

ÚS DEL CATALÀ ENTRE ALUMNAT AUTÒCTON I ALLÒCTON A L'ESO: UNA EXPERIÈNCIA PRÀCTICA

Matilde MARTÍNEZ SALLÉS

Luci NUSSBAUM

PARAULES CLAU: ensenyament secundari, tasques comunicatives, avaluació, zones castellanoparlants.

1. INTRODUCCIÓ

A l'IES Palau Ausit de Ripollet es va posar en funcionament el curs 2004-2005 una aula d'acollida en la qual l'alumnat acabat d'arribar al centre aprèn català, altres continguts propis de la cultura escolar i els elements indispensables per a la comprensió de la cultura que els envolta fora de l'escola. Ara bé, les oportunitats que té l'alumnat d'origen estranger d'utilitzar de manera espontània i significativa el català es redueixen a la mateixa aula d'acollida i a les interaccions amb el professorat de les altres classes a les quals assisteix. Els contactes verbals amb la resta de l'alumnat del centre es produeixen en castellà, perquè aquesta és la llengua que sol utilitzar l'alumnat autòcton en les relacions informals amb companys i companyes. En l'entorn sociolingüístic en què viuen nois i noies d'origen immigrant, s'utilitza també fonamentalment el castellà. Tot això fa que aquest alumnat tingui poques ocasions d'emprar, en els contextos socials quotidians, allò que ha après de català a l'institut. D'altra banda, també s'observa que la mateixa existència de l'aula d'acollida, per l'aïllament respecte de les altres aules, dificulta la relació del seu públic amb la resta de nois i noies de l'institut i redueix així les oportunitats de contacte mutu.

La detecció d'aquestes circumstàncies ha donat com a resultat el projecte de treball *Converses en català entre alumnat autòcton i alumnat allòcton*, que es va

planificar i es va portar a terme durant el tercer trimestre del curs 2004-2005, com a resultat del treball cooperatiu entre les dues signants d'aquest text i la col·laboració de la coordinadora lingüística i del departament de català del centre. El projecte pretén promoure la implicació de l'alumnat autòcton en el procés d'aprenentatge del català per part de nois i noies d'origen estranger, afavorir el contacte entre tota la població escolar i alhora crear un espai en què l'alumnat autòcton hagi d'utilitzar el català.¹

En aquest text, presentarem els primers resultats de l'experiència. Començarem per exposar els fonaments en què es basa la proposta. A continuació, en descriurem el disseny, per presentar després alguns dels resultats preliminars. Acabarem amb algunes consideracions de caire general.

2. LA REALITZACIÓ DE TASQUES COMUNICATIVES ENTRE ALUMNES

En els darrers anys s'ha estès una forma d'aprenentatge de llengües, anomenada *en tàndem*, consistent en trobades —o en contactes via Internet— entre dues persones interessades a intercanviar coneixements i competències en les seves llengües (Helmling, 2002). Aquest tipus d'intercanvi pot ser promogut per les institucions educatives i disposar d'algun tipus de guiatge o bé partir d'iniciatives individuals. També s'observa actualment a Catalunya la promoció de les anomenades *parelles lingüístiques*, formades per persones autòctones voluntàries i persones estrangeres que desitgen aprendre el català. En el cas dels tàndems, cada membre de la parella esdevé alternativament ensenyant i aprenent de les llengües en qüestió i d'elements de la cultura de l'interlocutor; en el cas de les parelles lingüístiques, una de les persones fa de mestre i l'altra d'aprenent.

El nostre punt de partida se situa en el marc de les parelles lingüístiques, atès que es persegueix que l'alumnat autòcton faci de mestre de català de l'alumnat estranger, però incorpora alguna de les finalitats dels tàndems, atès que es pretén també l'intercanvi cultural. Ara bé, l'alumnat amb paper de mestre, si bé es pot considerar que té una competència lingüística avançada en la llengua que ha d'ensenyar, atès que el català ha estat la llengua bàsica de la seva escolarització, no té l'hàbit de practicar-la en situacions no acadèmiques o informals. Per tant, no semblava oportú de proposar trobades obertes, amb l'única consigna de «parlar en català», perquè probablement en resultaria una situació artificial, difícilment fructífera per a la comunicació. Tampoc no semblava adient de plantejar exercicis de llengua, perquè la seva realització, basada forçosament en activitats escrites, faria perdre el caire conversacional a les trobades i, en definitiva, la pèrdua dels objectius primers. Ens vam decantar doncs per organitzar un dispositiu que,

1. Aquesta experiència forma part d'un projecte de recerca (SEJ2004-06732-C02-00) subvencionat per la Direcció General de Recerca del Ministeri d'Educació i Ciència.

d'una banda, adopta, com a marc didàctic, els enfocaments per tasques i, de l'altra, incorpora el magnetòfon com a eina de control de l'activitat.

No ens aturarem a explicar detalladament els principis dels enfocaments per tasques (vegeu les descripcions que se'n fan, per exemple, a Escobar, 2004, i a Martínez, 2002); direm simplement que una tasca és una activitat en què l'alumnat utilitza la llengua amb el propòsit d'arribar a un resultat. En la realització d'una tasca, el que importa és el procés, el qual, guiat per un objectiu específic (buscar informacions per omplir una graella, classificar objectes o fenòmens, preparar un qüestionari, etc.), mou els alumnes a utilitzar la llengua amb finalitats pràctiques. Això vol dir que el tractament de les formes lingüístiques apareix imbricat en la comunicació i que els obstacles comunicatius que sorgeixen s'han de resoldre interactivament per assolir el resultat; dit resumidament: les formes lingüístiques estan al servei de la comunicació i no a la inversa.

Pel que fa a l'ús del magnetòfon en les activitats en parella, la nostra experiència demostra que l'aparell actua com a representant de la institució i, en aquest sentit, ajuda a mantenir les consignes donades (Nussbaum, 1999): fer l'activitat i emprar una llengua determinada. En efecte, les parelles han d'utilitzar el magnetòfon per autoavaluar l'activitat al final de cada sessió; ara bé, les cintes enregistrades han de ser retornades a la professora de l'aula d'acollida, la qual les escolta per avaluar també el treball realitzat.

L'activitat en parelles en les aules regulars té caràcter d'interacció simètrica, atès que els participants han seguit un currículum més o menys similar, tenen la mateixa edat, estan acostumats a determinades pràctiques escolars... En comparació de la interacció amb el docent, en la interacció en parelles l'alumnat adquireix un major protagonisme, augmenta el grau de participació, té menys por a cometre errors, està menys angoixat i ha de responsabilitzar-se de guiar i gestionar l'activitat, alhora que explora conjuntament els seus coneixements (Mercer, 1997). D'altra banda, i atès que els aprenents no tenen mai exactament els mateixos coneixements ni les mateixes destreses, poden intercanviar-los i discutir-los. Aquesta asimetria, que es fa palesa en determinades seqüències dels intercanvis verbals, seria afavoridora d'aprenentatges. En el cas que ens ocupa, l'asimetria és un fet *a priori* perquè, ja d'antuvi, s'atorga a l'alumnat autòcton el paper de mestre i a l'alumnat estranger el d'alumne, per oferir així a qui *en sap menys* un marc favorable per a l'aprenentatge.

Què pot aprendre, en canvi, el membre de la parella *que en sap més*? Al nostre entendre, el contacte intercultural amb una persona d'un altre origen lingüístic i cultural és en si mateix una font d'enriquiment per a l'alumnat d'educació secundària; però, més enllà d'això, i pel que fa als aprenentatges lingüístics, el guiatge i el suport als companys o a les companyes allòctons permet d'explorar les pròpies competències i de reestructurar-les. Adoptar el paper de mestre i mantenir-se vigilant respecte de les produccions de l'altre permet de desenvolupar una major consciència de les pròpies habilitats lingüístiques i reflexionar sobre l'ús de la llengua (Nussbaum i Unamuno, 2005).

Ens situem així en un marc teòric, d'inspiració antropològica i socioconstructivista, que considera l'aprenent com un usuari de la llengua i l'aprenentatge com un procés de socialització (Ochs i Schieffelin, 1995, i Roberts, 2001), en el qual l'individu adquireix noves identitats per esdevenir membre de la comunitat de pràctiques comunicatives en la qual actua. Aquest procés no és idèntic per a tothom: cada individu hi esmerça més o menys esforços, segons la motivació per adquirir una determinada llengua i segons les ocasions d'aprendre que li ofereixin els interlocutors. Des d'aquesta perspectiva, els enfocaments per tasques afavoreixen l'increment de la inversió en les pràctiques comunicatives; el treball en parella es presenta, per les característiques que hem apuntat més amunt, com un format propici per aprendre.

La interacció verbal constitueix, segons plantejaments socioconstructivistes, el marc i el motiu de l'adquisició de llengües o, dit en altres paraules, la interacció verbal constitueix el terreny social de posada en pràctica de les competències i, alhora, el motor de la seva elaboració (Lantolf, 2000), atès que l'activitat o la tasca en què participa l'aprenent amb altres persones actua com a mediadora entre les competències ja adquirides i aquelles, noves, que li reclama la situació. En la mateixa línia, les posicions interaccionistes sostenen que els processos cognitius, que són la base de l'adquisició de llengües, s'ubiquen en la interacció, desencadenats per la mateixa dinàmica de la pràctica comunicativa durant la realització d'una activitat socialment significativa. Es pot dir, doncs, que *interacció* i *cognició* estan lligades a través de l'activitat verbal (Mondada i Pekarek, 2004).

Tenint en compte aquests plantejaments generals, a continuació descriurem el disseny de la nostra proposta.

3. DISSENY DE LA PROPOSTA

Com s'ha apuntat més amunt, la proposta persegueix l'assoliment d'objectius que involucren les competències comunicatives en català i les actituds interculturals tant de l'alumnat català com de l'alumnat d'origen estranger. En el quadre 1 es presenta un resum dels principals objectius per a un alumnat i l'altre.

QUADRE 1
Objectius de la proposta

<i>Per a l'alumnat autòcton</i>	<i>Per a l'alumnat allòcton</i>
1. Afavorir la capacitat d'actuar com a agent integrador.	1. Augmentar la voluntat d'integració.
2. Afavorir la comprensió dels fenòmens d'immigració.	
3. Conèixer altres realitats socials, històriques, geogràfiques i lingüístiques, a partir de les informacions que ofereixen companys i companyes estrangers.	2. Accedir a nous coneixements respecte de la realitat de Catalunya i de la cultura escolar.
4. Practicar l'ús del català en contextos no acadèmics.	3. Millorar la competència comunicativa oral en català.
5. Augmentar la capacitat de reflexionar sobre els coneixements propis en llengua catalana i d'explicar fenòmens lingüístics.	4. Augmentar els coneixements explícits sobre la llengua catalana.
	5. Promoure la reflexió sobre els propis processos d'aprenentatge del català i la presa de consciència sobre les mancances, dificultats i avenços.
6. Modificar els hàbits d'ús interpersonal del català.	6. Augmentar la disposició a utilitzar el català en qualsevol context.
7. Practicar la construcció d'un tipus de text escrit (redacció d'informes sobre les trobades).	
8. Establir contactes personals i afectius amb nois i noies del mateix centre.	7. Establir contactes personals i afectius amb nois i noies del mateix centre.

Un cop establerts aquests objectius, es va elaborar un programa que conté a) temes de conversa; b) alguns tipus de discurs que es deriven d'aquests temes: descripció, narració, instrucció, exposició, argumentació, i c) algunes formes lingüístiques pròpies de cada tipus de discurs: lèxic, temps verbals i combinacions, formes de localització en l'espai i en el temps, formes de pronominalització, etc. A continuació, i tenint en compte aquest programa, es van preparar les activitats per a cada sessió i, per a cadascuna d'elles, una guia que inclou orientacions per a la realització de les tasques (vegeu a l'annex un exemple de guia de treball).

Per tal de promoure la participació de nois i noies autòctons en el projecte, es va sol·licitar la cooperació de la coordinadora lingüística del l'institut i del professorat de català, els quals van acceptar de fomentar la proposta tot incloent l'activitat del seu l'alumnat en el desenvolupament de l'assignatura de llengua catalana i tenint-la també en compte en els resultats finals. L'alumnat de tercer

curs d'ESO va ser seleccionat per la professora de català, mentre que tot l'alumnat de quart curs va participar en l'acció de manera rotatòria. Les trobades de conversa es van realitzar durant l'horari de classe de llengua catalana i mitjançant l'establiment d'un calendari controlat per la professora de l'aula d'acollida.

Les sessions es van organitzar en parelles formades per un noi o una noia d'origen estranger —que adopta el rol d'*alumne/a*— i un noi o una noia autòcton —que adopta el rol de *professor/a*—, amb una periodicitat preestablerta. Durant les converses, els participants intercanvien informacions sobre les formes de vida, els costums, els gustos, etc., propis de cadascú, a Catalunya i al país d'origen. Cada sessió es dedica a un tema: la identificació personal, l'escola, la vida quotidiana, el lleure —en les seves diverses formes—, la família, els projectes per a les vacances i per al curs següent, el món actual.

Les converses s'enregistren en un petit magnetòfon. Com hem dit, aquests registres serveixen, alhora, com a eina d'autoregulació i d'avaluació del progrés en l'aprenentatge. Al final de cada sessió, l'alumnat al·lòcton ha de gravar una petita exposició seguida, mentre que l'alumnat mestre ha d'elaborar un petit informe escrit sobre el desenvolupament de la sessió. D'aquest informe, se'n fa una còpia per al professorat de català, de manera que el pugui utilitzar a les classes de llengua catalana com a element per avaluar l'actuació de cada alumne que participa en el projecte.

Abans de l'inici de les sessions, es va dur a terme una sessió de formació, adreçada a l'alumnat que actuaria com a docent, la qual perseguia els objectius següents:

- situar-se en el lloc de qui no coneix la llengua que s'empra habitualment a l'institut i desenvolupar actituds d'empatia i de curiositat envers companys i companyes;

- prendre consciència de la importància social i educativa del coneixement del català per part de companys i companyes estrangers;

- adonar-se de les relacions entre ús i aprenentatge de la llengua i, per tant, entendre que s'ha d'utilitzar el català amb els companys i les companyes que faran d'alumnes;

- adonar-se d'algunes estratègies corrents utilitzades per interactuar amb persones no nadiues: parlar a poc a poc, repetir enunciats quan l'altra persona no els entén, fer gestos i dibuixos, traduir esporàdicament, reformular enunciats mal formulats per l'interlocutor, oferir la paraula o l'expressió adequades quan l'altra persona no se'n surt, etc., i

- entendre, d'una banda, que les trobades de conversa no són *classes de llengua*, sinó interaccions en què sovint es reflexiona sobre fets lingüístics i, de l'altra, que és molt important de crear un clima distès que afavoreixi l'intercanvi.²

2. Aquesta sessió de formació va ser duta a terme per les signants d'aquest text amb l'ajut d'una noia d'origen xinès que va narrar l'experiència com a aprenent de català i que, llegint un text en la seva llengua d'origen, va evocar la situació de qui no entén la llengua que s'està utilitzant en una classe.

4. PRIMERS RESULTATS

L'experiència es troba en fase d'avaluació, la qual es realitzarà a partir de quatre fonts d'informació:

1. Les observacions aplegades per la professora de l'aula d'acollida durant la realització de les activitats i els comentaris que han fet sobre l'experiència els nois i les noies d'aquesta aula.

2. Les apreciacions del professorat de català, a partir del *feedback* que els ha donat l'alumnat, és a dir, els nois i les noies que han actuat com a mestres, així com el que es pot desprendre dels informes redactats.

3. L'anàlisi de les transcripcions dels enregistraments de les converses.

4. L'anàlisi de les opinions de nois i noies autòctons a partir dels informes.

Les primeres impressions ens fan pensar que l'experiència ha estat positiva, tot i que pensem també que caldrà introduir alguns ajustaments a la proposta, com comentarem més endavant.

Aturem-nos a comentar alguns fets rellevants que sorgeixen d'una primera audició de les cintes. En primer lloc, els nois i les noies que actuen com a mestres es prenen molt seriosament el paper que se'ls ha atribuït. Observem, en aquest sentit, el que diuen, en els informes, dos dels nois professor:³

L'enregistrament és una bona pensada perquè així es pot adonar del que ha fet bé i del que ha fet malament, a més, és una manera de poder corregir els seus errors.

Dos coses que no m'ha agradat és que parla molt en castellà i que para la grabadora molt.

Segons informes i enregistraments, qui actua com a mestre segueix, fil per randa, el guió de treball en les seves fases diverses. D'altra banda, els i les mestres corregeixen a vegades els enunciats de l'interlocutor, donen ajut quan se sollicita o quan es detecta que l'altre el necessita. És interessant de destacar que les correccions o l'activitat d'ajuda a la producció solen fer-se en un to de veu baix, donant a entendre que no es vol exercir l'autoritat de manera coercitiva o que no es vol interrompre el discurs de l'altre. Considerem el següent fragment de l'activitat —que correspon al guió que es reproduïx a l'annex— realitzada per l'Àlex, noi autòcton, i la Beatriz, noia argentina, que feia tres mesos que havia arribat a Catalunya en el moment de fer l'enregistrament.

3. Els fragments dels informes que reproduïm són una còpia literal del que han escrit nois i noies.

Fragment 1⁴

1. Àlex: — es necessita algun equipament especial· calçat-| vestit_men-
ta/| o no es necessita res/|;
2. Beatriz: — sí necessita para poder para po poder fer· el deport es
necessita e· un-|*cómo se dice traje o de de falda*|
3. Àlex: - (to baix) vestit\|
4. Beatriz: - *qué*|
5. Àlex: - (to baix) vestit\|
6. Beatriz: - un vestit o de de falda\|| y eso\|| o· un de XX\|⁵

En aquest cas observem, al final del torn 2, que la Beatriz obre, dins la interacció, una seqüència la finalitat de la qual és que el company li proporcioni la paraula que necessita per prosseguir l'activitat i que l'Àlex ho fa de manera molt discreta.

Més enllà d'aquestes seqüències en què es tracten formes lingüístiques aïllades (lèxic, morfosintaxi o pronunciació), cal remarcar que els i les mestres vigilen també la coherència temàtica d'allò que es diu. Així, per exemple, durant el relat de les activitats quotidianes, un noi observa que la interlocutora d'origen estranger explica allò que fa a la tarda per referir-se a continuació de l'hora que va a dormir. Llavors l'interlocutor li pregunta si va a dormir sense sopar, demanda que genera l'ampliació del relat en una nova seqüència.

En segon lloc, s'aprecia, en general, per part de nois i noies al·lòctons, un grau similar de seriositat en la realització de les tasques: intenten fer les activitats amb els recursos de què disposen, demanen ajut i es deixen guiar. Això no vol dir que les interaccions siguin tenses o ensopides. Ben al contrari, en algunes seqüències, nois i noies riuen i es diverteixen, de la mateixa manera que incorporen temàtiques no presents en el guió.

El català s'utilitza majoritàriament; el castellà sol aparèixer com un recurs disponible per ser emprat en situacions de crisi: reformular un enunciat, traduir quan sorgeixen problemes d'intercomprensió, o bé codificar enunciats no disponibles en el repertori en català. Considerem el següent fragment, extret també de l'activitat realitzada per la Beatriz i l'Àlex.

4. Codis utilitzats en la transcripció:

- Els noms dels parlants han estat modificats per preservar l'anonimat de les persones.
- |, || i ||| indiquen pauses més o menys llargues.
- \ indica entonació descendent, / entonació ascendent i — entonació mantinguda.
- · indica allargament sil·làbic.
- _ indica interrupció.
- XX indica un fragment incompreensible.
- els comentaris de qui transcriu s'han posat entre parèntesis.

5. La transcripció és provisional; recull els trets bàsics de la producció, però requereix una revisió aprofundida pel que fa als aspectes paraverbals.

Fragment 2⁶

1. Beatriz: - m'agrada jugar a las cartas-| *a· al chinchón y a la escoba del quince-*| i al xinxon se juga amb set cartes i pot jugar tot el jugador que que vulguis-| *e· y se hace lo siguiente*| | quant te-| les set cartes-| tenim que que e· juntar e· tres tres cartes de· del mateix· número-| o del mei mei ma mateix· e· *palo*| o *sea copas oros bueno etcétera-*| *las otras cuatro las otras cuatro cartas* que te· sobran-| tenim que hacer lo mateix-| e· però una que qu_ que sobra-| *con esa puedes puedes cortar-*| en la taula hi ha dos *dos mazos* més de· de cartes-| y· uno és per per agafar y el altre és per· agafar també però a la misma vez per tirar\| e· m· e· la gracia d'este joc és que es que puedes juntar e· las set cart del mateix número-| e· *como por ejemplo* el un el dos el tres i el quatre-| el cinq i el seis i el set\| la· ma· mateix número-| y· si tenés les les set cartes iguales-| podiem cortar i ganar el el joc\|

2. Àlex: - els esports que podria aprendre de la Beatriz és (rient) el xinxon\|

3. Beatriz: - el esport que que podria aprender de de-| *espera que te diga el nombre porque es raro*|

4. Àlex: - (to baix) Àlex Àlex\|

5. Beatriz: - de· Àlex\| es· el *como era*|

6. Àlex: - Àlex\|

7. Beatriz: - no\| *el· juego*| el parxís\|

8. Àlex: - jo podria ensenyar a la Beatriz a jugar al parxís\|

9. Beatriz: — jo podria ensenyar a l'Àlex el xinxon\|

Es pot observar que Beatriz recorre al castellà per incorporar elements lèxics no disponibles en català («chinchón y a la escoba del quince»; «palo»; «copas, oros»; «mazos») i per organitzar el discurs («y se hace lo siguiente», «o sea», «bueno etcétera», «como por ejemplo») o per gestionar el repertori (vegeu torns 3, 5 i 7 del fragment precedent). El recurs del castellà és, des del nostre punt de vista, un procediment que serveix a la noia per fer fluid el seu discurs, per no interrompre'l, com li hem vist fer en el fragment 1 i en els torns 3 i 5 d'aquest mateix darrer fragment. Sembla que la Beatriz prefereix, en aquest cas, mantenir la fluïdesa de la descripció abans que aturar-se en la correcció lingüística. De fet, l'Àlex, ha descrit prèviament el funcionament del parxís d'una tirada, sense cap interrupció, i la Beatriz l'imita, sabent que el company l'entendrà, malgrat l'ús d'un repertori mixt.

6. Aquest fragment mereixeria una transcripció fonètica, de manera que el lector o la lectora es pogués fer càrrec de les marques transcòdiques (alternances de llengua, préstecs, insercions d'enunciats en castellà, etc.). Ara bé, per facilitar la lectura, hem adoptat l'ortografia estàndard i hem assenyalat en cursiva aquells enunciats que es produeixen clarament en castellà, sense cap mena d'hesitació i a un ritme ràpid. Utilitzem la lletra rodona en la resta d'enunciats els quals, per bé que no concorden amb la norma catalana, sembla que la parlant ha formulat en el que ella considera català.

Moltes persones a Catalunya comprenen el català, però no el parlen perquè els interlocutors comprenen el castellà i també perquè, com es diu popularment, «no es llancen». El mateix passa amb els eterns aprenents de l'anglès. L'objectiu dels enfocaments per tasques és precisament crear un marc favorable perquè les persones se «submergeixin en la piscina», encara que no siguin «grans nedadores». Més enllà d'aquest símil, es persegueix que les persones tinguin com a primer objectiu l'eficàcia comunicativa i aconseguixin allò que s'han proposat de fer. Les formes de la llengua es posen així al servei de la comunicació i són tractades en el seu context de producció. El que diem no significa que, posem per cas, la Beatriz no necessiti millorar la competència lingüística. Ara bé, pensem que només ho aconseguirà en la mesura en què es vegi involucrada en pràctiques interactives concretes. Des d'aquest punt de vista, la interacció en parelles fa part —al costat d'altres activitats d'aula, en interacció amb la mestra o en interacció amb materials didàctics— del procés de socialització en català.

El mateix marc explicatiu es pot aplicar a nois i noies autòctons, els quals, com hem dit, tenen també poques ocasions per emprar el català en interaccions conversacionals. Un fet rellevant en les dades enregistrades és que les activitats en parella generen en nois i noies autòctons una taxa notable de reflexió metalingüística, contextualitzada i immediata, quan corregeixen o quan aporten ajut a companys i companyes. Però també en la reflexió diferida, consignada en els informes, s'adonen de les dificultats dels seus interlocutors i, el que és més interessant, reflexionen sobre els seus propis usos i les seves pròpies competències. Observem alguns exemples de comentaris en aquest sentit formulats per diferents nois i noies:

- No sap encara mantenir un diàleg en català però, més o menys ho sap parlar, lentament i pensant... Crec que el que li falta és pràctica en la dialo-gació.
- L'alumne té més dificultat en els verbs i fa castellanismes.
- A mi m'ha servit per entrenar el meu català.
- ... com que a casa no parlo català... al tenir que pensar em desenvolupa més el cervell i el català.
- Coses que he après han sigut que hi ha paraules que tenia apreses però que no deia i ara com que el parlo més doncs hi ha paraules que surten.
- Una de les paraules que he après avui es «freüend» que vol dir 'normalment'.
- De català, he après a utilitzar-lo més del que ja ho feia, perquè sempre parlo castellà.

Des del punt de vista de les relacions interculturals, les dades demostren que les trobades de conversa són, si més no, un marc favorable d'acostament entre els col·lectius escolars. No hi ha hagut cap reacció negativa davant les activitats, ni per part de nois i noies estrangers ni per part de nois i noies autòctons. Ben al

contrari, descobrim actituds de gran empatia. Observem alguns fragments, extrets també dels informes:

- Hem dit que quedem per anar a jugar al bàsquet el dissabte.
- He après que tenim bastants coses en comú i que ha de ser molt dur tenir que anar a viure a un altre país. M'agradaria seguir fent això perquè s'aprenen moltes coses entre dues persones de països diferents.
- M'ha agradat aquesta experiència perquè som molt iguals.
- Jo vull seguir fent això perquè passo un «rato» agradable i així aprèn tant ell com jo i així fem amistat.
- El que menys m'ha agradat és veure que es posa molt nerviós i que li costa expressar-se perquè jo em sento una mica identificada quan aprenç altres idiomes i sé que es passa malament.

Nois i noies autòctons han adquirit també, a través de les tasques, informacions sobre geografia, sobre les llengües en diversos indrets del món, sobre els sistemes educatius dels països dels interlocutors, etc. En aquest sentit, les trobades de conversa constitueixen un intercanvi de coneixements i competències, i no una activitat de voluntarisme, en la qual una persona dóna i l'altra rep.

Finalment, hem pogut constatar que les portes de l'aula d'acollida s'han obert de manera natural a la resta d'alumnat del centre. Així, nois i noies autòctons hi van sovint a l'hora d'esbarjo per trobar els seus *alumnas*, per aprofitar amb ells i elles les instal·lacions informàtiques o per participar en algun esdeveniment especial, com ara la celebració d'un aniversari. El professorat de català ha avaluat positivament l'experiència, de manera que les trobades de conversa s'integraran en el currículum d'aquesta assignatura. Tot i així, pensem que cal introduir en la proposta algunes millores i ajustaments, que esbossen a continuació, per fer-la més efectiva.

En primer lloc, hem detectat que un parell d'alumnes allòctons, més xerraires i amb moltes ganes de conversar, empren sovint el castellà, com assenyala un dels alumnes mestre més amunt. Sense establir prohibicions ni coaccions, pensem que seria bo de discutir i acordar amb els nois i les noies uns criteris d'avaluació de les trobades que posessin en primer pla la utilització massiva del català i les relacions entre ús i aprenentatge de la llengua. D'altra banda, també hem observat que algunes parelles estan més preocupades pel producte final que no pas pel procés; caldrà, doncs, millorar el format de les tasques i les orientacions de treball.

En segon lloc, ens sembla que cal revisar els guions per a l'elaboració dels informes a fi i efecte que es converteixin en un motiu d'aprenentatge de l'ús escrit per part de nois i noies autòctons. La redacció de l'informe suposa una activitat d'escriptura significativa, en la qual es transmet (a la professora de l'aula d'acollida i al professorat de català) una informació real, desconeguda per als destinataris. Es tracta, doncs, d'una situació idònia per aprofundir en les característiques d'aquest tipus de text i perquè l'alumnat pari atenció en el procés de la

redacció, planificant-la i revisant-ne tant el contingut com la forma. Els textos recollits responen més a notes per a l'informe que no pas a un text acabat; caldria, per tant, fer prendre consciència de la diferència. En aquesta mateixa línia, es podria suggerir també d'organitzar taules rodones sobre l'experiència de manera que l'alumnat participant hagués de sistematitzar i resumir l'experiència per explicar-la formalment davant un grup. Aquestes i altres indicacions, com ara incloure l'ús del diccionari en les trobades, s'han d'anar perfilant conjuntament amb el professorat de català.

En tercer lloc, ens sembla que seria possible ampliar l'experiència a altres matèries i proposar a nois i noies estrangers de fer de mestres de manera més formal i donar-los tasques, per exemple, d'explicar elements de geografia i història dels països d'origen a l'alumnat català.

5. CONCLUSIONS

La creació, fa més de vint anys, d'una sola escola pública per a la població de Catalunya ha estat, per a la gran majoria de la ciutadania, un encert i, alhora, un repte constant. Promoure i mantenir l'ús del català en determinats centres educatius, situats en zones geogràfiques en les quals predomina l'ús del castellà, no ha estat ni és fàcil. El repte és major quan arriben a aquests centres alumnes procedents d'altres comunitats lingüístiques, les quals adopten, com a primera llengua vehicular, el castellà, perquè aquesta és la llengua que s'utilitza habitualment en l'entorn del barri.

Alguns nois i noies acabats d'arribar no entenen que la llengua de la institució educativa sigui una i la del barri una altra. D'altres ho comprenen fàcilment perquè l'experiència entronca amb la que han viscut en els seus països, en alguns dels quals la llengua de l'escola i la llengua (o les llengües) de la llar i del barri són diferents.

Es diria que als centres d'educació primària els processos de comprensió dels usos lingüístics a Catalunya són més fàcils i harmònics, segurament perquè la integració de l'alumnat d'origen estranger és un afer de tota l'escola i no només d'una part del professorat. En canvi, als centres d'educació secundària s'observen entre el professorat posicionaments, actituds i usos més complexos, menys homogenis i sobre els quals és delicat d'actuar. També nois i noies adolescents posen en joc les seves identitats en les pràctiques lingüístiques; és ben sabut que qui domina poc una llengua se sent disminuït davant dels altres i és lògic, per tant, que tendeixi a utilitzar la llengua que coneix millor.

En aquestes circumstàncies, no semblen oportunes les mesures coercitives i, encara menys, com s'observa en alguns centres, la utilització de la manca de competències en català com un criteri per seleccionar l'alumnat o per barrar-li el pas a un altre grau educatiu. Des del nostre punt de vista, la consideració del

català com a eina de cohesió social ha de basar-se primer en la cohesió de la població que acull. Si les escoles d'elit aconsegueixen que la seva població empri i aprengui la llengua de la institució, i recorren totes les distàncies i tots els obstacles, i admeten usos multilingües en les situacions informals, els centres d'educació secundària també haurien d'aconseguir-ho. Per fer-ho sembla necessària la implicació dels diversos col·lectius que conviuen als instituts. El nostre objectiu en endegar el projecte de trobades de conversa vol ser una petita contribució en aquesta direcció.

Des del nostre punt de vista, la proposta, com hem dit, millorable i revisable, ha pogut dur-se a terme gràcies a la cooperació del professorat de català, que l'ha incorporada en el currículum de l'assignatura en adonar-se que, de fet, s'estava obrint una via d'impuls a l'ús viu i comunicatiu de la llengua catalana entre l'alumnat. Caldrà pensar a aconseguir la implicació de bona part de l'equip docent i a ampliar l'experiència en altres matèries.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- ESCOBAR, C. (2004). «Para aprender a hablar hay que querer decir algo» [en línia]. *Glosas Didácticas*, núm. 12. <<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/primer.html>>
- HEMLING, B. [coord.] (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. París: Didier.
- LANTOLF, J. P. [ed.] (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- MARTÍNEZ, M. (2002). *Tareas que suenan bien*. Madrid: MEC.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- MONDADA, L.; PEKAREK, S. (2004). «Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the french second language classroom». *The Modern Language Journal*, vol. 88, núm. 4, p. 501-518.
- NUSSBAUM, L. (1999). «Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère». *Langages*, vol. 134, p. 35-50.
- NUSSBAUM, L.; UNAMUNO, V. (2005). «Pràctiques interactives entre aprenents de llengües segones i estrangeres». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 37, p. 57-69.
- OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. (1995). «The impact of language socialisation on grammatical development». A: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. [ed.]. *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, p. 73-94.
- ROBERTS, C. (2001). «Language acquisition and language socialisation in and through discourse?: Towards a redefinition of the domain of SLA». A: CANDLIN, C.; MERCER, N. [ed.]. *English language teaching in its social context*. Londres: Routledge, p. 108-121.

ANNEX**Exemple de guió per a una sessió de conversa
entre aprenents autòctons i al·lòctons**

Sessió 5: RUTINES i LLEURE. Gustos i preferències: els esports i els jocs	
DATA:	
P:	A:

RECORDATORI: S'ha d'enregistrar tota la sessió. Abans de començar s'ha de dir la data i el nom dels participants.

Activitat 1. El/la professor/a explica el tema de la sessió (gustos i preferències: els esports i els jocs). Per començar es farà el següent joc.

El/la professor/a triarà un esport de la llista A; l'alumne/a en triarà un de la llista B. Un cop triat, escriuran el nom de l'esport en un paperet, el plegaran i el donaran a l'altra persona, que el guardarà sense llegir-lo.

LLISTA A	LLISTA B
el bàsquet	l'hoquei sobre herba
el futbol	el criquet
el waterpolo	l'atletisme
el patinatge	el beisbol
el tennis	la natació
el frontó	l'hoquei sobre patins
el fúting	el ping-pong

Llavors el/la professor/a començarà a fer preguntes per tal d'endevinar quin és l'esport que ha triat l'alumne/a. Les preguntes tenen sempre dues opcions. L'alumne/a ha de dir quina és la correcta. Al cap de cinc preguntes, s'ha d'endevinar el nom de l'esport. Després es desplega el paper i es mira si s'ha encertat o no.

Preguntes:

1. És un esport que es practica en equip o es pot practicar en solitari?
2. Es necessita un espai especial o es pot fer a qualsevol lloc?
3. Es necessita algun objecte per practicar-lo o no cal res?
4. Es necessita algun equipament especial (calçat, vestimenta...) o no es necessita res?
5. És un esport freqüent o no és gaire habitual?

Després li toca el torn a l'alumne/a, el qual haurà de fer també preguntes per encertar l'esport triat pel/per la professor/a.

Activitat 2. El/la professor/a explica a l'alumne/a els esports més freqüents a Catalunya, encara que no estiguin a la llista. Si l'alumne/a no coneix les regles, se li han d'explicar, seguint l'esquema de les preguntes de l'activitat 1 i afegint-hi les regles.

Després l'alumne/a ha de fer el mateix però referit al seu país. A continuació es fa la comparació i s'observa quins esports són iguals a Catalunya i al país de l'alumne/a i quins són diferents o menys habituals.

Activitat 3. El/la professor/a explica quins són els seus esports preferits i quins practica o li agradaria de practicar. L'alumne/a ha de fer el mateix.

Activitat 4. El/la professor/a explica a quins jocs sol jugar que no siguin esports (cartes, l'oca, el parxís, els escacs, les dames o altres). Si l'alumne/a no en coneix algun o cap, el/la professor/a en tria un i li explica com s'hi juga. L'alumne/a ha de fer el mateix.

Per exemple:

Per jugar a l'oca es necessita un tauler amb caselles de dibuixos, un dau i fitxes de colors. Cada jugador/a té una fitxa d'un color diferent de les dels altres jugadors/res. Es comença tirant el dau. Qui treu el número més alt comença. Els/les jugadors/res avancen per les caselles segons el número que surt al dau en cada tirada. Però hi ha caselles *maleïdes*. Si s'hi cau, es pot haver de tornar a començar o no poder tirar durant algunes jugades. Però també hi ha caselles que permeten d'avançar més de pressa o tornar a jugar. Guanya la persona que arriba primer al mig del tauler.

Aquesta explicació es pot acompanyar de dibuixos.

Activitats finals:

a. D'entre totes les informacions intercanviades, la parella ha de trobar els esports i els jocs que podrien aprendre l'un de l'altre.

b. L'alumne/a ha de gravar una petita explicació, com per exemple: «Jo podria ensenyar a X a fer atletisme perquè és un esport que jo he practicat molt. També podria ensenyar-li a jugar al joc... perquè és molt divertit / molt fàcil [...]».

S'escoltarà la gravació i entre professor/a i alumne/a es comentaran les coses que s'han dit bé, les que no s'entenen gaire, les que es podrien dir d'una altra manera...

Després l'alumne/a dirà tot el que ha après en la sessió.

c. El/la professor/a escriurà el seu informe seguint el guió.

Guió de l'informe:

A quina hora has fet l'activitat, amb qui, de què heu parlat, què has après de l'alumne/a, què t'ha sorprès més, quins gustos esportius teniu en comú, què podríeu fer junts, què penses de l'experiència, què has après de català...