitat i de potenciació de la igualtat de possibilitats en les quals estem tots implicats, amb la finalitat de fomentar de manera progressiva la consciència d'una ciutadania global, justa i compromesa. Per això, per millorar la significativitat dels aprenentatges i la implicació i motivació de l'alumnat, a l'hora de dissenyar les programacions concretes d'aula, però també en els materials curriculars, caldrà posar l'èmfasi en:

- l'autenticitat i la significació dels continguts (connectar amb les vides de l'alumnat);
- tot allò que constitueix el context d'aprenentatge de l'alumnat, i tot allò que li permet contextualitzar els aprenentatges en un entorn determinat;
- l'experiència personal, incorporant propostes, activitats i experiències del món real de l'alumnat;

- la col·laboració i les relacions positives entre l'alumnat (que ha d'aprendre dels altres i amb els altres), cap a una fita general de desenvolupament d'habilitats de solució de problemes i d'habilitats comunicatives;
- el valor de la participació des de la perspectiva i des de les possibles aportacions de tots i cadascun dels i de les alumnes;
- l'adequació a la cronologia i al desenvolupament de l'alumnat, proporcionant experiències educatives adequades a la seva edat i a les seves habilitats;
- l'orientació cap al futur, oferint a l'alumnat una «bona imatge», no esbiaixada per raó de gènere, de com s'han de preparar per a esdeveniments, expectatives, activitats, ocupacions... de cara al seu futur;
- la creació d'expectatives i oportunitats clares i orientades a fi que l'alumnat tingui consciència sobre com i per què aprenen i puguin comunicar les seves preferències i necessitats.

4.4. Orientacions més concretes

1. Presentació adequada dels models de vida social.

- Tenir en compte que els materials didàctics han de presentar la realitat en tota la seva dimensió, sense exclusions, i encara que moltes vegades hagin de mostrar unes situacions estandarditzades, aquestes mai no han de representar un realitat distorsionada a partir de la discriminació.
 - Tenir present, per exemple, que és important que apareguin dones metgesses en els materials didàctics, i també és molt important la valoració social que se'n faci, atorgant a la dona una posició equiparable als homes que exerceixen la mateixa professió.
 - Mostrar que, al llarg de la història, les dones han participat en espais de coneixement i de producció, han tingut experiències i pràctiques diferenciades dels homes, i que hi ha hagut dones amb càrrecs d'autoritat. Cal recuperar aquestes pràctiques femenines perquè serveixin de models de referència.
2. Per tal d'incorporar en els materials didàctics els plantejaments de l'ensenyament multinivell, cal presentar unitats estructurades en diferents nivells i opcions i incorporar possibilitats de treball per al professorat i l'alumnat:
- Presentar la informació a través de diferents canals: escrits, imatges, etc. Presentar múltiples propostes i possibilitats d'expressió i d'implicació de l'alumnat en la tasca.
 - Presentar tasques i exercicis de diferent nivell de complexitat en relació amb uns mateixos continguts d'aprenentatge, sempre en el marc d'aules inclusives i com a vies d'accés al mateix currículum, i no per a la creació de grups homogenis i la generació de currículums paral·lels.
 - Mostrar unes fites d'aprenentatge (sobre continguts i/o objectius educatius) formulades de manera força genèrica. Es pretén que tots i cadascun dels i de les alumnes de la classe progressin en l'assoliment d'aquestes fites.
 - Presentar diferents opcions d'activitats per a l'avaluació del progrés de l'alumnat, sense renunciar a l'exigència de nivells, presentar diferents opcions sobre indicadors d'avaluació i avaluar l'alumnat segons el seu nivell inicial de competències.
3. Els materials didàctics cal que mostrin al professorat la forma de generar aquestes opcions de treball de l'alumnat (exemples, procediments d'ús, etc.). Han de facilitar al professorat la confecció de programacions multinivell.

4. Els materials didàctics han d'incloure orientacions i descripcions de procediments sobre com propiciar la participació de l'alumnat en activitats generals a l'aula i per a facilitar-ne l'accés als continguts que s'hi presenten.

5. Han d'incloure també exercicis que permetin a l'alumnat d'altres orígens mostrar els seus coneixements i habilitats, i que puguin resoldre millor que els seus companys i companyes (plantes d'altres continents, llengües...); facilitar, sempre que es pugui, la incorporació activa de l'alumnat nouvingut.

- Reconèixer l'alumnat estranger com a portador de coneixement. Afavorir la idea que la presència de nou alumnat és positiva perquè augmenta la riquesa d'informació del grup.
- Proposar exercicis amb poca exigència lingüística i amb elements bàsics per a algú que acaba d'arribar.

6. Proposar exercicis pensats per a aules amb alumnat d'origen cultural familiar divers.

5. DRET A LA DIFERÈNCIA: APRENDRE A SER I A CONVIURE

Un país socialment cohesionat ha de partir del reconeixement de la pluralitat existent en tota

societat complexa i de la voluntat per establir vincles de solidaritat i per fomentar la convivència entre els seus ciutadans i ciutadanes en els valors democràtics. En aquest sentit, l'educació intercultural no s'ha de plantejar com una qüestió que només afecta aquells centres amb alumnat de diferent procedència cultural, sinó que és un element fonamental del currículum de tot l'alumnat, ja que posa de manifest la necessitat de treballar per construir un model de societat obert i més democràtic, respectuós amb els drets de les minories. Cal, doncs, promoure la reflexió sobre l'acció educativa dels centres per tal que els respectius projectes educatius recullin el repte de l'educació intercultural i que aquesta impregni la seva acció. Tot això implica un canvi de perspectiva a l'hora d'abordar els continguts culturals de la nostra societat i, en conseqüència, afecta tot el currículum, tot el professorat i totes les institucions educatives.

5.1. Objectius específics

L'educació intercultural que postulem hauria de considerar els objectius següents:

- **Desenvolupar la consciència d'igualtat** en dignitat de tots els éssers humans per damunt de qualsevol diversitat o contingència: gènere, cultura, nacionalitat, religió, llengua... Afavorir



l'adquisició d'una autoestima personal, cultural i acadèmica positiva de tot l'alumnat. Afavorir la integració escolar, vetllant per obtenir el màxim rendiment escolar, especialment dels més vulnerables.

- **Conèixer i respectar les diverses cultures.** Identificar-se amb la pròpia tradició cultural i, alhora, mantenir una actitud oberta per valorar els aspectes positius i les aportacions de totes les cultures. Superar prejudicis respecte a persones i grups d'ètnies diferents, desenvolupant un esperit crític i constructiu que permeti analitzar els aspectes positius i negatius de totes les cultures.
- **Potenciar la cultura del diàleg i la convivència.** Cercar la integració socioafectiva de tot l'alumnat, desenvolupant els processos d'autoregulació de la conducta que impliquen el respecte i la tolerància envers les diferències. Educar per a la resolució positiva dels conflictes.
- **Acompanyament educatiu en el procés de construcció identitària.** Ajudar a descobrir i a potenciar la feminitat i la masculinitat que tots i totes portem a dins. Reforçar l'autoestima dels infants que pertanyen a grups minoritzats de manera que no s'hagin de refugiar en replegaments i confrontacions identitàries. Destacar la

complexitat i la possibilitat de pertinences múltiples i simultànies i posant sempre més èmfasi en els punts i els objectius que tenim en comú que no pas en allò que ens diferencia i enfronta.

Per tant, la premissa fonamental per a una educació cívica intercultural ha de ser la consideració de la igualtat en dignitat de tot l'alumnat de l'escola per sobre de qualsevol diferència, de la mateixa manera que cal tenir present la igualtat de tots els ciutadans i ciutadanes de la nostra societat. Però això no es contradiu, sinó que es complementa, amb la necessitat de considerar el dret a la diferència i el respecte a les seves manifestacions. Els factors de diversitat, allò que ens fa diferents els uns dels altres, són múltiples i és aquesta multiplicitat de diferències el que cal considerar, sense caure en un reduccionisme culturalista.

El dret a la diferència no s'ha d'entendre mai com una legitimació de la desigualtat. Diferència no significa *desigualtat*; no és el contrari d'*igualtat*, sinó de *semblança*. De la mateixa manera *diversitat* no equival necessàriament a *desigualtat*. La diversitat cultural i el respecte a aquesta diversitat no justifiquen cap tipus de discriminació en cap cas.

En parlar de diversitat entren en joc les identitats grupals mitjançant

els processos de reconeixement i diferenciació. La identitat grupal, els sentiments de pertinença es reforcen amb la contraposició amb altres grups. Cal tenir present que el procés d'identificació i definició de l'*altre* es fa sovint sobre la base de prejudicis i estereotips. Malgrat els discursos políticament correctes, sovint en l'àmbit escolar, com en la resta de la societat, i a vegades com a conseqüència d'aquests discursos, hi ha racisme. Racisme que es manifesta en els casos d'actituds de rebuig entre l'alumnat, en el tracte no igualitari per part del professorat (a vegades amb la millor intenció del món) i del sistema escolar, i en la presència d'elements sexistes, etnocèntrics i xenòfobs en els currículums i en els materials didàctics.

5.2. Prejudicis i estereotips als materials didàctics

S'han elaborat estudis sobre el tractament de la diversitat i la presència de continguts racistes i sexistes en materials didàctics que han denunciat que la majoria de textos analitzats són inadequats per abordar els projectes d'ensenyament i aprenentatge interculturals i inclusius. També s'han denunciat sovint –fins al punt, en ocasions, d'haver-los de retirar del mercat– materials docents amb continguts sexistes en les imatges i en els continguts textuais.

Algunes de les conclusions que es desprenen d'aquests estudis són les següents:

- Etnocentrisme i sexisme en els continguts i el vocabulari de les diferents àrees: geografia i història, ciències naturals, plàstica, llengües, matemàtiques, tecnologia...
- Presència d'estereotips i prejudicis en els rols, funcions, responsabilitats familiars, socials, professionals..., dels homes i de les dones. Les relacions familiars que hi apareixen són encara convencionals amb uns papers de sexe i unes funcions a la manera tradicional. També les relacions d'escola estan jerarquitzades segons el sexe i amb totes les marques d'autoritat masculina i, en les relacions professionals i de treball, es posa molt èmfasi en els papers atribuïts a un sexe: el món de la producció i de l'activitat pública en general és masculí, mentre que el món de la reproducció i de l'activitat domèstica és femení.
- Les relacions humanes en el medi natural-rural-urbà hi són presentades de manera artificiosa, bucòlica, amb la distribució de papers i feines tradicionals, sovint ben allunyades de la realitat actual.

- En l'explicació de la història, la idea que hi ha uns habitants «de sempre» que, de tant en tant, són envaïts o civilitzats per «altres».
- En la presentació del racisme com un fet inevitable i causat pel “xoc” entre cultures, sense parlar, o parlant poc, de les relacions de poder i dels interessos econòmics que l'afavoreixen.
- En una visió paternalista de la immigració, presentant els migrants com a víctimes d'una situació però sense presentar-los com a subjectes actius, que han fet una opció de progrés, emprenedors que busquen una nova forma de vida...
- Invisibilitat o presentacions deficientes de les cultures no occidentals i de la cultura gitana.
- De forma explícita, la diversitat cultural apareix de manera molt genèrica, políticament correcta, i sense un desenvolupament o aprofundiment posterior; com a llunyana, exòtica i curiosa; com a manifestació de la cultura simbòlica. De forma implícita, apareix devaluada, racialitzada i estereotipada.
- Presentació de les cultures com a blocs estàtics i monolítics, utilització excessiva de la

cultura com a factor explicatiu, visió estereotipada dels trets culturals, insistint massa en els trets diferencials i poc en els comuns amb altres grups.

5.3. Orientacions més concretes

1. Eliminar estereotips i prejudicis i eliminar els continguts racistes, sexistes i discriminadors en tots els materials didàctics (generalitzacions i interpretacions culturalistes, sexistes, homofòbiques, xenofòbiques...).
 - Revisar els continguts i l'orientació dels materials per disminuir l'etnocentrisme («descobertes», «nous mons», reducció de la història del món a l'àmbit occidental...).
2. Presentar de manera adequada els models de vida social en el text escrit i en les il·lustracions que l'acompanyin; cal evitar qualsevol expressió que suposi una aprovació implícita o explícita de la discriminació.
3. Defugir l'essencialisme i el determinisme culturals. Cal donar elements i referències que permetin entendre i analitzar la realitat i els conflictes actuals des d'una perspectiva crítica, a partir d'una anàlisi contextualitzada i complexa.



- Cal fer una reflexió crítica sobre les diferents cultures i veure-les com a eines i recursos d'adaptació humana a un entorn determinat, sotmeses a un procés dinàmic i en constant reelaboració, en funció de les variables d'espai i de temps.
 - Analitzar nocions de cultura i d'identitat: a partir del reconeixement dels estereotips que són atribuïts al propi grup, es pot reflexionar sobre els estereotips atribuïts als altres.
4. Promoure activitats que permetin l'acostament afectiu i la identificació empàtica amb l'alteritat per a la modificació de prejudicis i el canvi d'actituds.
- Fomentar una actitud oberta, generadora d'empatia, per a l'apropament com a pas previ a qualsevol activitat d'aquest tipus.
5. Treballar el conflicte i la seva resolució. Cal educar en la complexitat, en l'anàlisi i en la capacitat de resoldre de manera raonada i igualitària els conflictes.
6. Presentar propostes de treball per a tutories: eixos transversals, tractament grupal dels estereotips i prejudicis, de la construcció identitària, el dol migratori, les actituds xenòfobes...
- Facilitar la comprensió del fet migratori, combatent les actituds xenòfobes en el marc del respecte en general i treballant des de l'empatia i la reflexió i no des de l'adoctrinament moralista.
7. Tractar continguts d'educació intercultural i per a la cohesió social en totes les àrees del currículum:
- destacar aportacions d'altres cultures a la ciència;
 - treballar amb dades estadístiques, sobre temes relacionats amb les migracions o les desigualtats de la riquesa;
 - presentar la història o la geografia (mapes inclosos) des de perspectives no etnocèntriques;
 - recollir produccions literàries i artístiques no occidentals;
 - etc.

SEGONA PART: CARACTERÍSTIQUES DE L'ALUMNAT I FUNCIONALITAT DE LES ORIENTACIONS

Aquest document ha estat elaborat per un equip de treball conjunt de la Subdirecció General d'Ordenació Curricular (SGOC) i Programes Educatius (PE) i de la Subdirecció General de Llengua i Cohesi (SGLIC), format per professionals de diverses procedències i especialitats.

Orientacions per a la planificació i gestió d'adaptacions del currículum

NOTA: Aquest document es publica dividit entre els exemplars consecutius de la *Caixa d'or* (nòm. 8 i 9). El número 8 inclou el pròleg, la introducció i els capítols I i II, el nòm. 9 inclou els capítols III, (Adaptacions del currículum i característiques de l'alumnat), i el capítol IV (Funcionalitat de les orientacions).

Direcció tècnica:

JAVIER ONRUBIA
(Facultat de Psicologia de la UB)

Coordinació:

JOAN-JOSEP LLANSANA
(tècnic de l'SGLIC)

Membres de l'equip:

JOANA BATALLÉ
(ELIC Baix Llobregat-Anoia)

RÈMEI BORDONS
(tècnica de l'SGOC i PE)

M. CARME FARRÉ
(ELIC Lleida)

BIEL FERRÉ
(ELIC Tarragona)

MARTA FERRÉ
(cap d'estudis i mestra d'educació especial
de l'escola Sant Antoni de Sant Vicenç dels
Horts)

ANTONIO MARTÍNEZ
(ELIC Terres de l'Ebre)

FRANCESC MENA
(EAP B.02 Sant Andreu)

MONTSERRAT ROVIRA
(ELIC Barcelona-Comarques Sud)

3. ADAPTACIONS DEL CURRÍCULUM I CARACTERÍSTIQUES DE L'ALUMNAT

CAPACITATS COGNITIVES BÀSIQUES

Orientacions metodològiques	Orientacions Organització-gestió d'aula
• Delimitar i establir els elements bàsics i fonamentals dels continguts que s'han d'ensenyar • Mostrar la rellevància per a l'alumne i l'alumna dels objectius i continguts • Seleccionar continguts funcionals i que afavoreixin l'autonomia en l'aprenentatge • Presentar els continguts en una seqüència que vagi d'allò més fonamental, concret i simple a allò més elaborat, abstracte i complex • Avaluar amb detall el nivell de competència inicial de l'alumne i l'alumna, i dur a terme una anàlisi detallada de les tasques, el seu nivell de dificultat i de la seqüència d'activitats simples de què es compon una activitat complexa • Proposar tasques de nivell immediatament superior al dominat actualment i consolidat per l'alumne i l'alumna • Ensenyar «pas a pas», de manera gradual, sistemàtica i minuciosa, amb temps suficient per a la instrucció i la pràctica • Combinar diferents tipus de suports i instruments en la planificació i realització de les activitats (verbal, icònic, multimèdia, cinètic, manipulatiu, vivencial, etc.) • Utilitzar el «principi de redundància»: ensenyar de diferents maneres, amb exemples variats, a través de canals sensorials i accions diferents, introduint també variacions en les circumstàncies de les tasques • Afavorir l'activitat de l'alumnat i la seva participació en metodologies i activitats de caràcter obert: preparar el treball de l'alumnat de manera més estructurada i amb més consignes, facilitar l'execució de l'alumne i l'alumna oferint suports per a l'organització i desenvolupament de la tasca, augmentar el seu seguiment dedicant-li més temps i mirant de detectar els problemes que vagin sorgint • Assegurar la presència i l'ensenyament explícit d'estratègies d'aprenentatge i habilitats d'autoregulació • Ajudar que l'alumnat prengui consciència dels procediments emprats per aprendre i ajudar a monitoritzar el procés i els resultats • Repetir, consolidar i recordar el que ja està adquirit • Adaptar els materials didàctics: suport concret, adaptació de vocabulari, reducció de la informació	• Donar prioritat, dins l'aula, a formes de treball en petit grup i individual, amb suport i seguiment sistemàtics per part del professorat • Organitzar l'aula d'acord amb una estructura global de caràcter cooperatiu • Establir contextos de treball simultanis i diversificats dins l'aula, que permetin la confluència de diferents activitats i ritmes de treball (seguint, per exemple, un model de programació multinivell) • Afavorir que treballin dues o dos docents conjuntament dins l'aula • Usar contractes didàctics

Orientacions metodològiques	Orientacions Organització-gestió d'aula
• Delimitar i establir els elements bàsics i fonamentals dels continguts que s'han d'ensenyar • Avaluat amb detall el nivell dels coneixements inicials de l'alumne i l'alumna • Determinar els requisits previs necessaris per a l'adquisició d'un coneixement concret i avaluar-ne el grau de domini que tingui l'alumnat • Revisar i adaptar els objectius, els continguts i les activitats en funció dels coneixements previs detectats • Plantejar activitats específiques per resoldre les llacunes o incomprensions principals de l'alumnat • Activar el coneixement previ informal de l'alumnat pertinent als continguts, les activitats i les tasques, i establir relacions sistemàtiques entre aquest contingut i el nou contingut a treballar • Assegurar el caràcter funcional i el sentit del nou contingut per a l'alumnat • Afavorir aproximacions interdisciplinàries i globalitzades als continguts • Preparar les activitats i els materials necessaris per al nou aprenentatge de manera que s'explicitin al màxim les relacions entre allò nou i allò conegut • Explicitar l'organització interna del nou contingut i presentar-lo de la manera més clara, ordenada i estructurada possible • Ajustar la complexitat del vocabulari i el nivell d'abstracció del nou contingut • Utilitzar tasques que es puguin resoldre a diferents nivells de profunditat, i acceptar diferents mètodes de resolució d'una mateixa tasca • Disposar d'activitats i tasques de reforç, aprofundiment i ampliació • Dur a terme de manera freqüent i sistemàtica activitats de recapitulació, resum i síntesi	• Utilitzar estratègies organitzatives basades en el treball i el progrés de l'alumne i l'alumna a partir del seu propi punt de partida (activitats graduades, racons, contractes didàctics, etc.) • Establir contextos de treball simultanis i diversificats dins l'aula, que permetin la confluència de diferents activitats i ritmes de treball • Establir sistemes de tutoria entre alumnes amb diferents graus de coneixements previs • Aprofitar les possibilitats que ofereix el treball cooperatiu en petits grups moderadament heterogenis

Orientacions Organització-gestió d'aula

- Organitzar una estructura d'aula que permeti a l'alumnat opcions d'actuació i afavoreixi la seva participació i la seva percepció d'autonomia (per exemple, establint diferents tasques possibles per treballar un mateix contingut, negociant determinats aspectes de l'activitat, pactant de manera personalitzada determinats objectius o tasques, etc.)
- Plantejar activitats de treball cooperatiu o col·laboratiu en petit grup
- Promoure habilitats múltiples a l'aula i assignar competència a alumnes de baix estatus acadèmic (per exemple: en comptes de respondre preguntes escrivint, promoure també respostes oralment, o afavorir que l'alumnat mostri que ha assolit els coneixements mitjançant materials manipulatius)
- Crear espais de participació i coresponsabilitat de l'alumnat en l'elaboració i aplicació de les normes
- Utilitzar un estil democràtic o col·laborador de gestió de l'aula, i un estil de control del comportament de l'alumnat basat en la prevenció i la disciplina inductiva

Orientacions metodològiques

- Relacionar el contingut de l'ensenyança amb experiències, coneixements i valors de l'alumnat, i cercar tasques que puguin despertar l'interès de l'alumne i l'alumna
- Mostrar la rellevància per a l'alumnat dels objectius i continguts
- Utilitzar activitats i tasques «autèntiques» i rellevants
- Plantejar tasques de dificultat intermèdia, que suposin un repte moderat per a l'alumne i l'alumna
- Centrar l'atenció de l'alumnat en el procés de realització de les activitats i tasques (més que en el seus resultats), i oferir ajudes sistemàtiques sobre la planificació i desenvolupament d'aquest procés
- Centrar l'atenció de l'alumnat, davant de les dificultats, en les accions, els recursos i els mitjans per afrontar-les i superar-les, i afavorir l'atribució dels resultats a causes internes i controlables
- Propiciar que l'alumne i l'alumna pugui tenir experiències d'èxit en el seu aprenentatge
- Elogiar l'esforç i el progrés personal de l'alumne i l'alumna, i tractar l'error com una part del procés d'aprenentatge
- Manifestar a l'alumne i l'alumna acceptació personal incondicional i expectatives positives sobre el seu treball
- Assegurar la presència i l'ensenyament explícit d'estratègies d'aprenentatge i habilitats d'autoregulació
- Assegurar la presència i l'ensenyament explícit en el marc de les activitats habituals de competències relacionades amb l'autocontrol emocional, l'empatia, el control de l'agressivitat, les habilitats interpersonals i socials i la conducta prosocial
- Utilitzar procediments d'avaluació que l'alumnat percebi com a ajudes per al seu aprenentatge

CAPACITATS D'AUTOREGULACIÓ DE L'APRENTATGE

Orientacions Organització-gestió d'aula	Orientacions metodològiques
• Utilitzar estructures organitzatives variades que permetin la demostració d'habilitats i estratègies, la pràctica guiada, la pràctica independent i la reflexió sobre el procés • Utilitzar estructures d'aula que afavoreixin la interacció, la cooperació i la regulació mútua entre alumnes	• Posar èmfasi en la importància de la comprensió i el sentit d'allò que s'aprèn • Ensenyar explícitament a utilitzar el llenguatge per regular i controlar la pròpia acció i els propis processos cognitius • Ensenyar explícitament i de manera informada les diferents estratègies d'aprenentatge, a través dels processos pertinents de demostració, pràctica guiada, pràctica independent i reflexió sobre l'ús de l'estratègia • Ensenyar explícitament la utilització de les estratègies en diferents contextos i situacions, afavorint un procés de transferència conscient i deliberat • Ensenyar de manera explícita i contextualizada capacitats d'autoregulació, assegurant un procés de més a menys orientació i control del professorat pel que fa a aspectes com ara: la identificació de problemes i tasques que cal realitzar, l'establiment d'objectius, l'establiment i compliment de fites intermèdies i terminis • Afavorir un clima d'aula que permeti que l'alumne i l'alumna s'atreveixi a aprendre de manera autònoma i sense por d'equivocar-se • Ajudar l'alumnat a representar-se els objectius i continguts, així com les metes de l'activitat; a apropiat-se dels criteris de realització i valoració de les activitats a anticipar i planificar els resultats de la pròpia acció; a identificar i gestionar els propis errors i dificultats en l'aprenentatge • Ajudar i ensenyar les i els alumnes a demanar ajuda en diferents situacions i de manera eficaç

Orientacions metodològiques	Orientacions Organització-gestió d'aula
• Utilitzar els mitjans de suport gestual i corporal necessaris per afavorir la comprensió • Utilitzar representacions i mitjans visuals de suport • Promoure situacions comunicatives autèntiques i funcionals, que tinguin veritable sentit per a l'alumnat i on hi hagi una necessitat real de comunicar-se • Diversificar les tasques pel que fa al tipus de llenguatge requerit per a la seva resolució i la realització dels productes implicats • Assegurar que l'alumnat pot mostrar la seva competència i aprenentatge mitjançant diferents sistemes de representació i comunicació • Donar temps a l'alumne i l'alumna perquè pugui expressar-se • Animar l'ús del llenguatge en situacions diverses i reforçar sistemàticament els èxits en la comunicació • Evitar la correcció constant i reiterada de les errades de l'alumne i l'alumna, substituint-la per la paràfrasi i/o l'expansió de les seves expressions • Ensenyar explícitament estratègies de lectura i afavorir una lectura més activa • Ensenyar explícitament estratègies per promoure la comprensió i l'aprenentatge a partir de textos acadèmics i quotidians.	• Establir sistemes de tutoria i suport entre alumnes amb diferent grau de competència comunicativa • Utilitzar estratègies de treball en petit grup que afavoreixin la interacció i la comunicació entre alumnes • Establir contextos de treball simultanis i diversificats dins l'aula, que permetin la confluència de diferents activitats

4. FUNCIONALITAT DE LES ORIENTACIONS

En aquest darrer apartat del document volem aproximar-nos a l'ús que hom pot fer de les orientacions que fins ara hem presentat per interpretar determinades situacions en contextos escolars reals i intervenir-hi educativament. Volem, en síntesi, il·lustrar quina pot ser la funcionalitat de les orientacions per a la planificació i la gestió de les adaptacions del currículum.

Per tal que aquest «primer nivell d'aproximació a la pràctica»¹ sigui reeixit, hem redactat dos casos a partir dels quals intentarem il·lustrar com podem aprofitar les orientacions per a la planificació i la gestió de les adaptacions del currículum per dissenyar una resposta educativa adient a les necessitats de cada alumne i alumna en el marc dels centres escolars d'educació primària i d'educació secundària.

Des del punt de vista formal, hem optat per la solució següent: en primer lloc, presentem el cas a través d'un text expositiu; en segon lloc, presentem quines orientacions per a la planificació i la gestió de les

adaptacions caldria tenir en compte en el disseny de la intervenció educativa per al cas a través de tres taules, una per a cada un dels àmbits en què hem estructurat el document. En aquestes taules, de vegades hi consignem l'orientació textualment, tal com està formulada al document o, de vegades també, en reformulem el redactat per contextualitzar-lo, per adequar-lo a la situació concreta que el cas ens presenta. Cal tenir en compte que no pretenem, però, que aquesta sigui l'única, ni tan sols la millor, manera de fer-ho. No s'ha d'oblidar que la finalitat última d'aquest apartat és impulsar i proposar (no imposar!) una (no la!) «lectura pràctica» de les orientacions.

No pretenem tampoc que els centres facin un exercici com aquest per a cada un dels alumnes o de les alumnes que atenen. La finalitat de les orientacions per a la planificació i la gestió de les adaptacions no és generar la necessitat de nous documents que contribueixin a complicar encara més la ja feixuga tasca dels centres. El que volem il·lustrar, més aviat, és com les orientacions poden ser un referent de conjunt que els diferents òrgans i professionals dels centres puguin utilitzar en el moment de dur a terme les seves tasques habituals de planificació i programació docent i d'elaborar els documents ordinaris (pla anual del centre, programacions didàctiques, Pla d'acció tutorial (PAT), documents relacionats amb l'atenció a la diversitat).

¹ El grup de treball que hem elaborat aquest document pensem que, al llarg dels propers cursos, caldria complementar-lo amb dues aportacions més, que contribuirien també a la seva «traducció» pràctica. En primer lloc, l'elaboració d'unitats didàctiques que tinguin en compte les orientacions que aquí s'exposen i que s'haurien d'encarregar a equips de professors i professores de diferents àrees curriculars. En segon lloc, un recull de «bones pràctiques» de centres d'educació primària i de centres d'educació secundària, analitzades tenint en compte aquestes orientacions. Valorem que aquestes dues aportacions serien de gran utilitat, ja que evidenciarien que les orientacions tenen sentit per dissenyar pràctiques i que també ens poden ser molt útils per analitzar-les.



CAS 1: L'ARRIBADA D'EN FAYAZ.

En Fayaz és un noi de 16 anys, que ha arribat al Principat fa tot just quatre mesos. És originari del Pakistan i la seva família ha sol·licitat matricular-lo a l'institut més proper al seu domicili. Al centre, a banda d'orientar-lo en els tràmits burocràtics que el procés de matriculació comporta, la tutora de l'aula d'acollida i la coordinadora de llengua i cohesió social s'entrevisten amb la família i fixen una data per fer l'avaluació inicial a en Fayaz, tot seguint el protocol que recull el pla d'acollida del centre.

De l'entrevista inicial amb la família, se n'ha obtingut la informació següent:

- En Fayaz parla/entén: urdú, anglès (llengües d'escolarització) i panjabi (llengua materna).
 - A casa, hi viuen set persones: el pare, que viu al Principat des del 1999, la mare, que ha arribat al mateix temps que en Fayaz, i els seus quatre germans, que són més petits que ell. El pare entén el castellà i el parla, encara que amb dificultat. La mare parla panjabi.
 - El domicili familiar és petit. La situació socioeconòmica és difícil, tot i que el pare té feina (al sector de la construcció).
 - La família manifesta que en Fayaz havia estat escolaritzat al Pakistan i que havia assistit normalment a l'escola des que tenia 6 anys. També manifesta que el seu rendiment acadèmic estava dins la mitjana.
- Pel que fa als continguts curriculars de les àrees instrumentals, i d'acord amb les proves d'avaluació inicial que s'administren a en Fayaz, s'obté la informació següent:
- Matemàtiques: en Fayaz coneix la numeració, si bé caldria repassar els conceptes de desena, centena, etc. Suma i resta portant. Fa algunes errades quan multiplica per més d'una xifra i li cal repassar les taules de multiplicar. No sap operar amb unitats de longitud. Tampoc no sap sumar trencats, ni calcular potències.
 - Llengües: Coneix el codi (cal recordar que una de les llengües d'escolarització és l'anglès) i ha fet algunes errades en la correspondència so-grafia. Confon vocals.
- A partir de la informació obtinguda, s'ha decidit matricular en Fayaz a 3r d'ESO, un curs per sota del que li correspondria per edat cronològica, i usar el recurs de l'aula d'acollida.

Processos d'organització-gestió

- El centre disposa d'un pla d'acollida, que es posa en marxa en el cas d'en Fayaz
- La comissió d'atenció a la diversitat ha de dissenyar, a través d'un pla individual intensiu (PII), els mecanismes bàsics per a l'acceleració del procés d'aprenentatge de l'alumne. En aquest procés cal posar especial atenció a:
 - La determinació de la persona que coordinarà el procés d'incorporació i el seguiment de l'alumne o l'alumna.
 - Establir reunions de coordinació sistemàtica de l'equip docent de l' aula d'acollida (AA) i el de l'aula ordinària (AO).
 - Garantir que els departaments programin els objectius i continguts de cada una de les àrees que facilitaran que l'alumne o l'alumna avanci cap a l'assoliment de les competències bàsiques.

Processos de planificació i gestió del currículum

- Els departaments han determinat, partint del currículum oficial i de les competències bàsiques, i de manera contextualitzada a les característiques del centre, els aprenentatges bàsics mínims propis de cada cicle de l'etapa, que es poden utilitzar com a punt de partida per a la concreció del currículum de l'alumne o l'alumna.
- Precisar, en funció de l'avaluació inicial, quines àrees ha de cursar l'alumne o l'alumna a l'AO i quines a l'AA; quins són els continguts prioritaris en cada cas, i els criteris de «circulació» d'un grup a l'altre.
- Cal garantir una coordinació àgil i fluïda entre les persones que coordinen els equips docents de l'AA i de l'AO.
- Cal preveure també unes hores setmanals d'atenció específica (dissenyada expressament o aprofitant altres recursos de què el centre ja disposi) per tal de reforçar els aprenentatges instrumentals bàsics.
- El treball a l'AA i a l'AO s'hauria d'organitzar partint d'aproximacions globalitzadores i/o interdisciplinàries als continguts curriculars
- Cal reforçar el caràcter pedagògic i regulador de l'avaluació.

Clima relacional

- Facilitar-li una figura adulta central que sigui una referència clara i segura (pot ser el tutor o la tutora de l'AA), i també una figura de referència entre els seus iguals (company/guia, etc.).
- Necessitat d'un tracte personal, proper, empàtic, capaç d'oferir suport emocional, i una relació de confiança entre professorat i alumnat.
- Oferir-li una orientació academicoprofessional acurada, que parteixi dels seus interessos, capacitats i necessitats.

Xarxa centre-entorn

- Garantir una comunicació fluida i sistemàtica amb la família de l'alumne o l'alumna.
- Garantir la coordinació dels i de les professionals de les diferents institucions i serveis que intervenen amb l'alumne o l'alumna (tutor o tutora de l'AA, resta de professorat, ELIC, EAP i EBASP [equips bàsics d'atenció especial], si escau).
- Oferir-li una experiència educativa àmplia, més enllà de l'aula i de les activitats pròpiament lectives, tot el temps en què estigui al centre, a fi de facilitar la seva ràpida incorporació a l'entorn escolar i social. En aquest sentit, cal fomentar la seva participació en les activitats i els recursos del pla educatiu d'entorn (PEE), si és que el centre en forma part.

ORIENTACIONS EN RELACIÓ AMB L'ÀMBIT: AULA

Components organitzatius

- Incorporar sistemàticament en la dinàmica de l'AO suports, codis i registres comunicatius diversos, que afavoreixin la comprensió dels continguts i de la mateixa dinàmica de l'activitat de l'aula.
- Utilitzar sistemàticament les possibilitats que s'ofereixin de tutoria, suport i mediació comunicativa per part d'algunes o d'alguns dels seus companys.
- Garantir la possibilitat d'un temps suficient d'interacció personal i específica entre cada un dels professors i professores i en Fayaz.
- Cal usar diferents formes d'agrupament de l'alumnat dins de l'aula, en el context d'una estructura de caràcter predominantment cooperatiu.

Components metodològics

- La tasca d'ensenyar en Fayaz a utilitzar la llengua com a instrument d'aprenentatge i de pensament ha de ser objectiu prioritari de tot el professorat.
- Cal assegurar el caràcter funcional i adaptat a l'edat dels continguts que es proposen a l'alumne o l'alumna. En aquest sentit, el treball a l'aula s'ha d'estructurar al voltant d'activitats i tasques contextualitzades, autèntiques i importants, que puguin connectar amb les experiències que l'alumne o l'alumna té més enllà de les parets de l'escola, i que facin possible l'ensenyament i l'aprenentatge de capacitats relacionades amb formes de pensament complex.
- Han d'existir moments adreçats a planificar, valorar i revisar el conjunt de l'activitat que s'està desenvolupant i a detectar i aclarir els malentesos que s'hagin pogut produir per part de l'alumnat.
- S'han de planificar activitats i tasques que afavoreixin el seguiment del treball de l'alumnat per part del professorat que hi intervé. Aquest seguiment ha de ser sistemàtic.
- Els materials curriculars que usi han de:
 - Utilitzar suports i mitjans diferents (visuals, auditiu, multimèdia, etc.).
 - Ser majoritàriament «oberts»; és a dir, s'han de poder completar amb les aportacions i el treball dels professors i de les professores i d'en Fayaz.

Clima d'aula

- Prioritzar un clima d'aula que afavoreixi la incorporació d'en Fayaz a la dinàmica del grup-classe tant pel que fa al de l'AA com pel que fa al de l'AO.
- Les expectatives sobre els resultats del procés educatiu d'en Fayaz han de ser altes i s'han de comunicar sistemàticament i intencional. En la mateixa línia, cal utilitzar estratègies específiques per millorar la percepció que ell té de la seva competència acadèmica.
- Cal cercar l'equilibri entre afecte, comunicació, exigència de maduresa, establiment de límits i control del comportament en les demandes del professorat envers en Fayaz.

Estratègies de gestió

- Cal considerar els continguts normatius, actitudinals i de valor com a continguts educatius fonamentals i de ple dret. En aquest sentit, els processos d'acolliment i d'incorporació d'en Fayaz a la dinàmica habitual del centre i de l'aula s'han de planificar i avaluar amb el mateix rigor que l'aprenentatge dels continguts conceptuals i procedimentals vinculats a les diferents àrees.

ORIENTACIONS EN RELACIÓ AMB LES CARACTERÍSTIQUES DE L'ALUMNAT

Competència comunicativa		Capacitats d'autoregulació de l'aprenentatge	
ORGANITZACIÓ-GESTIÓ D'AULA			
• Establir sistemes de tutoria i suport entre alumnes amb diferent grau de competència comunicativa			
ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES			
• Utilitzar els mitjans de suport gestual i corporal necessaris per afavorir la comprensió. • Utilitzar representacions i mitjans visuals de suport. • Promoure situacions comunicatives autèntiques i funcionals, que tinguin veritable sentit per a l'alumnat i on hi hagi una necessitat real de comunicar-se. • Ssegurar que l'alumnat pot mostrar la seva competència i aprenentatge mitjançant diferents sistemes de representació i comunicació. • Donar temps a l'alumne o l'alumna perquè pugui expressar-se. • Animar l'ús del llenguatge en situacions diverses i reforçar sistemàticament els èxits en la comunicació.		• Ajudar i ensenyar en Fayaz a demanar ajuda en diferents situacions i de manera eficaç.	

Interessos i motivacions per aprendre

Capacitats cognitives bàsiques – Coneixements previs

- Utilitzar estratègies organitzatives basades en el treball i el progrés de l'alumne o l'alumna a partir del seu punt de partida (activitats graduades, racons, contractes didàctics, etc.).
- Afavorir que treballin dos o dues docents conjuntament dins l'aula.
- Establir contextos de treball simultanis i diversificats dins l'aula, que permetin la confluència de diferents activitats i ritmes de treball (seguint, per exemple, un model de programació multinivell).
- Establir sistemes de tutoria entre alumnes amb diferents graus de coneixements previs.

- Centrar l'atenció d'en Fayaz en el procés de realització de les activitats i tasques (més que en els seus resultats), i oferir ajudes sistemàtiques sobre la planificació i el desenvolupament d'aquest procés.
- Centrar l'atenció de l'alumne o l'alumna, davant de les dificultats, en les accions, els recursos i els mitjans per afrontar-les i superar-les, i afavorir l'atribució dels resultats a causes internes i controlables.
- Propiciar que l'alumnat pugui tenir experiències d'èxit en el seu aprenentatge.
- Logiar l'esforç i el progrés personal de l'alumnat, i tractar l'error com una part del procés d'aprenentatge.

- Avaluat amb detall el nivell dels coneixements inicials de l'alumne o l'alumna.
- Delimitar i establir els elements bàsics i fonamentals dels continguts que s'han d'ensenyar.
- Determinar els requisits previs necessaris per a l'adquisició d'un coneixement concret i avaluar-ne el grau de domini que en tingui l'alumnat.
- Plantejar activitats específiques per resoldre les llacunes o incomprensions principals de l'alumne o l'alumna.
- Assegurar el caràcter funcional i el sentit del nou contingut per a l'alumne o l'alumna.
- Activar el coneixement previ informal dels i de les alumnes pertinent als continguts, les activitats i les tasques, i establir relacions sistemàtiques entre aquest contingut i el nou contingut a treballar.
- Preparar les activitats i els materials necessaris per al nou aprenentatge de manera que s'explicitin al màxim les relacions entre allò nou i allò conegut.
- Ajustar la complexitat del vocabulari i el nivell d'abstracció del nou contingut.
- Afavorir l'activitat de l'alumne o l'alumna i la seva participació en metodologies i activitats de caràcter obert: preparar el treball de l'alumnat de manera més estructurada i amb més consignes, facilitar l'execució de l'alumne o l'alumna oferint suports per a l'organització i desenvolupament de la tasca, augmentar el seu seguiment dedicant-li més temps i mirant de detectar els problemes que vagin sorgint.
- Dur a terme de manera freqüent i sistemàtica activitats de recapitulació, resum i síntesi.



CAS 2:

L'ONA NO POT ESTAR-SE QUIETA

L'Ona té 6 anys i fa primer de primària. Des que va entrar a l'escola, a P-3, es va mostrar com una nena molt moguda que li costava concentrar-se en les feines que requerien més tranquil·litat i atenció. Tot i així, va anar seguint, amb més o menys dificultats, la feina i el ritme dels seus companys i companyes de classe.

La situació sembla haver-se complicat amb el pas a primer de primària, tot coincidint també amb el canvi de funcionament de les classes que li ha comportat el pas a la nova etapa: treball molt més sistemàtic de lectura i escriptura, moltes més estones de treball individual, més utilització de fitxes i de tasques «de paper i llapis», menys estona de pati i de jocs a la classe, i en general força més exigència quant a responsabilitats personals (per exemple, haver de recordar-se de fer arribar als seus pares petites informacions, o tenir presents feines que s'han de lliurar en una data determinada) i al compliment de normes (per exemple, temps de realització de les tasques, demanda d'atenció continuada, cura en la presentació dels treballs...).

En particular, la seva mestra està preocupada perquè l'Ona: ha començat a rebutjar bona part de les activitats que ha de fer, especialment les que tenen un component de llengua escrita, o les que, per la seva complexitat o per la seva durada, requereixen un esforç una mica més gran; s'aixeca molt de la cadira, parla molt a classe quan no toca i destorba els seus companys i companyes quan estan fent segons quines feines; interromp moltes vegades la mestra i els seus companys i companyes quan parlen en públic; de vegades s'enfada molt quan hom la corregeix o quan se li fa alguna observació; ha tingut baralles amb alguns dels seus companys i companyes; altres vegades sembla «absent» i fins i tot trista; quan se li demana que porti algun material de casa, o que prepari alguna cosa per a la classe, no ho fa.

Tot plegat, està començant a afectar l'ordre de la classe, i també la relació de l'Ona amb els companys i les companyes; igualment, el seu rendiment ha anat baixant cada cop més. •

Processos d'organització-gestió

- Optimitzar els processos de traspàs vertical d'informació pel que fa a l'Ona, i en general al conjunt de l'alumnat, especialment en la transició entre el segon cicle de l'educació infantil i el primer cicle de l'educació primària.
- Assegurar el traspàs d'informació horitzontal i la coordinació entre els diferents professors i professores que puguin impartir classe a l'Ona, establint pautes conjuntes i uniformes d'actuació, i assegurant el seguiment i la revisió periòdiques d'aquestes pautes.
- Documentar adequadament el procés de treball que se segueixi amb l'Ona, per tal de poder aprofitar-lo per a casos semblants que puguin donar-se posteriorment.

Processos de planificació i gestió del currículum

- Cal assegurar l'existència d'espais i temps, dins les estructures de coordinació establertes, en què tot el professorat implicat en el treball amb l'Ona pugui compartir informacions i criteris, i fer-ne el seguiment i revisió corresponents.
- Inicialment, les mesures d'atenció a l'Ona s'han d'establir en el marc de l'aula ordinària, assegurant que siguin aplicades per tot el professorat implicat.
- S'ha de respectar, en l'establiment d'aquestes mesures, el principi de començar per les adaptacions menys significatives i segregadores, i d'incorporar no solament mesures específicament adreçades a l'Ona sinó també adaptacions metodològiques i organitzatives adreçades al conjunt del seu grup classe.

Clima relacional

- El tutor o la tutora de l'Ona ha de poder disposar dels espais, els temps i les eines per seguir i coordinar el treball amb l'alumna, i per poder mantenir una comunicació sistemàtica i continuada i una relació de col·laboració amb la seva família.
- Cal assegurar l'establiment de normes clares i assumibles de comportament i convivència, i preservar el caràcter preventiu d'aquestes normes.
- Cal establir criteris que permetin equilibrar coherència i flexibilitat en l'aplicació de les normes.
- Cal reforçar l'establiment de relacions emocionals segures i suportives entre el professorat i l'Ona, que es posin de manifest en tots els espais del centre i al llarg de tot l'horari escolar.

Xarxa centre-entorn

- Cal garantir una comunicació fluïda i sistemàtica amb la família de l'alumna i establir criteris compartits de valoració i actuació.
- Cal establir les relacions pertinents amb els serveis de suport psicopedagògic, i col·laborar en les actuacions de valoració psicopedagògica i, eventualment, d'intervenció que se'n derivin.

ORIENTACIONS EN RELACIÓ AMB L'ÀMBIT: AULA

Components organitzatius

- Promoure la diversificació de les formes d'organització i agrupament de l'alumnat dins l'aula, per evitar una organització uniforme basada únicament en la presentació d'informació en gran grup i el treball individual «de paper i llapis».
- Promoure la flexibilització en l'ús del temps dins l'aula.
- Cal donar prioritat a formes d'organització de l'aula que permetin assegurar temps suficient de seguiment i d'interacció personalitzada entre l'Ona i el professor o professora que l'atén en cada moment.

Components metodològics

- Diversificar els tipus d'activitats i tasques que es desenvolupen a l'aula.
- Reforçar el seguiment continuat de l'alumnat i les situacions i els instruments d'avaluació al servei de la regulació de l'ensenyament i l'aprenentatge.
- Han d'existir moments adreçats a planificar, valorar i revisar el conjunt de l'activitat que s'està desenvolupant i a detectar i aclarir els malentesos que s'hagin pogut produir per part de l'alumnat.
- Ajudar l'alumnat a prendre consciència dels procediments emprats per aprendre i a monitoritzar el seu procés de treball i aprenentatge i els resultats.
- Ensenyar explícitament i de manera informada les diferents estratègies d'aprenentatge, a través dels processos pertinents de demostració, pràctica guiada, pràctica independent i reflexió sobre l'ús de l'estratègia.
- Utilitzar materials didàctics: diversos i diversificables que utilitzin diferents suports i mitjans.

Clima d'aula

- Cal donar prioritat, com a objectiu, a l'establiment d'un clima d'aula adient, en el qual l'Ona pugui trobar-se còmoda i en què el professor o la professora i els companys i companyes de l'Ona vegin garantides les condicions necessàries per treballar de manera adequada.
- Cercar, com a objectiu prioritari, un entorn de classe tranquil i predecible.
- Cal transmetre a l'Ona i als seus companys i companyes expectatives altes sobre el treball i el rendiment acadèmic de l'Ona.
Cal reforçar sistemàticament les actuacions positives de l'Ona, i evitar que s'estableixi una identitat i una posició de l'Ona a la classe basada en el seu trencament o rebuig de les normes.
- Assegurar la presència i l'ensenyament explícit en el marc de les activitats habituals de competències relacionades amb l'autocontrol emocional, l'empatia, el control de l'agressivitat, les habilitats interpersonals i socials i la conducta prosocial.

Estratègies de gestió

- Cal parar especial atenció al treball explícit dels continguts normatius i actitudinals.
- Incloure en la rutina diària de l'aula moments de treball relacionats amb el funcionament de la classe des del punt de vista normatiu.
- En la mesura que sigui possible, i d'acord amb l'edat de l'alumnat, cal implicar-lo en la gestió normativa de l'aula, i reforçar la coresponsabilitat de tothom en el funcionament de l'aula

		Capacitats d'autoregulació de l'aprenentatge
Organització-gestió d'aula		• Utilitzar estructures organitzatives variades que permetin la demostració d'habilitats i estratègies, la pràctica guiada, la pràctica independent i la reflexió sobre el procés.
Orientacions metodològiques		• Ensenyar explícitament a utilitzar el llenguatge per regular i controlar la pròpia acció i els propis processos-cognitius. • Ensenyar de manera explícita i contextualizada capacitats d'autoregulació, assegurant un procés de més a menys orientació i control del professorat pel que fa a aspectes com ara la identificació de problemes i tasques que cal fer, l'establiment d'objectius, l'establiment i compliment de fites intermèdies i terminis. • Emprar, de manera coherent i sistemàtica, tècniques específiques per al control de les conductes disruptives, a partir de l'establiment de conseqüències per a aquestes conductes. • Ajudar l'Ona a representar-se els objectius i continguts, així com les metes de l'activitat; a apropiarse dels criteris de realització i valoració de les activitats a anticipar i planificar els resultats de la pròpia acció; a identificar i gestionar els propis errors i dificultats en l'aprenentatge. • Ajudar i ensenyar l'Ona a demanar ajuda en diferents situacions i de manera eficaç.

Interessos i motivacions per aprendre

- Organitzar una estructura d'aula que permeti a l'alumnat opcions d'actuació i afavoreixi la seva participació i la seva percepció d'autonomia (per exemple, establint diferents tasques possibles per treballar un mateix contingut, negociant determinats aspectes de l'activitat, pactant de manera personalitzada determinats objectius o tasques...).
- Promoure habilitats múltiples a l'aula i assignar competència a l'Ona en aquells aspectes en què destaca.
- Crear espais de participació i coresponsabilitat de l'alumnat en l'elaboració i aplicació de les normes.
- Utilitzar un estil democràtic o col·laborador de gestió de l'aula, i un estil de control del comportament basat en la prevenció i la disciplina inductiva.

- Centrar l'atenció de l'Ona en el procés de realització de les activitats i tasques (més que en els seus resultats), i oferir-li ajudes sistemàtiques sobre la planificació i el desenvolupament d'aquest procés.
- Centrar l'atenció de l'Ona, davant de les dificultats, en les accions, els recursos i els mitjans per afrontar-les i superar-les, i afavorir l'atribució dels seus resultats a causes internes i controlables.
- Propiciar que pugui tenir experiències d'èxit en el seu aprenentatge.
- Elogiar continuadament i sistemàtica l'esforç i el progrés personal.
- Manifestar a l'alumne o l'alumna acceptació personal incondicional i expectatives positives sobre el seu treball.
- Utilitzar procediments d'avaluació que l'alumnat percebi com a ajudes per al seu aprenentatge.

Capacitats cognitives bàsiques – Coneixements previs

- Establir contextos de treball simultanis i diversificats dins l'aula, que permetin la confluència de diferents activitats i ritmes de treball en el mateix moment (seguint, per exemple, un model de programació multinivell).
- Afavorir que treballin dos professors o professores conjuntament dins l'aula.
- Utilitzar contractes didàctics per tal d'ajudar l'Ona a identificar i assolir determinades fites, formulades clarament i de manera assequible, en relació amb els aspectes del seu comportament i rendiment en què presenta més dificultats, delimitant clarament les conseqüències, positives o negatives, que tindrà, en cada moment, la seva actuació.

- Seleccionar continguts funcionals i que afavoreixin l'autonomia en l'aprenentatge. Assegurar el sentit del nou contingut per a l'Ona.
- Ensenyar «pas a pas», de manera gradual, sistemàtica i minuciosa.
- Mantenir una supervisió sistemàtica de l'actuació i el treball de l'Ona.
- Combinar diferents tipus de suports i instruments en la planificació i realització de les activitats (verbal, icònic, multimèdia, cinètic, manipulatiu, vivencial...).
- Afavorir l'activitat de l'alumnat i la seva participació en metodologies i activitats de caràcter obert: preparar el treball de l'alumnat de manera més estructurada i amb més consignes, facilitar l'execució de l'alumne o l'alumna oferint suports per a l'organització i el desenvolupament de la tasca, augmentar el seguiment de l'alumnat dedicant-li més temps i mirant de detectar els problemes que vagin sorgint.
- Repetir, consolidar i recordar allò ja adquirit.
- Adaptar els materials didàctics: suport concret, adaptació de vocabulari, reducció de la informació.

COL·LECCIÓ «CAIXA D'EINES»

01. Recull d'eines teòriques
02. Consell assessor de la llengua a l'escola: conclusions
03. El centre educatiu acollidor
04. L'aula d'acollida
05. Els plans educatius d'entorn: una resposta integral i comunitària
06. El centre educatiu acollidor (II)
07. La cultura gitana al centre educatiu
08. Cap a un currículum més inclusiu
09. Cap a un currículum més inclusiu (II)

EN PREPARACIÓ

- Eines per afrontar l'absentisme
- L'educació intercultural
- Els usos lingüístics al centre educatiu
- El teatre: un bon recurs educatiu



Caixa d'eines 09

Caixa d'eines és una col·lecció de documents breus, que té com a principal destinatari el professorat de l'ensenyament obligatori, però també altres professionals de l'educació en un sentit ampli.

Caixa d'eines té com a àmbits temàtics preferents la didàctica i l'ús de les llengües, l'educació intercultural i la cohesió social.

Caixa d'eines es proposa aportar, com el seu nom indica, eines metodològiques –tant d'aclariment conceptual com d'intervenció professional– que representin una ajuda en la tasca de reduir l'exclusió, i també en la d'educar ciutadans autònoms i crítics, però solidaris i respectuosos amb les heterogènies manifestacions de la diversitat humana.

Caixa d'eines vol estar present a tots els centres educatius, de manera que estigui a l'abast del professorat que necessiti aquestes eines, tant a títol individual com per utilitzar-les en sessions de debat, de reflexió o de formació permanent dels equips docents o dels claustres.

