

Adequar el currículum



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Suport lingüístic i social
en aules multilingües

Adequar el currículum

Suport lingüístic i social en aules multilingües

Servei d'Immersion i Acol·liment Lingüístics

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

Març de 2016

Darrera actualització: juliol de 2018



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

La llicència completa es pot consultar a:

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

Índex

1. Introducció	5
2. Presentació.....	6
Objectius	6
Continguts	6
Destinatari	6
Orientacions i recursos.....	7
3. Decàleg.....	8
4. Les prioritats educatives	9
Garantir l'assoliment de les competències de les àrees o matèries.....	9
Adequar-se a les necessitats de l'alumne	9
Motivar i donar confiança	10
Garantir la comprensió.....	11
Ajudar l'alumne en les seves produccions	12
5. Pas a pas.....	13
Primer pas: planificar	14
Segon pas: acompanyar	17
Tercer pas: avaluar	33
6. Elements per a la reflexió.....	36
7. Glossari.....	37
8. Bibliografia	39
Annex 1. Estratègies per adequar l'avaluació	41

1. Introducció

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

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

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

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

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

¹ Es considera alumne nouvingut aquell que s'ha incorporat al nostre sistema educatiu en els últims 24 mesos o, si és d'una cultura molt allunyada, 36 mesos.

2. Presentació

Objectius

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

- Permetre que, amb els ajuts adequats, els alumnes puguin assolir els mateixos objectius d'aprenentatge que la resta dels seus companys.
- Ajudar-los a progressar en el domini del llenguatge acadèmic*².
- Facilitar l'aprenentatge autònom.

Continguts

Es presenten, en primer lloc, alguns principis que s'han de tenir en compte en l'atenció a aquest alumnat. A continuació es proposa una intervenció didàctica pas a pas. Finalment, es presenten algunes qüestions que poden plantejar dubtes o neguits a l'hora d'aplicar el suport a l'alumnat d'origen estranger a l'aula.

Aquests continguts es relacionen amb les [fases](#) proposades per a la implementació del recurs del suport lingüístic i social per a alumnes d'origen estranger que necessiten suport per accedir al currículum ordinari, especialment amb les corresponents al bloc 2 (planificació i aplicació del recurs).³

Destinatari

Els alumnes destinataris de les propostes que apareixen en aquest document són alumnes d'origen estranger no castellanoparlants que es troben en alguna de les situacions següents:⁴

- Alumnes de cicle mitjà (CM) i cicle superior (CS) de primària i d'ensenyament secundari obligatori (ESO) que han superat els dos anys o, excepcionalment, els tres anys d'estada a l'aula d'acollida, i encara es troben en procés d'assoliment del domini del llenguatge acadèmic que es necessita per accedir al currículum.
- Alumnes d'origen estranger que, tot i haver estat escolaritzats a Catalunya en algun moment, posteriorment han fet part de l'escolarització en un altre sistema educatiu.
- Alumnes d'origen estranger que s'incorporen al sistema educatiu de Catalunya a l'ensenyament postobligatori.

² Es pot trobar l'explicació sobre les paraules o expressions marcades amb un asterisc al [glossari](#).

³ Vegeu apartat *Organització* de l'espai web <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/suport-linguistic-social/sobre-sls/presentacio/>

⁴ Es poden trobar orientacions per als alumnes d'origen estranger d'Educació Infantil i de Cicle Inicial de Primària en el quadern [Orientacions per a l'Educació Infantil i el Cicle Inicial de Primària](#).

Orientacions i recursos

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

3. Decàleg

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

- 1. Tenir expectatives elevades per a tots els alumnes.** Les dificultats comunicatives dels alumnes poden determinar les expectatives d'èxit que en tenen els docents en les diverses àrees o matèries i, en conseqüència, condicionar la intervenció didàctica i els resultats. Cal tenir –i demostrar– expectatives altes per a tots els alumnes, sigui quin sigui el nivell de llengua.
- 2. Tenir paciència.** L'alumne d'origen estranger fa un doble esforç, perquè està aprenent simultàniament la llengua i els continguts de les àrees o matèries. S'ha de tenir present en tot moment que és un procés llarg: es necessiten de 5 a 7 anys per assolir un nivell comunicatiu en contextos d'exigència acadèmica similar al dels companys autòctons.
- 3. Fer un tractament inclusiu.** Adequar no implica necessàriament separar els alumnes per nivells ni fer un tractament individualitzat. Cal posar en joc materials, tècniques i estratègies que permetin ajudar els alumnes vulnerables a assolir l'èxit acadèmic, evitant, tant com sigui possible, separar-los del grup principal.
- 4. Crear un entorn d'aprenentatge segur.** Si aconseguim generar un entorn d'aprenentatge segur on tots els alumnes se sentin reconeguts i puguin assumir riscos sense por d'equivocar-se, haurem reduït filtres afectius que dificulten l'aprenentatge i haurem fomentat un bon ambient de treball a l'aula, que beneficiarà tots els alumnes.
- 5. Valorar totes les llengües i cultures presents a l'aula.** L'aprenent ha de sentir que la seva llengua i el seu bagatge cultural són valuosos. D'altra banda, la diversitat a l'aula pot ser un enriquiment per a tot el grup i una ajuda a l'aprenentatge per als alumnes d'origen estranger en particular.
- 6. Tenir en compte el valor de la interacció per a l'aprenentatge i per al clima de l'aula.** Fomentar la col·laboració entre iguals és una de les millors ajudes a l'aprenentatge i una oportunitat per cohesionar el grup i millorar la llengua en situació d'ús real.
- 7. Tenir present el punt de partida de l'alumne.** L'alumne no parteix de zero. Per decidir com adequem el currículum, hem de determinar què sap i què no sap, per aprofitar el coneixement que aporta i proporcionar el que necessita.
- 8. Ser conscients de les dificultats de les tasques que se'ls plantegen.** L'exigència de l'encàrrec de feina, però també el propi llenguatge acadèmic, suposen un repte que hem de valorar i atenuar, simplificant l'encàrrec i proporcionant ajudes.
- 9. Adaptar-se a l'estil d'aprenentatge de l'alumne.** Cada alumne té un estil personal d'aprendre, determinat per la seva personalitat i també per la cultura escolar de procedència. Hem d'intentar respectar aquesta diversitat, permetre als alumnes que treballin d'acord amb les seves preferències personals i, a més, ensenyar-los a ser flexibles per adaptar-se a demandes diferents.
- 10. Proporcionar ajudes adaptades a l'alumne.** Les ajudes s'han d'anar ajustant a les necessitats de l'alumne, i s'han de retirar a mesura que se'n surt de manera autònoma.

4. Les prioritats educatives

Garantir l'assoliment de les competències de les àrees o matèries

Tots els alumnes tenen potencial d'aprenentatge, sigui quin sigui el seu punt de partida. La manca de competència comunicativa suficient no ha de ser un obstacle per aprendre: el fet que un alumne d'origen estranger encara estigui aprenent la llengua de l'aula no ha d'ajornar el progrés acadèmic en les matèries curriculars. Per això, **l'objectiu de tots els docents ha de ser garantir l'assoliment de les competències de la seva àrea o matèria a tots els alumnes**. Per aconseguir-ho, en funció de les característiques de l'alumnat, s'ha de fer la planificació didàctica més adequada per garantir de manera simultània l'accés al currículum comú i l'aprenentatge de la llengua.

Adequar-se a les necessitats de l'alumne

L'accés als continguts de les diferents matèries és vehiculat pel llenguatge acadèmic, que difereix del conversacional i inclou el llenguatge de les interaccions a l'aula al voltant de les activitats curriculars i els llenguatges propis de cada disciplina⁵. A l'aula ordinària, l'alumne que encara està aprenent la llengua ha d'enfrontar-se a aquest llenguatge en diferents matèries, cadascuna amb diferents graus **d'exigència lingüística**. Per exemple, no té la mateixa càrrega de llenguatge acadèmic un projecte de plàstica que un de ciències naturals.

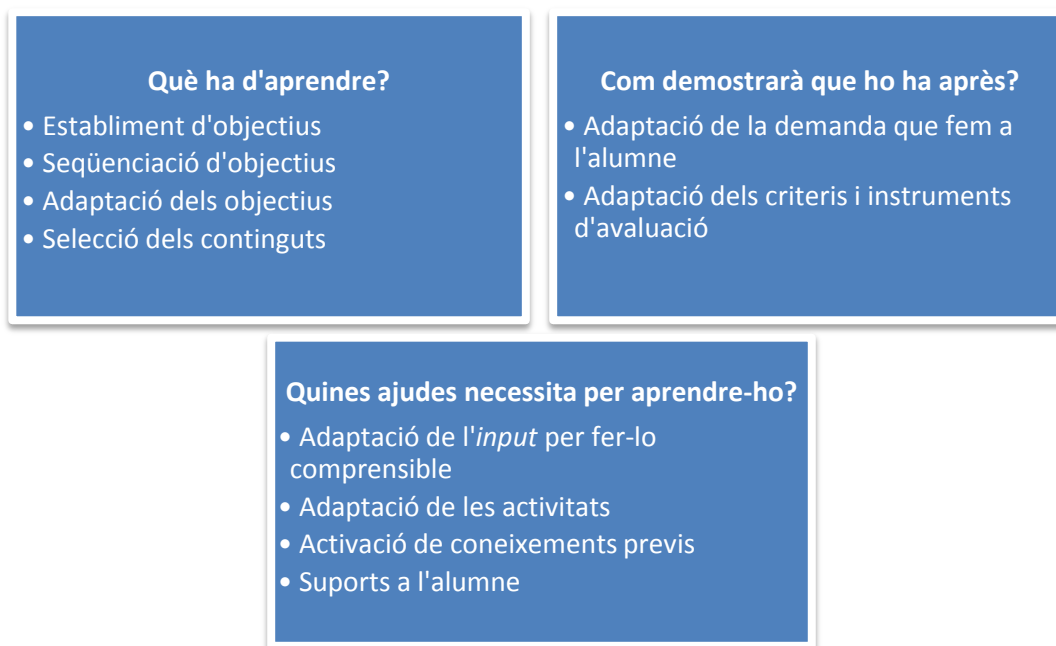
D'altra banda, molts dels continguts d'aquestes matèries li resulten nous, perquè no en té **coneixements previs** o perquè prové d'una **cultura escolar** que els planteja de manera diferent, per la qual cosa l'alumne no sempre reconeix allò que ja sap del tema i el docent tampoc ho identifica. També ho dificulta el **plantejament eurocèntric** dels nostres currículums, fins i tot en matèries aparentment neutrals, com les matemàtiques, en què es pot constatar, per exemple, que molts alumnes han après a calcular amb algorismes diferents dels nostres.

Sovint l'actuació del professorat davant d'aquestes dificultats no s'ajusta a les necessitats de l'alumne, sinó que li proposa tasques excessivament obertes i imprecises o simplificades i conduïdes, per a la resolució de les quals només li cal aplicar el sentit comú o les seves experiències vitals i que no requereixen coneixements acadèmics, de manera que tenen una exigència cognitiva molt més baixa d'aquella a què l'alumne és capaç de respondre.

Davant d'aquestes dificultats i amb l'objectiu d'afavorir l'èxit acadèmic de l'alumnat d'origen estranger, cal **prendre decisions** pedagògiques:

- Què ha d'aprendre?
- Quines ajudes ha de tenir per aprendre-ho?
- Com s'ha d'avaluar el que ha après?

⁵ Vegeu el quadern [Aprendre la llengua de les matèries](#).



Val a dir que incidir en aquests aspectes, i especialment en les dificultats del llenguatge acadèmic, **beneficia tots els alumnes** i no només els d'origen estranger.

En aquestes decisions i en l'aplicació de les mesures que se'n desprenguin, han d'intervenir **tots els membres de l'equip docent**, sense excloure que hi pugui haver-hi un docent o tutor de suport lingüístic que hi tingui més dedicació.

Motivar i donar confiança

El treball de l'autoconfiança i de l'**autoimatge acadèmica positiva** és fonamental per motivar els alumnes d'origen estranger a afrontar el doble esforç que han de fer respecte als seus companys autòctons (aprendre alhora la llengua i els continguts de les àrees o matèries). Per això hem de demostrar clarament i amb freqüència que tenim expectatives elevades, valorar els progressos de manera explícita i tenir en compte les seves aportacions a la construcció de coneixements compartida amb la resta del grup.

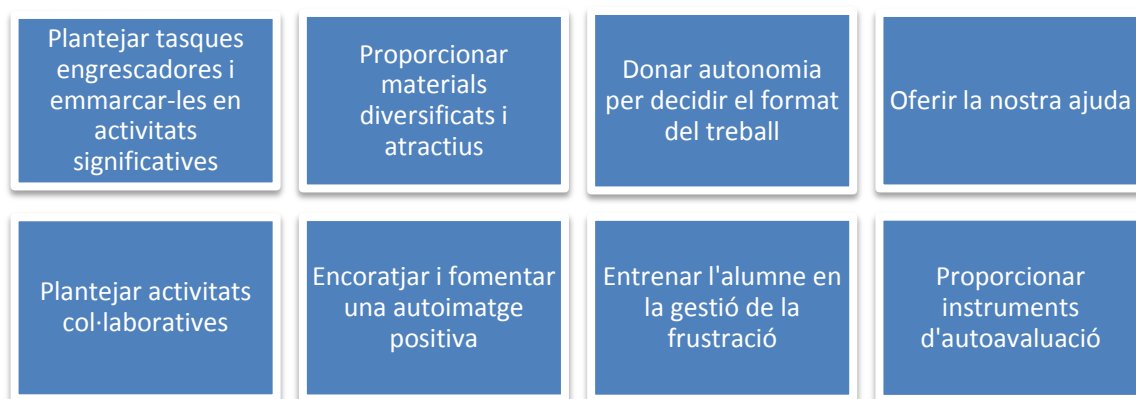
En coherència amb aquesta necessitat, cal graduar les tasques que proposem per tal que no estiguin per sota de la capacitat de l'alumne. Les tasques mecàniques i repetitives, que generalment tenen poca exigència cognitiva, rarament motiven l'alumnat.

És bo estimular la curiositat de l'alumne. Ho podem fer si:

- Plantegem les tasques de manera engrescadora, perquè estimulin la curiositat i, per tant, representin un **repte cognitiu per a l'alumne**. Per exemple, fer preguntes que impliquin una petita recerca i una resposta elaborada, sempre a un nivell de dificultat que pugui assumir. Plantejar reptes massa difícils també pot ser desmotivador.
- Inserim les tasques en **activitats significatives**, que tinguin relació amb el món real o que demanin un producte comunicatiu que s'adreci a una audiència real.
- Proporcionem **materials diversificats i engrescadors**, que permetin a l'alumne tenir una actitud activa (llegir, observar, manipular, experimentar...).

Podem mantenir l'interès de l'alumne si:

- Li donem **autonomia per decidir** el format del treball que ha de presentar o el procés que seguirà per fer-lo.
- Li fem entendre que ens pot **demanar ajuda** quan ho necessiti.
- Proposem **activitats col·laboratives**, que li permetin relacionar-se amb els companys i assumir rols al mateix nivell.
- L'encoratgem, valorant el resultat i l'esforç i demanant-li que continuï així, perquè es construeixi una **autoimatge positiva** com a estudiant.
- Li ensenyem a **gestionar la frustració i l'ansietat** davant del fracàs o dels problemes que sorgeixen al llarg del procés.
- Li proporcionem instruments perquè pugui **reconèixer l'evolució personal** i li ensenyem a utilitzar-los.

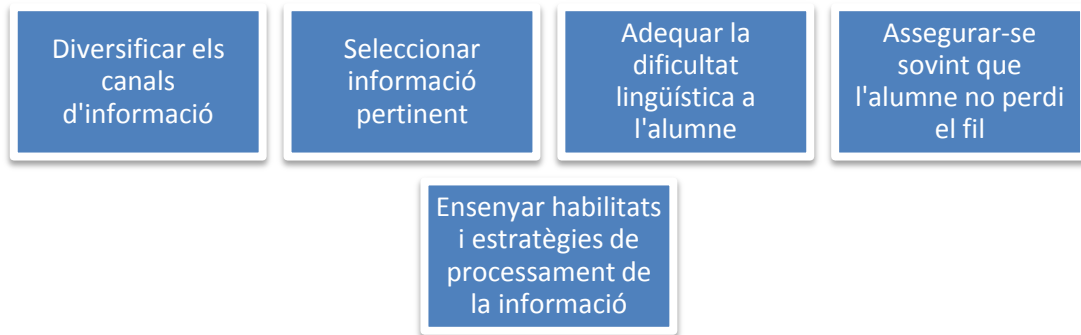


Garantir la comprensió

És important assegurar que l'alumne comprèn els missatges que li arriben a classe, pel que fa tant al contingut que es treballa com a les ordres i consignes a l'aula. Amb aquesta finalitat:

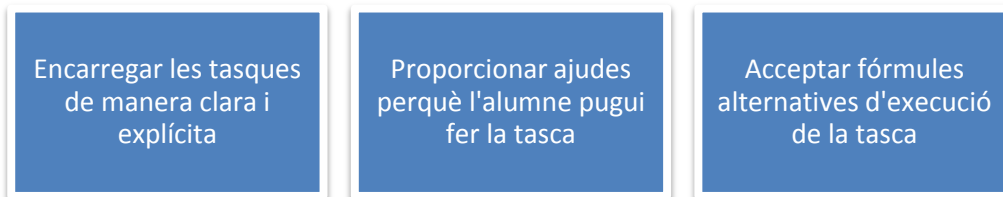
- Cal diversificar els formats, suports i materials, per garantir que la informació arriba per diversos canals a l'alumne: text, imatges, materials manipulables...
- Ha de ser informació pertinent, és a dir, ajustada a l'edat de maduració de l'alumne i al tema que es tracta.
- S'ha d'adequar la dificultat lingüística al nivell d'adquisició del llenguatge acadèmic de l'alumne.
- S'ha de verificar sovint la comprensió i, si l'alumne ha perdut el fil, ajudar-lo a reprendre'l.

Fer accessible la informació té com a objectiu que l'alumne la transformi en coneixement que li ha de ser útil per aprendre i per aplicar-lo en altres contextos. Per això, a més de garantir la comprensió, val la pena ensenyar-li **habilitats i estratègies de processament de la informació**: seguir rutines de pensament, fer connexions amb els coneixements previs, organitzar les idees (per exemple, amb organitzadors gràfics, com mapes conceptuals, llistes, taules, imatges...) i transferir els coneixements a noves situacions.



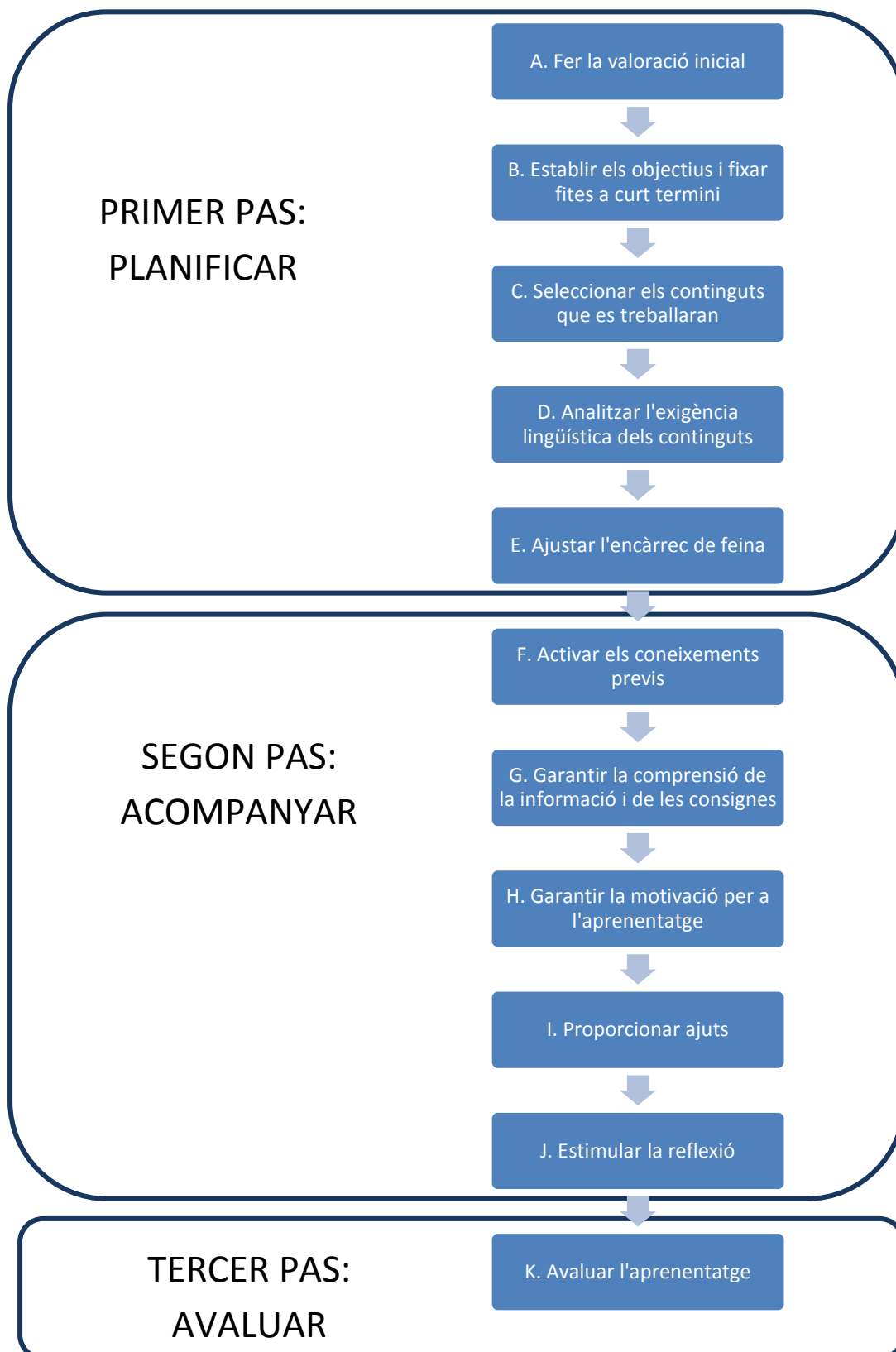
Ajudar l'alumne en les seves produccions

La major part de productes que es demanen als alumnes tenen la llengua com a vehicle imprescindible. Per això, els aprenents d'L2 tenen dificultats per demostrar què han comprès i què han après. Ja hem dit que no es tracta de reduir l'exigència cognitiva, sinó d'ajudar-los a arribar-hi, mostrant-los de manera clara què volem que facin i com ho han de fer, proporcionant-los ajudes o, fins i tot, proposant fórmules alternatives a la resposta oral o escrita, com fer un dibuix o elaborar un objecte.



5. Pas a pas

Dins de la seqüència d'accions que l'equip docent haurà de fer per planificar el suport lingüístic i social a l'alumne o grup d'alumnes, aquest quadern centra la mirada en l'adequació del treball dins l'aula:



Primer pas: planificar

A. Fer la valoració inicial

Per adaptar el currículum i atendre les necessitats derivades del nivell de llengua de l'alumne, cal determinar en quin punt està i quines mancances cal resoldre⁶. Si ha passat per l'aula d'acollida segurament ha assolit una competència conversacional bàsica (nivell A2 del MECR*), però això no vol dir que tingui un nivell equivalent de llenguatge acadèmic.

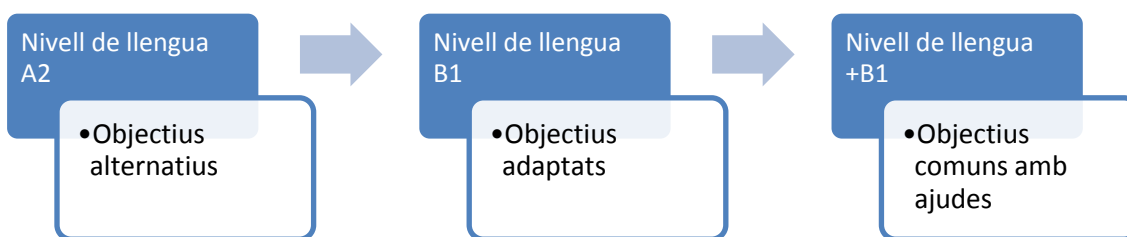
També caldrà determinar el nivell de coneixements previs relacionats amb els continguts curriculars en les diferents àrees o matèries. Si detectem que a l'alumne li falten coneixements que necessitarà per assolir els objectius de la unitat didàctica proposada, caldrà aplicar mesures individualitzades perquè els assoleixi.

B. Establir els objectius i fixar fites a curt termini

Adaptar no és rebaixar el nivell, sinó plantejar-se la progressió i les ajudes que l'alumne necessitarà per assolir els objectius fixats. Quan un alumne té dificultats amb el llenguatge acadèmic, cal plantejar-se com ajudar-lo per evitar que aquestes dificultats provoquin un rendiment inferior al que tindria si fes l'aprenentatge en una llengua que domina, de manera que, a mitjà termini, es puguin mantenir expectatives elevades pel que fa als objectius d'aprenentatge.

Una manera de potenciar l'èxit de tots els alumnes és ajustar els objectius mitjançant **fites a curt termini**, que segmentin i graduïn la dificultat. En la definició dels objectius caldrà tenir en compte tant els que tenen a veure amb aspectes lingüístics com els específics d'àrea o matèria.

El nivell de llengua d'un alumne pot determinar que, en un primer moment, s'estableixin **objectius alternatius**, mentre que, en una segona fase, **s'adaptin els objectius comuns** a la resta del grup.



Un cop determinats els objectius d'aprenentatge, el docent els ha de seqüenciar tenint en compte el nivell de cadascú i compartir-los amb l'equip docent. Aquesta seqüenciació implica establir **fites a curt termini**, que s'han d'anar revisant per ajustar-les al progrés de l'alumne.

C. Seleccionar els continguts

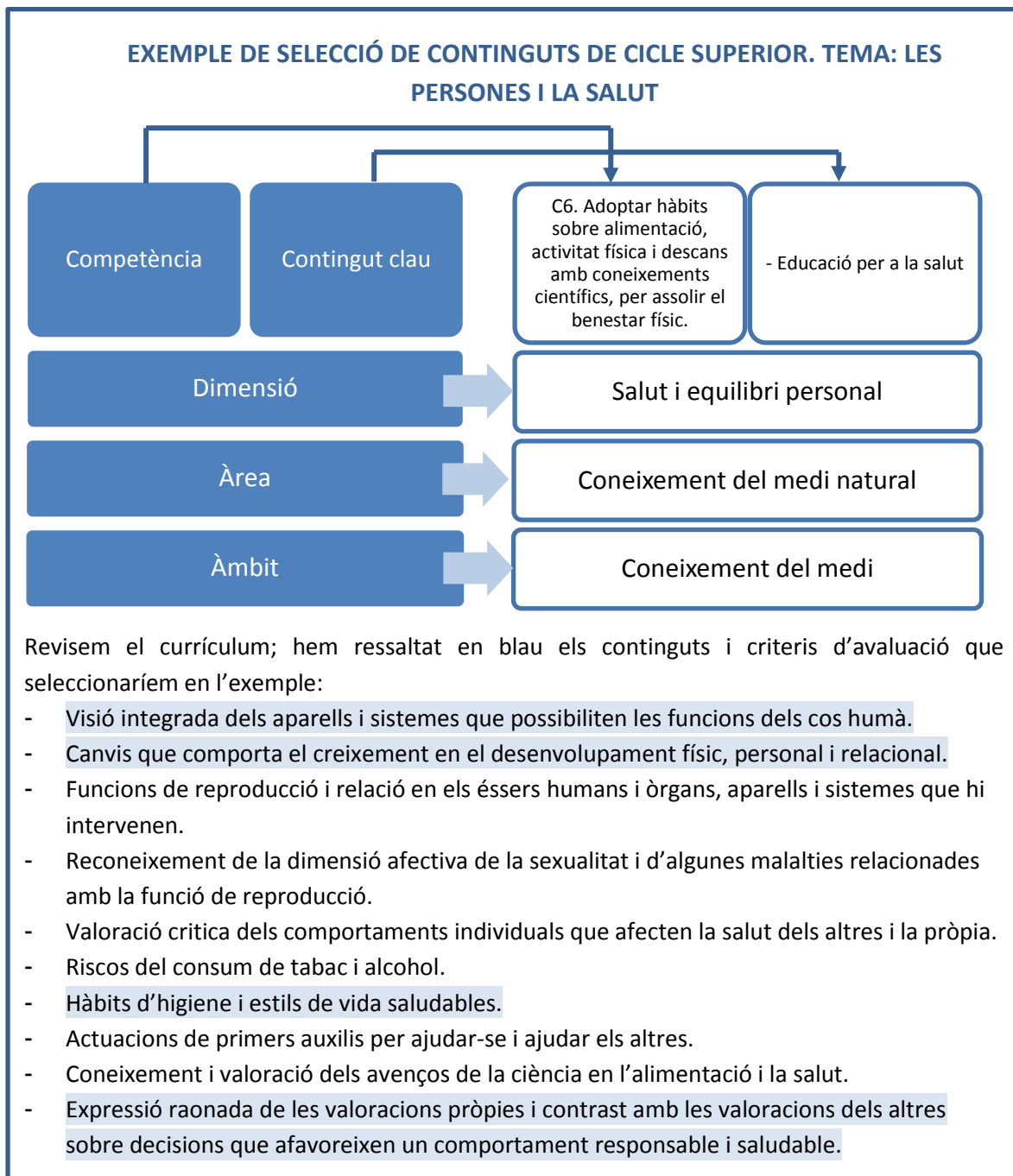
Sovint la praxi d'aula és determinada pels continguts del llibre de text. Tanmateix, una mirada al currículum actual ens demostra que els continguts que han d'aprendre els alumnes són molt més oberts del que podem interpretar a partir del llibre, i sovint estan orientats a assolir unes competències bàsiques, més que no pas a transmetre conceptes. El currículum competencial

⁶ Vegeu [Suport lingüístic i social. Pauta d'observació. Nivells A1, A2 i B1.](#)

pretén que l'alumne relacioni els coneixements concrets amb el món en què viu i que sigui capaç d'aplicar-los tant en situacions acadèmiques com a la vida real.

Els [continguts curriculars](#) inclouen **coneixements, destreses i actituds**, organitzats en funció de les competències que es desitja que els alumnes assoleixin. Si ens fixem en els **criteris d'avaluació** de cada nivell, ens serà més fàcil establir quins d'aquests continguts són fonamentals, tant per als alumnes d'origen estranger com per a la resta d'alumnes.

A continuació mostrem un exemple de selecció de continguts, tenint en compte un alumne que encara no ha assolit el nivell B1 de competència comunicativa i, per tant, mantindrem els objectius que establím per a tot el grup però adaptant-los:



Criteris d'avaluació: Identificar els principals òrgans del cos humà i les funcions que realitzen tot relacionant l'adequat funcionament del cos amb determinats hàbits de salut. Conèixer les repercussions dels hàbits incorrectes sobre la salut.

Aquesta selecció de continguts haurà d'anar acompanyada d'una adaptació de la informació i d'un seguit d'ajudes a la producció, per ajudar l'alumne a assolir els objectius.

Comprovem, doncs, que **el currículum vigent facilita la selecció de continguts** que cal aprendre en cada matèria, tenint en compte **un enfocament competencial orientat a l'aplicació pràctica**. Per això, sense renunciar als continguts curriculars, podem aplicar-hi una mirada crítica, per determinar quins són fonamentals, quins són complementaris o fins i tot accessoris i, si s'escau, introduir-ne d'altres que aportin un punt de vista no eurocèntric.

En aquesta selecció cal incloure continguts de la matèria (coneixements, destreses i actituds) i continguts lingüístics. En el cas de l'exemple, un contingut comunicatiu podria ser *aprendre a argumentar per expressar les pròpies valoracions i contrastar-les amb les dels altres*.

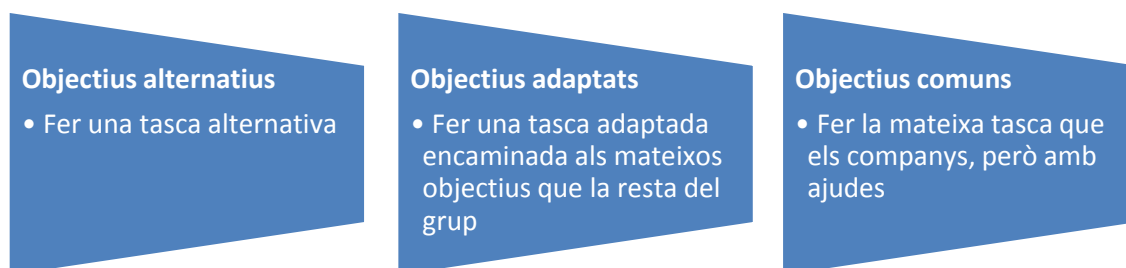
D. Analitzar l'exigència lingüística dels continguts

No totes les matèries tenen la mateixa exigència lingüística. Hi ha activitats més centrades en la manipulació i contextualitzades, mentre que d'altres tenen més càrrega conceptual i abstracta i, per tant, necessiten més domini del llenguatge, tant escrit com oral (tant la llengua oral com l'escrita són indispensables perquè l'alumne construeixi nou coneixement).

Per això, sabent el nivell de llengua de l'alumne, cal analitzar quines dificultats lingüístiques plantegen els continguts que es treballaran, per determinar els **objectius** que volem que assoleixi l'alumne, les **ajudes** que necessitarà per assolir-los i els criteris que aplicarem per **avaluar** si els ha assolit. Aquest procés implica seleccionar objectius lingüístics relacionats amb els objectius curriculars.

E. Ajustar l'encàrrec de feina

Perquè l'alumne faci satisfactòriament una determinada tasca, el docent n'ha de **compensar la dificultat amb les ajudes** disponibles per fer-la. Haurem d'establir aquest equilibri en un punt concret: d'acord amb els objectius fixats, caldrà simplificar la proposta si hem detectat que el nivell de llengua o la falta de coneixements previs de l'alumne li impedeix fer el mateix que la resta de companys, o fins i tot plantejar-li una tasca alternativa.



En qualsevol cas, sempre cal **concretar l'encàrrec de manera clara i senzilla**, i assegurar-nos que l'alumne ha entès què ha de fer demanant-li, per exemple, que ho expliqui amb les seves paraules.

Segon pas: acompanyar

F. Activar els coneixements previs


Els coneixements previs són la base sobre la qual s'han d'assentar els nous coneixements. Aquests coneixements poden provenir de les experiències personals o d'aprenentatges anteriors, i inclouen **conceptes abstractes, habilitats i estratègies cognitives i coneixements lingüístics**. En el cas dels alumnes d'origen estranger, **establir ponts entre el que ja saben i els nous aprenentatges** és fonamental.

La llengua pròpia de l'alumne (L1) és una base fonamental per aprendre la llengua de l'aprenentatge (L2) i una ajuda a la qual podrà recórrer en diversos moments. És la llengua en la qual és més competent i que li permet abordar idees més complicades. Per això li cal aprendre estratègies relacionades amb la competència plurilingüe, per exemple, **l'ús del diccionari i la comparació entre llengües**.

Quan hi ha coneixements que l'alumne no té i són necessaris per fer la tasca encarregada i assolir els objectius, caldrà proporcionar-los amb **activitats prèvies** o amb la **interacció** amb altres companys. Per exemple, en el cas d'una estratègia o una tècnica concreta, que podem proporcionar fent modelatge* o mostrant models ben fets, o en la contextualització d'un tema o d'un concepte, que podem resoldre amb un vídeo o una conversa entorn d'una fotografia.

L'ús d'organitzadors gràfics és molt útil en la fase d'activació de coneixements previs, però també en la resta de la seqüència didàctica, perquè ajuden l'alumne a reorganitzar la informació i a visualitzar-la de manera efectiva.

Alguns exemples d'organitzadors gràfics útils per activar coneixements previs:

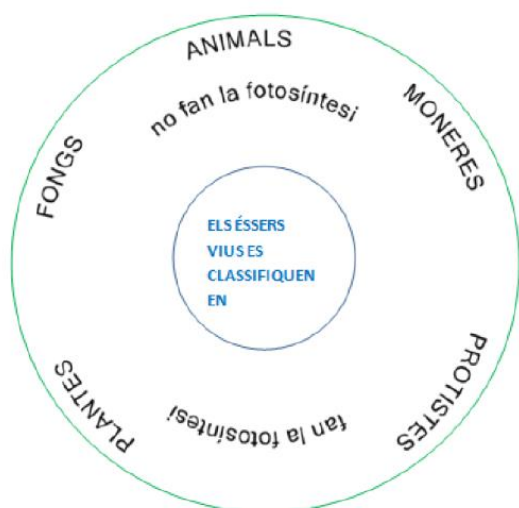
PLUJA D'IDEES	QUÈ SÉ, QUÈ VULL SABER, QUÈ HE APRÈS						
 <p>Font: Pinterest</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> TEMA: </div> <table border="1" style="width: 100%; height: 150px;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Sé</th> <th style="width: 33%;">Vull saber</th> <th style="width: 33%;">He après</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 100px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Nom: Data:</p> <p>Font: elaboració pròpia</p>	Sé	Vull saber	He après			
Sé	Vull saber	He après					

EXEMPLE D'ACTIVACIÓ DE CONEIXEMENTS PREVIS

A la classe de ciències experimentals de primer d'ESO estan estudiant les plantes terrestres. Hi ha cinc alumnes d'origen xinès que tenen coneixements sobre el tema, però no tenen suficient competència comunicativa per compartir-los en una conversa.

Com a alternativa, el docent proposa una seqüència d'activitats a tot el grup:

- Observar plantes silvestres a l'aula o al pati, per garantir experiències que no passin per la lectura i l'escriptura, i per activar les diferents intel·ligències dels alumnes del grup.
- Marcar en la primera pàgina del llibre les paraules que no coneixen.
- Ajudar els alumnes a aclarir els dubtes sobre el lèxic amb el suport d'imatges projectades o imatges del llibre.
- Ubicar les fotografies comentades en un organitzador gràfic per emmarcar les plantes en el conjunt d'éssers vius.



Font: [PublicDomainImage](#)

G. Garantir la comprensió de la informació i de les consignes (input comprensible)⁷

És fonamental que la informació tant oral com escrita que rep l'alumne sigui entenedora, per tal de garantir que ha comprès allò que volem que faci o que aprengui i per afavorir el progrés en l'aprenentatge de la L2. Per tant, el nivell de llengua de la informació que rep l'alumne no ha d'estar gaire allunyat del seu i el significat de les paraules noves s'ha de poder inferir fàcilment a partir del coneixement previ i del context. A continuació es donen algunes orientacions sobre com adequar el nivell de dificultat dels textos orals i escrits:

- **Adaptar una explicació oral.** Quan el docent proporciona la informació oralment, ha de procurar fer servir un **vocabulari simple**, tenint present quines paraules pot ser que

⁷ Per ampliar aquest aspecte, consulteu el quadern [Aprendre la llengua de les matèries](#). En activitats de lectura independent, es considera que un màxim del 5% de les paraules poden ser desconegudes o difícils d'inferir, i en la lectura guiada, el 10%.

l'alumne no conegui, i evitar, tant com sigui possible, el sentit figurat. També és important **parlar de manera clara i articulada**, de manera natural, però una mica més lentament.

- **Adaptar un text escrit.** Si la informació ha d'arribar per la lectura, el docent haurà de **seleccionar** curiosament el text per assegurar-se que té el nivell adient per a l'alumne, o bé proporcionar-li'n una **versió adaptada**.

És recomanable **evitar les expressions de sentit figurat**, com metàfores i frases fetes, o, si més no, ser-ne conscient i incorporar aclariments per a l'alumne (requadres explicatius, frases aclaridores...).

Sovint, quan adaptem un text, tendim a escurçar-lo per reduir-ne la dificultat. Si ho fem així, és probable que ometem fragments de text que, encara que no continguin les idees principals, són necessaris perquè l'alumne pugui elaborar la seva pròpia síntesi. Al contrari, per adaptar un text escrit, el que cal és:

- **Simplificar-ne l'estructura**, redactant frases directes, evitant el·lipsis i anàfores.
- **Explicitar el significat d'expressions** amb molta càrrega conceptual.
- Finalment, cal **acompanyar el text d'imatges** que ajudin a comprendre'l i d'**indicadors textuais**, com el títol, el subtítol o les paraules en negreta, per ajudar l'alumne a orientar-s'hi i identificar-ne les parts.

El text que en resultarà probablement serà més llarg que l'original.

Tant si es tracta de llengua oral com de llengua escrita, també és necessari verificar sovint que l'alumne va entenent la informació i les consignes, i, en cas contrari, proporcionar-li l'ajuda adient.

Llengua oral	Llengua escrita
<ul style="list-style-type: none">• Parlar a poc a poc, amb naturalitat i de manera articulada• Simplificar el vocabulari• Simplificar l'estructura de les frases• Evitar els sentits figurats	<ul style="list-style-type: none">• Seleccionar el text d'acord amb la dificultat que pot plantejar a l'alumne• Simplificar l'estructura• Desenvolupar els conceptes complexos• Incloure aclariments• Incorporar indicadors textuais• Incloure imatges que facilitin la comprensió

EXEMPLE D'ADAPTACIÓ D'UN TEXT BREU PER A CICLE MITJÀ O SUPERIOR

Text original

Per què les ortigues fan urticària?



I és que tots coneixeu aquestes plantes recobertes de pèls urticants que acostumen a créixer en grans quantitats al costat dels camins, prop de corrals o en indrets humits... Però us heu preguntat mai per què, si les toquem, ens deixen la pell irritada i plena de butllofes vermelles? Si observem atentament els pèls urticants de fulles i tiges, podrem veure que són transparents i que tenen una aparença similar a la punta d'una agulla hipodèrmica. El secret de la picor de l'ortiga és que dins aquest pèl hi ha una petita quantitat de líquid urticant que surt a fora quan nosaltres toquem la planta i ens provoca aquesta picor.

Quan toquem una ortiga, sense voler, trenquem desenes dels seus pèls: "agulletes" farcides de líquid molt delicades, que ens castiguen vessant gotes irritants sobre la nostra pell.

Boníssimes!

Però deixant de banda aquesta molesta propietat, cal dir que l'ortiga pot resultar una planta molt útil per a adobar horts i camps a causa de la gran quantitat de nitrogen que conté, sense oblidar que triturada, macerada i ruixada sobre les plantes és un magnífic remei contra les plagues. I si amb tot això no n'hi hagués prou per a mirar-nos les ortigues amb bons ulls, heu de saber que també són un aliment nutritiu i gustós que es pot menjar arrebossat, en sopes o purés. Només cal collir-les amb guants i bullir-les ben bullides per eliminar-ne pèls i líquid urticant... Bon profit!

Text: ROGER PORTA i ALABAU

Il·lustració: PEP BROCAL

Font: [Cavall Fort](#)

Per adaptar aquest text:

1. N'identificarem les idees principals i els fragments que en faciliten la comprensió.
2. Reescriurem aquesta selecció amb frases directes i completes.
3. Remarcarem les paraules clau en negreta i incorporarem subtítols.
4. Afegirem imatges aclaridores.

Text adaptat

Per què les ortigues fan urticària?



Heu vist una ortiga alguna vegada?

Les ortigues són plantes que creixen a la vora dels **camins**, prop de **corrals** on hi ha animals o en llocs **humits**.

Heu tocat una ortiga? Les ortigues provoquen **urticària: butllofes** vermelles a la pell.

La urticària fa molta **coïssor**!



Per què?

L'ortiga és una planta recoberta de **pèls** a les fulles i a les tiges. Aquests pèls són **transparents**, semblants a la punta d'una **agulla hipodèrmica**.

Dins aquest pèl hi ha un líquid que surt quan nosaltres toquem la planta. Aquest líquid és el que provoca la urticària: són **pèls urticants**.

Quan toquem una ortiga, sense voler, trenquem molts pèls urticants: "agulles" molt delicades, plenes de líquid, que cau sobre la nostra pell. Quina coïssor!



Boníssimes!

Però l'ortiga també és una planta **útil**.



- És útil per a l'**agricultura**: com a **adob** i com a remei contra les **plagues**.

- També és útil com a **aliment**: es poden menjar fregides, en sopes i en purés. Són molt gustoses!



Això sí, les ortigues s'han de recollir amb **guants** i bullir-les molta estona perquè no ens facin urticària.

...Bon profit!

Text: ROGER PORTA i ALABAU. Dibuix: PEP BROCAL. Font: [Cavall Fort](#)

H. Garantir la motivació per a l'aprenentatge

La primera cosa que s'ha de procurar és que els alumnes **se sentin còmodes** en l'entorn d'aprenentatge. El temps invertit a reduir possibles filtres afectius és temps que es recuperarà amb escreix en períodes posteriors.

Més enllà d'**establir vincles positius** amb els aprenents de la llengua i les seves famílies, cal valorar i fomentar un entorn educatiu intercultural a tot el centre, afavorint una **pedagogia culturalment sensible i compromesa**, conscients de les pressions que genera el contacte entre cultures i de com els estereotips ens poden afectar, fins i tot per sota el nivell de la consciència.

En el cas dels aprenents d'una segona llengua, un entorn d'aula amable passa per:

- Fer-los arribar missatges positius
- Respectar els seus silencis
- Estimular-los a intervenir
- Donar-los més temps per respondre que als alumnes d'L1
- Encoratjar-los a arriscar-se a parlar o escriure sense tenir por de l'error

També forma part d'aquest entorn segur la **col·laboració entre iguals**, que s'ha de fomentar i ensenyar. Treballar en interacció proporciona una oportunitat de practicar la llengua i de fer créixer les pròpies idees amb el contacte amb les dels altres i la discussió comuna. Les habilitats per solucionar problemes es desenvolupen amb aquesta manera de treballar i, per tant, s'afavoreix l'autonomia i el paper actiu dels alumnes, encara que tinguin limitacions lingüístiques. D'altra banda, si fomentem la interacció, reforcem els vincles emocionals entre companys i evitem situacions de marginació escolar.

Per tal de potenciar que hi hagi col·laboració entre iguals i que sigui productiva per a l'aprenentatge de tots els alumnes, el docent pot:

- Promoure les relacions socials entre companys a l'aula.
- Vetllar per la distribució de l'espai per afavorir que tots els alumnes puguin interactuar adequadament.
- Promoure moviments i canvis de grup per facilitar que tots els alumnes es relacionin.
- Garantir una distribució equilibrada entre el treball en gran grup, en petit grup i individual, per tal que hi hagi temps de conversa i de col·laboració.
- Ensenyar estructures i estratègies cooperatives perquè el treball en grup porti a una interacció real i efectiva.
- Incorporar diverses perspectives en el currículum, de manera que els alumnes d'origen estranger puguin aportar el seu bagatge al treball comú.

També és important vetllar per **generar i mantenir la motivació** en l'alumne. Es pot incrementar la motivació per fer bé la feina amb actuacions com ara:

- Plantejar reptes, en forma de preguntes, experiments o activitats que requereixin manipulació.
- Proposar tasques concretes, que tinguin com a resultat un producte definit.
- Acceptar respostes creatives, que estimulin el pensament divergent i permetin que tots els alumnes se sentin còmodes i satisfets de la seva producció.

- Compartir els objectius d'aprenentatge amb un llenguatge entenedor.
- Compartir la resposta esperada, amb models que permetin als alumnes saber què s'espera d'ells en cada moment.
- Garantir que tots els alumnes han comprès què se'ls demana, amb instruccions molt explícites, que, si cal, s'han d'escriure o projectar a la pissarra o, fins i tot, mantenir exposades durant tota la tasca en un cartell penjat a l'aula.
- Retroalimentar de manera positiva la feina dels alumnes, explicitant què han fet bé i com poden millorar el seu producte.

I. Proporcionar ajuts (bastides de suport*)

Les **bastides de suport** són les ajudes que els docents proporcionen als alumnes, i que es van retirant a mesura que l'autonomia de l'alumne augmenta per ajustar-se a les seves necessitats. Com la bastida que es fa servir en la construcció d'un edifici, l'ajuda del docent, tant si és personal com material o organitzativa, permet que l'alumne abordi tasques que no podria fer sense ajuda.

En sentit estricte, el suport de bastides és aquell que proporciona l'**expert** (el docent o un alumne més competent) en la interacció. Però també considerem bastides de suport els materials complementaris pensats per reduir la complexitat d'una tasca.

EXEMPLE

A la classe de quart d'ESO estan estudiant el pas de l'Antic Règim als règims liberals. Es demana als alumnes que facin una comparació entre els dos sistemes polítics. Hi ha un grup d'alumnes que han assolit el nivell B1 però encara necessiten ajuts en el llenguatge acadèmic.

Les bastides de suport que el docent proporciona són:

- Un vídeo que presenta la informació de manera visual (**material complementari**).⁸
- Una taula de dues columnes per sistematitzar la informació (**organitzador gràfic**):

ANTIC RÈGIM	LIBERALISME

- El docent comença a emplenar l'organitzador posant veu al seu pensament, per modelar com ho han de fer (**modelatge**).
- Els alumnes d'origen estranger poden consultar la [Viquipèdia](#) en la seva L1 per resoldre els dubtes (**L1 com a suport a la comprensió**).

Podem classificar les bastides de suport segons qui les proporciona, quina naturalesa tenen i quina funció compleixen:

⁸A Internet es poden trobar vídeos adients.

Objectiu del suport

- Estimular i mantenir l'interès: motivar, encoratjar, gestionar la frustració...
- Ajudar l'alumne a fer la feina: suports a la comprensió, suports a la transformació, suports a la producció.

Tipus de suport que es pot donar

- Intervenció directa de l'expert: modelatge, tutorització, feedback, aclariments...
- Ajudes verbals o escrites: pistes, consells, avisos, indicacions, gestos, preguntes guia, exemples, models de tasca ben feta...
- Adaptació de la lectura o de l'encàrrec: simplificació, distribució de tasques, descomposició de la lectura o de l'encàrrec en fragments més fàcilment gestionables, treball previ d'estructures lingüístiques...
- Materials: visuals, manipulables, tècnics, digitals, escrits (com els organitzadors gràfics)...

Qui o què proporciona el suport

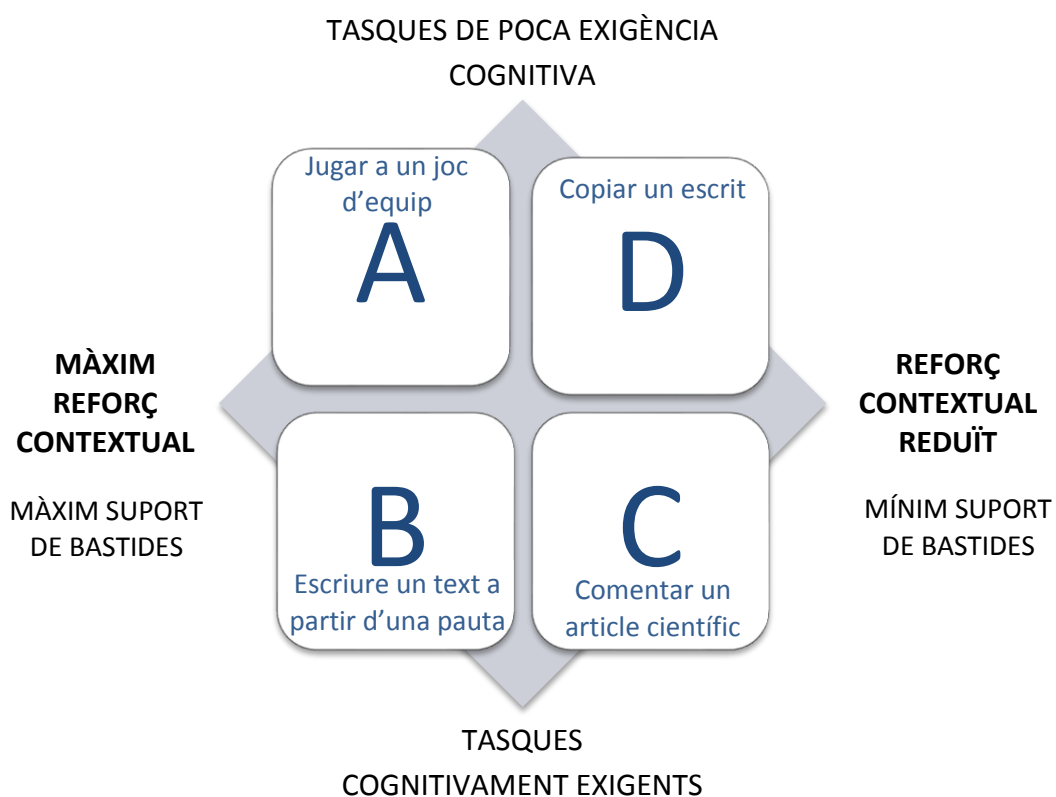
- Interacció docent-alumne
- Interacció entre iguals
- Materials de suport

Les bastides de suport també es poden classificar segons l'activitat de l'alumne en la qual incideixen. És la classificació que fa Bernie Dodge:

Bastides de recepció	Bastides de transformació	Bastides de producció
<ul style="list-style-type: none">• Adaptació d'una lectura• Imatges i gràfics per reforçar l'explicació oral o escrita• Seleccions de vocabulari clau• Preguntes de verificació• Modelatge explícit d'estratègies lectores• ...	<ul style="list-style-type: none">• Organitzadors gràfics plens o buits• Informació sobre l'estructura d'un text• Procediments per resumir• Planificadors• Preguntes clau• ...	<ul style="list-style-type: none">• Indicacions• Pistes i consells• Modelatge dels procediments• Simplificació de l'encàrrec• Subdivisió d'una tasca en passos més simples• Exemples i models de feina ben feta• ...

Ajustar les bastides de suport: el quadrant Cummins. L'ajustament de les bastides de suport depèn de la dificultat de la tasca que s'encarrega als alumnes i del grau de contextualització que té. La relació d'aquestes dues variables ens orienta a l'hora de determinar quin suport necessita l'alumne en cada cas.

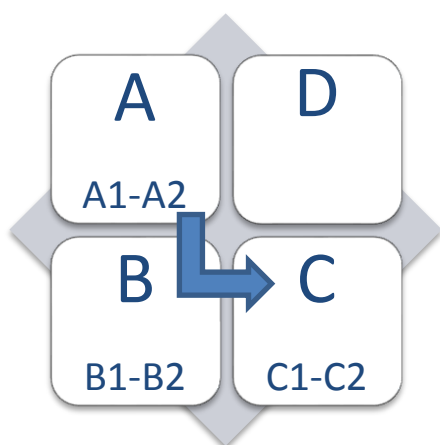
Referint-se a l'adquisició del llenguatge acadèmic, Cummins relaciona les exigències cognitives de les tasques escolars i el suport contextual en què es proposen amb un gràfic en forma de quadrant:



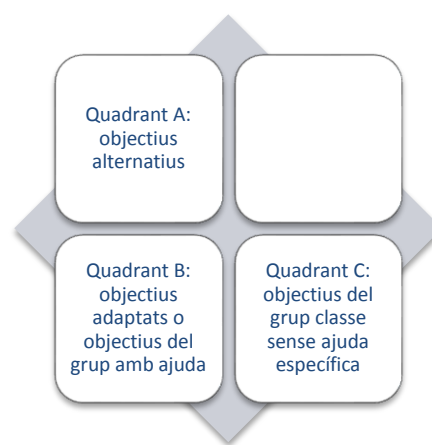
La dificultat d'una activitat es pot modificar afegint-hi bastides de suport o canviant l'exigència cognitiva de les tasques que s'hi demanen, de manera que tot l'alumnat treballi el mateix tema al seu nivell.

La millor manera d'aconseguir que els alumnes progressin consisteix a plantejar-los activitats d'exigència cognitiva creixent a mesura que la seva competència comunicativa augmenta, per poder passar del quadrant A al B i del B al D, sempre acompanyades dels suports contextuais i lingüístics necessaris –bastides– per dur-les a terme satisfactòriament. Aquesta progressió evita proposar activitats del quadrant C, de poca exigència cognitiva i amb poc suport contextual, perquè no potencien el desenvolupament cognitiu, tot i que es poden incloure de tant en tant per reforçar o practicar determinats aspectes. Aplicar aquesta relació entre l'exigència cognitiva i el suport que proporcionem a l'alumne ens permet mantenir expectatives elevades d'èxit per als alumnes d'origen estranger, encara que tinguin un nivell baix de llengua.

L'exigència cognitiva també es correspon amb el nivell de llengua que requereixen les tasques. Per això, E. Coelho assimila els quadrants als nivells de competència lingüística que estableix el Marc Europeu Comú de Referència (MECR).⁹



De manera general, podem situar els alumnes d'origen estranger que han passat per l'aula d'acollida en el quadrant B, tot i que es tracta d'una classificació aproximada. Això permet decidir si mantindrem els mateixos objectius que per a la resta del grup, si els adaptarem o si en fixarem d'alternatius.



⁹ Vegeu Coelho, E. (2013) i el quadern [Aprende la llengua de les matèries](#).

A continuació transcrivim un exemple d'E. Coelho d'adaptació seguint aquests quadrants:

<p>Nivell: segon d'ESO. Matèria: Ciències Socials. Unitat: la població</p> <p>Objectius: Comprendre les dinàmiques demogràfiques i la incidència que tenen en la societat. Fer servir la terminologia bàsica sobre demografia.</p> <p>Continguts clau: CC21 Trets demogràfics, econòmics, socials, polítics i culturals de la societat catalana, espanyola, europea i del món. Població i poblament. Migracions.</p>	
<p>Quadrant A: Objectiu alternatiu</p>	<p>A1</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre els conceptes demogràfics bàsics: natalitat / mortalitat / creixement natural/ immigració / emigració / saldo demogràfic. Demostrar la comprensió del vocabulari i les estructures lingüístiques bàsiques relacionades amb la demografia, completant espais en blanc o relacionant el vocabulari amb gràfics i taules.
	<p>A2</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre els conceptes demogràfics bàsics: natalitat / mortalitat / creixement natural/ immigració / emigració / saldo demogràfic / creixement total. Completar frases senzilles que descriguin o comparin els patrons de creixement de la població en diferents llocs, fent servir el vocabulari adient.
<p>Quadrant B: Objectiu adaptat, amb màxim bastides i exigència lingüística reduïda¹⁰</p>	<p>B1</p> <ul style="list-style-type: none"> Demostrar la comprensió sobre els models demogràfics, completant frases sobre la distribució i les característiques de la població. Utilitzar de manera apropiada paraules específiques d'una mateixa família (per exemple, distribuir/distribució/distribuïda).
	<p>+B1</p> <ul style="list-style-type: none"> Fer un pòster sobre la distribució de la població al país d'origen, juntament amb un company autòcton, per preparar i presentar oralment un treball en el qual es comparin característiques i patrons demogràfics dels dos països, fent servir expressions de comparació i contrast i vocabulari clau.
<p>Quadrant C: objectiu compartit</p>	<p>B2+</p> <p>En aquests nivells, els objectius són comuns amb la resta d'alumnes de l'aula que ja tenen domini de la llengua d'aprenentatge. Els alumnes d'origen estranger han de fer les mateixes activitats que els companys autòctons, tot i que els docents encara han de ser conscients que l'alumne necessita suports en aspectes concrets.</p>

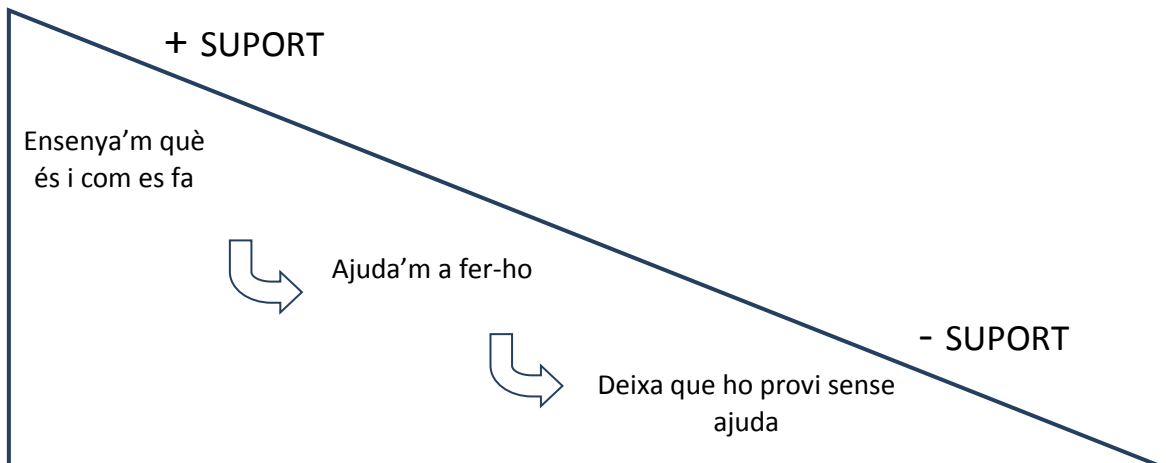
Alguns materials de suport que es podrien aplicar són:

- glossaris il·lustrats
- organitzadors gràfics
- qüestionaris per guiar les lectures
- guies de lectura dels gràfics
- activitats d'omplir buits
- llistes d'expressions i de vocabulari

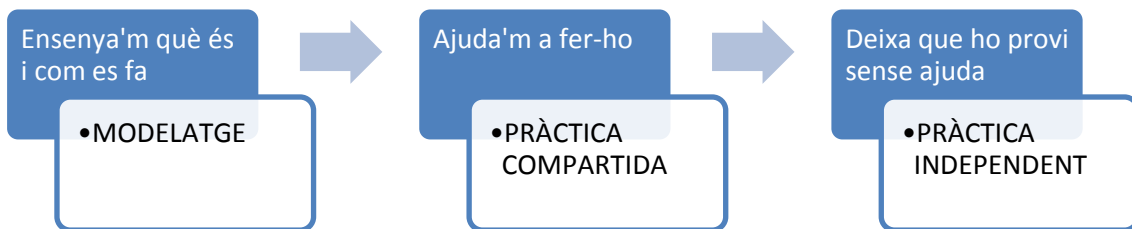
¹⁰ Es considera que els alumnes d'origen estranger necessiten adequacions específiques per accedir al currículum fins que han superat el nivell B1 en **totes les habilitats lingüístiques** del MEQR.

El procés d'acompanyament gradual. El paper del docent és ajudar els estudiants per mitjà de bastides de suport que els permetin resoldre activitats d'una complexitat cada vegada més gran, fins que ho puguin fer de manera autònoma.

El model de traspàs gradual de responsabilitat proposa un procés al llarg del qual les ajudes que el professor proporciona es van retirant progressivament (bastides de suport), de manera que l'alumne assumeixi cada vegada més control sobre les tasques i els continguts i, en últim terme, sobre el seu procés d'aprenentatge:



Aquest traspàs progressiu de control es concreta en tres fases. En la primera, el docent mostra què ha de fer l'alumne, sovint posant veu al seu pensament (**modelatge**) per dirigir l'atenció als aspectes més importants. En la segona, l'alumne practica el que està aprenent amb el guiatge i l'ajuda del docent. En la tercera, l'alumne aplica el nou aprenentatge de manera autònoma.



El model de traspàs progressiu es pot aplicar tant a l'assoliment gradual d'una habilitat com a una activitat concreta.

EXEMPLE

Un exemple pot ser un taller de lectura, d'una hora de durada.

Els tallers de lectura són sessions de presentació d'una estratègia de lectura de manera explícita, seguint un procés d'acompanyament gradual. En aquest taller que presentem com a exemple, es presenta l'estratègia lectora de fer inferències:

5 min	El docent presenta què faran i què aprendran: "Avui llegirem un text que parla dels dinosaures i aprendrem a fer inferències... Les inferències són molt útils per comprendre bé el que llegim".
10 min	El docent mostra com fa inferències, posant veu al seu pensament, en el que s'anomena modelatge: "Llegeixo: «Algunes espècies de dinosaures es van començar a extingir 12 milions d'anys abans que l'asteroide que en va provocar la desaparició definitiva». Això em fa pensar que devia haver-n'hi moltes, d'espècies de dinosaures... Us adoneu que he fet una inferència? Encara que el text no ho diu, jo infereixo que hi havia moltes espècies de dinosaures". ¹¹
10 min	Els alumnes comenten en grups petits si ho han entès i ho assagen en un petit fragment: "Ara, per parelles, ho provareu en el paràgraf següent. Intentareu fer una o dues inferències per comprovar si ho heu entès".
20 min	Els alumnes apliquen l'estratègia a la resta de la lectura, de manera individual. Mentrestant, el docent resol dubtes dels alumnes i dona suport als alumnes que ho necessiten més.
15 min	Es posa en comú la comprensió de la lectura en gran grup i es valora què hem après i com aplicarem l'estratègia de fer inferències a properes lectures.

J. Estimular la reflexió en l'alumne

Per a tots els alumnes és important aprendre i habitar-se a reflexionar sobre la llengua (**reflexió metalingüística**) i també sobre què han fet i què han après (**reflexió metacognitiva**). Per als alumnes d'origen estranger, aquest aprenentatge resultarà fonamental per millorar la competència comunicativa i, de mica en mica, esdevenir estudiants autònoms.

Algunes de les accions que es poden fer per estimular la reflexió metacognitiva són:

- Explicar als alumnes clarament **què han de fer, què aprendran i com demostraran que ho han après**, de manera regular i habitual. Els ajuda a comprendre què se n'espera i els fa agents actius del seu procés d'aprenentatge, perquè en són conscients.

¹¹Frase extreta de l'article del diari Ara "[Alguns dinosaures es van extingir abans que caigués l'asteroide](#)".

- Explicitar les **connexions amb el que ja han après** o amb experiències que poden tenir (“recordeu allò que vàrem aprendre l’altre dia? Té relació amb...”). La millor [bastida de suport](#) és allò que ja sap l’alumne.
- Instar els alumnes, durant l’activitat, a preguntar-se si ho estan fent bé, quins dubtes tenen i què poden fer per resoldre’ls.
- **Valorar**, al final de l’activitat, què hem fet, com ho hem fet, com ho farem a partir d’ara i, en conclusió, què hem après.

Reflexionar sobre la llengua és un mecanisme útil i de molta ajuda al qual cal acostumar l’alumne:

- **Suggerir que facin servir les llengües que ja coneixen** com a recurs per a la comprensió: consultar un diccionari bilingüe, cercar informació en aquestes llengües, fer servir els traductors en línia, compartir dubtes amb companys que les parlen, comparar vocabulari i estructures entre la llengua que estan aprenent i les que coneixen...
- **Preguntar**-los regularment si tenen dificultats de comprensió, quins són els dubtes i estimular-los perquè preguntin per les formes lingüístiques correctes (“com es diu en català...?”). A continuació, com a estratègies, el docent pot fer-los veure com poden **resoldre els dubtes** pel seu compte o bé proporcionar-los un aclariment.
- Entrenar-los en l’**ús del diccionari** com a recurs per a la comprensió.

També és recomanable propiciar moments de **treball en L1**, per exemple, proposant agrupaments puntuals amb companys que parlen la mateixa llengua, sempre deixant clar que la producció ha de ser en la llengua vehicular de l’aprenentatge, és a dir, en català.

Per acostumar els alumnes a fer aquesta reflexió sobre el seu procés d’aprenentatge és necessari incorporar a la dinàmica de l’aula espais, moments i instruments que ho facilitin. Alguns d’aquests instruments poden ser: converses d’aula, guies d’autoavaluació, diaris d’aprenentatge, carpetes d’aprenentatge. Pel que fa a l’aprenentatge de la llengua podem destacar el portafolis lingüístic i els glossaris de paraules noves.

Reflexió metacognitiva	Estratègies plurilingües i reflexió metalingüística
<ul style="list-style-type: none">• Conèixer els objectius d'aprenentatge i la resposta esperada• Fer connexions amb els coneixements previs• Ser conscients dels dubtes i de com resoldre'ls• Valorar què s'ha après	<ul style="list-style-type: none">• Consultar diccionaris• Elaborar glossaris• Comparar llengües• Cercar informació en L1• Compartir dubtes amb companys que parlen la mateixa llengua• ...

EXEMPLE 1. REFLEXIÓ METACOGNITIVA

- A l'inici d'una activitat de lectura de tercer d'ESO sobre l'agricultura mundial globalitzada,¹² es comparteixen els objectius i la resposta esperada amb els alumnes:

APRENDREM...	DEMOSTRAREM QUE HO HEM APRÈS...
1 Els trets bàsics d'alguns sistemes agraris actuals en relació amb el repte d'alimentar la població mundial, de garantir la seguretat alimentària i la salut de la població i de reduir l'efecte hivernacle.	1, 2 Elaborant un informe personal amb les idees més importants dels textos que haurem llegit cooperativament.
2 A prendre consciència de la nostra responsabilitat com a consumidors davant dels problemes que ens afecten a escala local i a escala global.	
3 A llegir textos de manera comprensiva i crítica.	3, 4, 5 Escrivint un text argumentatiu per respondre la pregunta "Hem de menjar productes quilomètrics o de proximitat?"
4 A utilitzar la informació que aporten els textos per argumentar una opinió.	
5 A treballar en equip cooperatiu, desenvolupant habilitats socials i acostumant-nos a respectar els altres.	

Es facilita una versió adaptada d'aquest quadre als alumnes d'origen estranger:

APRENDREM...	DEMOSTRAREM QUE HO HEM APRÈS...
1. Com és l'agricultura actual.	1, 2 Escrivint un informe amb les idees més importants.
2. Quina relació té l'agricultura actual amb la fam al món, la seguretat alimentària i l'efecte hivernacle.	
3. A comprendre millor el que llegim.	3, 4, 5 Responet la pregunta "Hem de comprar aliments quilomètrics o aliments de proximitat"?
4. A argumentar la nostra opinió sobre un tema.	
5. A treballar en equip cooperatiu.	

- Durant l'activitat es fa una aturada per fer reflexionar els alumnes sobre el que estan fent:
- Al final de l'activitat es proposa als alumnes que valorin l'assoliment dels objectius, amb l'ajut d'una pauta d'autoavaluació.

ATURA'T I REFLEXIONA

1. QUÈ HAS FET FINS ARA?
2. AMB QUIN OBJECTIU HO FAS?
3. QUAN TORNIS A FER ACTIVITATS SIMILARS, COM LES FARÀS?
4. QUÈ HAS APRÈS?

¹²Exemples extrets de [Textos per llegir i aprendre](#) de D. Quinquer (col·lecció de materials didàctics).

EXEMPLE 2. REFLEXIÓ METALINGÜÍSTICA

A l'inici de l'activitat de lectura de tercer d'ESO sobre agricultura i globalització, es fa un treball previ sobre el lèxic que pot plantejar dificultats als alumnes:

- a) S'elabora un quadre de correspondència entre les diferents llengües presents a l'aula de les paraules que apareixeran en les lectures.

CATALÀ	CASTELLÀ	ANGLÈS	ROMANÈS	URDÚ	XINÈS
Fam					
Efecte hivernacle					
...					
...					
...					

- b) Es demana als alumnes que classifiquin les paraules en conegudes i desconegudes. A continuació se'ls fa definir les paraules conegudes o bé dir amb quin tema les relacionen.
- c) Al llarg de l'activitat els alumnes elaboraran un glossari amb les definicions de les paraules que no coneixien.
- d) En algun moment se suggereix als alumnes d'origen estranger que amplii informació en la seva L1 amb l'ajut d'Internet.

- 12.3 規定補貼指標
- 12.4 限制金融投機行為
- 13 國際組織處理糧食安全問題
 - 13.1 聯合國
- 14 相關組織
 - 14.1 聯合國糧食及農業組織
 - 14.2 世界糧食計劃署
- 15 參見
- 16 注釋
- 17 參考文獻
- 18 外部連結

定義 [編輯]

1974年，[世界糧食會議](#)把糧食安全定義為：「可在任何時間提供充足的基本食品世界糧食供應，以維持一個穩定增長的糧食消耗，以抵消生產和價格帶來的波動。」^[7]

1996年，[世界糧食安全首腦會議](#)（World Food Summit）也定義糧食安全（food security）為：「任何人在任何時候均能實質且有效的獲得充分、安全且營養之糧食，以迎合其飲食及糧食偏好的活力健康生活。」^{[7][8][9][10][11]}

2007年，[羅馬有機農業和糧食安全國際會議](#)^[12]（International Conference on Organic Agriculture and Food Security）將糧食安全的多方面含義包括充足的糧食供應、獲得、其穩定性及利用，被定義為：^[13]

- 糧食供應：通過國內生產或進口，可得到充足的優質糧食。
- 獲得糧食的機會：係指每個人為得到營養的糧食而獲得充足資源的機會（權利）。這些權利被定義為根據各自所在地區的法律、政治、經濟和社會安排，每個人所擁有的支配全部商品組合的權利（包括諸如獲得共有資源等傳統權利）。
- 糧食穩定性：要實現糧食安全，一個民族、一個家庭或個人必須在任何時候都能獲得適當的糧食。遇有突發事件（例如一場經濟或氣候危機）或週期性的事件發生（例如季節性的糧食不穩定），他們不應具有喪失獲得糧食的危險。因此，穩定性的概念指的是糧食安全中的供應和獲取兩個方面。
- 糧食の利用：通過合理的膳食、清潔飲用水、衛生和保健利用糧食，達到滿足生理健康所需的營養平衡狀況。這樣揭示了非糧食投入對糧食安全的重要性。

測量 [編輯]

2013年3月13日，[糧農組織](#)在幾個試點國家對一種新開發的方法進行實地測試。這個新的測量方法被稱為“飢餓者之聲”並在四個國家進行測試，分別為安哥拉、埃塞俄比亞、馬拉維和尼日爾。^[14]該計劃準備將調查範圍擴大到蓋洛普世界民意調查所涵蓋的150個國家的超過16萬受訪者，每年公佈各個國家的最新調查結果。該項目將持續五年並最終形成一個新的並經糧農組織確認的糧食安全監測標準，而它也易於被其他家庭調查所採納。

“飢餓者之聲”項目將按需要的方式，選出1000、5000位最 vulnerable 的公民參與調查。旨在提高公眾對糧食安全問題的了解，並在提高公眾對糧食安全問題的了解。這此類



Tercer pas: avaluar

K. Avaluar l'aprenentatge

Què avaluar. En altres apartats d'aquest document, es recomana tenir expectatives elevades per a tots els alumnes i seqüenciar els objectius amb fites a curt termini. També es valora la necessitat d'establir objectius alternatius només en el cas que el nivell de llengua dels alumnes no permetés plantejar els mateixos que per a la resta del grup.

Per avaluar si l'alumne ha assolit els objectius que s'havien fixat, s'ha de partir dels criteris d'avaluació, que se seleccionen a la vegada que els objectius d'aprenentatge. Aquesta avaluació ens ha de permetre ajustar les ajudes i orientar-les a la propera fita o objectiu.

EXEMPLE

Ens hem proposat com a fita del mes de novembre que l'alumne XXXX sigui capaç d'elaborar un comentari bàsic d'un mapa, amb l'ajut d'una base d'orientació en tres passos:

- a. Descriure (què veig?)
- b. Interpretar (amb què ho relaciono?)
- c. Valorar (què em diu?)

Quan avaluem el comentari de l'alumne, ens adonem que és capaç de descriure el mapa (a) però no fa correctament els passos següents (b, c). En conseqüència, decidim:

- Proporcionar-li ajuts complementaris que li permetin interpretar. Concretament, en el proper mapa que hagi de comentar, tindrà una bastida de suport consistent en una llista d'informacions clau relacionades amb el mapa, per tal que pugui seleccionar amb quines el relaciona. D'aquesta manera reduïm la dificultat de l'encàrrec, perquè li és més fàcil contextualitzar-ho i perquè només ho ha de marcar, sense necessitat d'escriure una explicació.
- De moment no li farem valorar el mapa, per tal que se centri en aprendre a relacionar el mapa amb els continguts que s'estan treballant. Quan aquest segon pas el pugui fer de manera més autònoma, li demanarem que faci la valoració.

Com avaluar. En funció de l'enfocament didàctic, de la tasca que s'ha encarregat a l'alumne i del seu nivell de llengua, haurem d'adaptar les estratègies d'avaluació. Hem de tenir en compte que la llengua és l'instrument essencial per demostrar què s'ha après, si demanem tant una prova oral com una prova escrita o un treball.

Sempre és preferible avaluar l'alumne a partir de les mateixes activitats que els seus companys, per bé que ajustant els criteris i per tant fixant-nos en diferents evidències, tot i que, en alguns casos, caldrà adaptar l'activitat com, per exemple, si es demana una prova escrita. Així, al contrari del que sovint es pensa, les proves de resposta tancada poden resultar molt difícils per a un alumne sense prou nivell de comprensió. De vegades és preferible formular una pregunta oberta, que permeti que l'alumne demostrï què sap; probablement la resposta estarà feta amb un nivell lingüístic elemental, però caldrà fixar-se en què diu (el contingut) i no en com ho diu (la correcció lingüística). També es pot suggerir que ho expressi

amb imatges o emplenant un organitzador gràfic. En qualsevol cas, caldrà garantir que comprèn la demanda i evitar les opcions de resposta molt tancada o amb matisos que requereixin un bon nivell de llengua.

Per tant, cal preveure quines dificultats poden tenir els alumnes que no tenen prou nivell de llengua a l'hora d'expressar què han après:

- No comprendre què se'ls demana.
- No poder expressar-se amb claredat.
- Necessitar més temps perquè estan treballant en dues llengües alhora.

Per ajudar a superar aquestes dificultats, es poden aplicar diferents estratègies i suports, que permetin:

- Rebaixar la dificultat lingüística.
- Diversificar les propostes d'activitat comunicativa.
- Fer saber als alumnes la resposta esperada.

En l'[Annex 1](#) d'aquest quadern trobareu una eina per identificar les estratègies d'ajuda i adaptació de les activitats d'avaluació.

A l'hora de valorar els resultats, E. Coelho suggereix que:

- S'avalui el progrés com a criteri principal.
- Es presti més atenció als progressos recents i, per tant, no es vulgui obtenir una nota mitjana que inclogui produccions de l'alumne que corresponen a una fase que ja ha superat.
- S'adaptin o ponderin els criteris d'avaluació més lingüístics.
- Es tingui en compte que s'han de reduir les bastides de suport i les adaptacions del currículum a mesura que l'alumne progressa.

Les carpetes d'aprenentatge. Un bon instrument d'avaluació per permetre que l'alumne expressi el que ha après són les carpetes d'aprenentatge o portafolis d'avaluació. Consisteixen en el recull de produccions seleccionades per l'alumne i permeten que tant l'alumne com el docent puguin copsar els progressos i l'evolució dels aprenentatges. Poden contenir produccions escrites, imatges, registres i observacions del mateix alumne, comentaris del docent...

Aquest mètode propicia que els alumnes avaluin les seves produccions i decideixin quines són les millors per demostrar què han après. Les carpetes també són un bon instrument per estimular la millora en el domini de llengua.

Podeu trobar més informació a la pàgina de la Xtec sobre les [carpetes d'aprenentatge](#).

Els Plans individualitzats. Quan calgui adaptar els criteris d'avaluació o els instruments, és preferible una presa de decisions col·legiada, així com una interpretació consensuada dels resultats, que es pot fer mitjançant els plans individualitzats.

Els Plans individualitzats, que essencialment són un acord d'avaluació, es poden prolongar durant tot el període en què l'alumne d'origen estranger rebi suport, especialment si treballa en un currículum adaptat.

En aquest darrer cas també és fonamental la comunicació amb les famílies, que han de saber que el seu fill, temporalment, gaudeix d'un nivell d'exigència menor que la resta del grup i per tant l'avaluació no reflecteix la consecució dels estàndards.

Els documents d'organització i gestió dels centres educatius per a l'educació secundària obligatòria del curs 2015-2016 descriuen així els plans individualitzats per a alumnes que necessiten suport lingüístic i social:

El pla individualitzat ha de recollir la informació obtinguda amb l'avaluació inicial del nivell de les competències lingüístiques de l'alumne d'origen estranger, ha de prioritzar les necessitats educatives que cal treballar i ha d'establir els mecanismes de planificació, seguiment i avaluació del procés d'aprenentatge, la qual cosa li ha de permetre seguir el currículum ordinari de manera autònoma al més aviat possible i fer créixer les seves expectatives vers l'estudi. I tot això s'ha de fer tenint en compte la diversitat dels alumnes, la coresponsabilitat de tots els agents que intervenen en el seu aprenentatge i l'aplicació de criteris de coherència, pel que fa a la planificació curricular de les àrees.

El pla individualitzat per a l'alumne d'origen estranger ha d'explicitar les seves característiques o la situació, les prioritats educatives, la proposta curricular i els emplaçaments en què es durà a terme, així com els criteris per al seguiment i l'avaluació dels aprenentatges.

Podeu trobar més informació a la pàgina de la Xtec sobre els [Plans de Suport Individualitzats](#).

6. Elements per a la reflexió

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

Perquè els alumnes d'origen estranger tinguin èxit acadèmic, necessàriament hem d'abaixar el llistó.

La dificultat dels alumnes d'origen estranger és la manca de competència comunicativa, però cognitivament tenen les mateixes possibilitats d'èxit que els autòctons. En general s'han de plantejar els mateixos objectius per a aquests alumnes que per a la resta del grup. *No hem d'abaixar el llistó, sinó ajudar l'alumne a arribar-hi.*

Si un alumne pot conversar amb fluïdesa en intercanvis cara a cara és igualment capaç de seguir les interaccions a l'aula que tenen a veure amb els conceptes abstractes propis de les disciplines curriculars.

Un alumne d'origen estranger sol assolir la competència conversacional bàsica en dos anys. En canvi, la competència acadèmica, és a dir, el llenguatge necessari per seguir les activitats de l'aula i aprendre els continguts de les matèries, demana un mínim de 5 anys. *Cal tenir paciència i treballar el llenguatge acadèmic per ajudar l'alumne a tenir èxit en l'aprenentatge de les àrees o matèries.*

Les dificultats que tenen els alumnes d'origen estranger per comprendre els textos curriculars es deuen exclusivament al seu desconeixement del vocabulari curricular de les matèries.

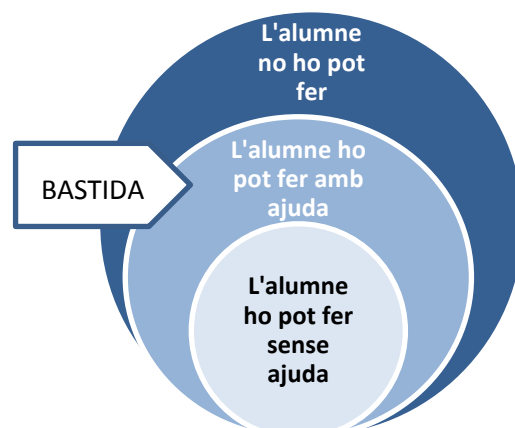
La major part dels conceptes que apareixen en els continguts curriculars tenen a veure amb referents culturals occidentals. Encara que els alumnes d'origen estranger hagin estat escolaritzats, pot ser que els desconeguin. Per això *és recomanable fer activitats de detecció, activació i generació de coneixements previs a l'inici de cada unitat temàtica.*

7. Glossari

Bastida de suport. Són ajudes que es proporcionen a l'aprenent perquè pugui superar la distància entre les seves capacitats i l'objectiu que es vol que assoleixi, tant per aprendre la nova llengua com, en general, per a l'aprenentatge en totes les matèries.

El terme fa servir la metàfora de la construcció d'un edifici, que s'acompanya amb bastides que es van retirant progressivament, a mesura que l'estructura se sosté sola. De la mateixa manera, quan l'alumne esdevé més autònom, el docent retira la bastida o la substitueix per una de nova, ajustada a un aprenentatge de més dificultat.

En sentit estricte, el suport de bastides és aquell que proporciona l'expert (el docent o un alumne més competent) en la interacció amb l'aprenent. Però també considerem bastides de suport els materials complementaris pensats per reduir la complexitat d'una tasca.



En qualsevol cas, allò que converteix un material en una bastida de suport és el seu caràcter contingent i temporal: **s'ajusta al nivell de l'alumne i es retira quan ja no li fa falta.**

Llenguatge acadèmic. És el llenguatge necessari per adquirir, recordar i comunicar coneixements. Sol ser complex i descontextualitzat i planteja demandes cognitives elevades, relacionades amb els continguts que expressa. Presenta una sèrie de diferències respecte al llenguatge conversacional i, per a un alumne d'origen estranger, requereix molt més temps per assolir-ne la competència funcional.

Habilitats bàsiques de comunicació interpersonal (BICS)

Conversa cara a cara
Ara i aquí
Contingut familiar
Vocabulari més freqüent
Llengua molt contextualitzada
Ambient distès

1 – 2 anys per assolir el llenguatge conversacional

Competència cognitiva i acadèmica de la llengua (CALP)

Interacció limitada
Missatge més abstracte i distant en el temps i l'espai
Contingut poc familiar
Vocabulari poc freqüent
Llengua poc contextualitzada
Ambient exigent

5 o més anys per assolir el llenguatge acadèmic

El Consell d'Europa diferencia 3 nivells d'ús del llenguatge acadèmic en el medi escolar:

- La llengua escolar «de navegació», relacionada amb l'activitat d'aula.
- La llengua comuna a totes les àrees o matèries («resumeix», «calcula»...)
- La llengua acadèmica fonamental, diferent segons la disciplina.

MECR (Marc Europeu Comú de Referència). És un document elaborat pel Consell d'Europa amb l'objectiu de proporcionar unes bases comunes per a la descripció d'objectius, continguts i mètodes per a l'aprenentatge de llengües de manera que els cursos, els programes i les qualificacions descriguin d'una manera exhaustiva el que han d'aprendre a fer els aprenents de llengua a l'hora de comunicar-se i quins coneixements i habilitats han de desenvolupar per ser capaços d'actuar de manera efectiva.

Una de les finalitats del Marc és ajudar els usuaris a descriure els nivells de domini de la llengua, exigits pels exàmens i programes d'avaluació existents per tal de facilitar les comparacions entre diferents sistemes de qualificacions. Amb aquest propòsit s'han desenvolupat l'esquema descriptiu i els nivells comuns de referència:

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

Modelatge. Es una estratègia didàctica en la qual el docent posa veu al seu pensament per escenificar els processos mentals que està seguint, amb l'objectiu que l'alumne els pugui copsar i reproduir de manera autònoma.

En el curs del modelatge, el docent exposa en veu alta els pensaments, dubtes i decisions que es va plantejant en el curs de la tasca que fa. D'aquesta manera mostra als alumnes com ho fa un expert i alhora comenta els mecanismes més apropiats per fer-ho.

S'ha de fer en primera persona. Cal detallar molt bé tot el procediment i comentar tot allò que pensem mentre apliquem l'estratègia, no tan sols el mecanisme sinó els dubtes, justificacions, exemples...

EXEMPLE: MODELATGE D'UNA ESTRATÈGIA DE LECTURA

Fixeu-vos com ho faig jo per fer prediccions. Primer llegeixo el títol: vorejant la riera. Per tant, **predic que la història passarà al costat d'una riera** (l'apunto a la pissarra per no oblidar-la). Com que la paraula m'ha donat la pista, la marco.

Em fixo en el dibuix i veig que no hi ha cap riera, però veig un home, un nen i un gos. Se m'acut una altra predicció: **el nen i el gos viuran una aventura a la riera i aquest senyor els ajudarà**. Marco els personatges perquè m'han donat la pista.

Potser ho he encertat o potser no... hauré de continuar llegint.

Llegeixo el primer paràgraf: *En Jordà...*

Això em suggereix que **el noi viurà una aventura a la riera... es perdrà**. M'adono que el text em va donant pistes clares per fer prediccions. Per exemple, aquí el que m'ha donat la pista per fer aquesta predicció és *va succeir-n'hi una de molt grossa*. Ho marco.

Llegeixo el segon paràgraf, tenia raó. La història passa en una riera. Veig que és un noi amb seny, per tant modifico la meva predicció: **es perdrà però no per culpa seva**.

De moment no sé si he encertat o no les meves prediccions. Hauré de continuar llegint per descobrir-ho.

(Nota: a la pissarra queden recollides i numerades les meves prediccions).

8. Bibliografia¹³

- Coelho, E. (2005). «Aprender la lengua a través del currículum». Dins: Institut Europeu de Programes d'Immersion (ed.). *Cap al plurilingüisme des de l'ensenyament-aprenentatge de la segona llengua* (p. 39-48).
- Coelho, E. (2008). «El món a les nostres classes: com facilitar un entorn d'aprenentatge i suport als estudiants nous». Dins: Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ed.). *Nous, fins quan?: La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari* (1a ed., p. 85-102). Girona: Documenta Universitaria.
- Coelho, E.; Oller, J.; Serra, J. M. (2013). *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe: Un enfoque práctico* (1a ed.). Barcelona: ICE-HORSORI.
- Coll et al. (1998). *Observació i anàlisi de les pràctiques educatives i escolars*. Barcelona: UOC.
- Consell d'Europa. (2003). [Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar](#).
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogia: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Departament d'Ensenyament, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC). [Carpeta d'aprenentatge](#).
- Departament d'Ensenyament, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC). [Currículum i orientació](#).
- Departament d'Ensenyament, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC). [Disseny Universal per a l'Aprenentatge](#).
- Departament d'Ensenyament, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC). [Suport lingüístic i social](#).
- Departament d'Ensenyament, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC). [Suport lingüístic i social. Pautes d'observació. Nivells A1, A2 i B1](#).
- Departament d'Ensenyament, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC). [Suport lingüístic i social en aules multilingües. Proposta d'organització i llistes de comprovació](#).
- Dodge, B. (2008). [Scaffolding Thinking Skills for Primary Students](#).
- Dot, D., Vilaregut, C., i Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics. (2018). [Estratègies de suport a l'aprenentatge de l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària](#).
- Estratègies d'aprenentatge. (2009). [Modelatge metacognitiu](#) [Missatge en un blog].
- Goudvis, A.; Harvey, S. (2015). [The Comprehension Toolkit](#).
- Goudvis, A.; Harvey, S.; Buhrow, B.; Upczak-Garcia, A. (2012). [Comprehension Toolkit Series](#).
- Goudvis, A.; Harvey, S.; Buhrow, B.; Upczak-Garcia, A. (2012). [Scaffolding: The Primary Comprehension Toolkit for English Language Learners \(sample\)](#).

¹³ Última consulta de les pàgines citades: 03.07.2018

- Goudvis, A.; Harvey, S.; Buhrow, B.; Upczak-Garcia, A. (2012). [*Scaffolding: The Comprehension Toolkit for English Language Learners \(samples\)*](#).
- Inclusion and Diversity Service. (2010). [*Together Towards Inclusion: Toolkit for Diversity in the Post Primary School*](#).
- Lucchini, S.; El Karouni, S.; Van Muysewinkel, D. (2008). «El tractament de la diversitat lingüística i cultural a l'escola: com "unir sense barrejar i diferenciar sense separar"». Dins: Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ed.), *Nouvinguts, fins quan?: La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari* (1a ed., p. 45-66). Girona: Documenta Universitaria.
- Mehisto, P.; Frigols M. J.; Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education.
- Pascual, V. (2006). [*El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*](#).
- Pearson, P.D.; Gallagher, M. (1983). [*The Instruction of Reading Comprehension*](#).
- Salavert, R. (2012). [*Això és per al professor de llengua i literatura... vols dir?*](#). Tallers de Llengua i Literatura Catalanes.
- Taylor, L. (2008). «Normalizar la diversidad, diversificar lo normal: modelos canadienses de educación inclusiva en contextos de alta diversidad etnolingüística». Dins: Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ed.), *Nouvinguts, fins quan?: La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari* (1a ed., p. 67-66). Girona: Documenta Universitaria.
- Thurmann, E. (2013). [*Le rôle des langues dans l'apprentissage et l'enseignement des matières scolaires*](#). Consell d'Europa.¹⁴
- Wikipedia. (2015). [*The Gradual Release of Responsibility Model*](#).

¹⁴ També disponible en [anglès](#).

Annex 1. Estratègies per adequar l'avaluació

Rebaixar la dificultat lingüística	• Proporcionar suports visuals, manipulables o gestuals per garantir que comprenen l'enunciat o la demanda.	<input type="checkbox"/>
	• Plantejar activitats que requereixin poc la lectura i l'escriptura: completar organitzadors gràfics, textos tipus <i>cloze</i> acompanyats de la llista de paraules...	<input type="checkbox"/>
	• Formular els enunciats de manera simple i propera al registre col·loquial.	<input type="checkbox"/>
	• Evitar les opcions que requereixin la comprensió de matisos lèxics, com, per exemple, les respostes d'opció múltiple.	<input type="checkbox"/>
	• Suggestir que facin servir diccionaris.	<input type="checkbox"/>
	• Valorar el que volen expressar més que l'ús formal de la llengua.	<input type="checkbox"/>
	• Proporcionar més temps per respondre o per fer la feina.	<input type="checkbox"/>
Diversificar les propostes	• Proposar alternatives per expressar el que saben que no depenguin únicament de la competència comunicativa, sinó que impliquin habilitats i aptituds diverses: construir una maqueta, elaborar un gràfic...	<input type="checkbox"/>
Fer saber als alumnes la resposta esperada	• Fer saber els criteris d'avaluació amb antelació i amb un registre clar i adient al seu nivell de llengua.	<input type="checkbox"/>
	• Mostrar exemples d'execució de la tasca i valorar amb els alumnes si corresponen a un nivell baix, mitjà o alt.	<input type="checkbox"/>
	• Oferir oportunitats de practicar l'activitat abans d'executar el treball avaluable. Els alumnes que reben suport necessitaran més pràctica i, especialment, més comentaris del docent a les tasques anteriors a l'avaluació.	<input type="checkbox"/>
	• Fer que els alumnes preparin una prova similar amb antelació. Poden treballar en parelles o petits grups una prova o activitat similar a la que hauran de resoldre. A partir d'aquesta tasca, que eventualment poden fer amb companys que parlin la seva llengua, els alumnes hauran de resoldre problemes i consultar dubtes al docent.	<input type="checkbox"/>

