

**ANÀLISI DE LES DIFICULTATS DELS ALUMNES IMMIGRANTS EN
L'APRENTATGE DEL CATALÀ I CASTELLÀ
A PRIMÀRIA I 1r CICLE D'ESO.**

Conseqüències metodològiques i propostes didàctiques

**Autora: Carme Martín Manzano
Curs 2001/2002**

pàg

ÍNDEX

.....1

1.INTRODUCCIÓ	4
2. IMMIGRACIÓ I ESCOLA A 4 PAÏSOS DE LA UNIÓ EUROPEA	8
2.1. Holanda	
2.1.1. Breu anàlisi de l'organització del sistema educatiu	13
2.1.2. Procedència de la població immigrada	14
2.1.3. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua	15
2.1.4. Tractament del plurilingüisme	16
2.1.5. Perspectives	18
2.2. França	
2.2.1. Breu anàlisi de l'organització del sistema educatiu	19
2.2.2. Procedència de la població immigrada	20
2.2.3. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua	21
2.2.4. Tractament del plurilingüisme	22
2.2.5. Perspectives	22
2.3. Suècia	
2.3.1. Breu anàlisi de l'organització del sistema educatiu	23
2.3.2. Procedència de la població immigrada	24
2.3.3. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua	25
2.3.4. Tractament del plurilingüisme	25
2.3.5. Perspectives	25
2.4 País de Gal·les	
2.4.1. Breu anàlisi de l'organització del sistema educatiu	27
2.4.2. Procedència de la població immigrada	29
2.4.3. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua	29

2.4.4. Tractament del plurilingüisme	29
2.4.5. Perspectives	30
2.5. Síntesi d'aspectes referits als 4 països	
2.5.1. A partir dels documents del program Eurydice	31
2.5.2. Directiva 77/486 CEE	32
2.5.3. Respecte ala llengua i cultura del país que acull	34
2.5.4. Respecte a la llengua i cultura del país d'origen	35
2.5.5. Respecte a la formació de professors	36
2.6 Conclusions d'aquest apartat	36
3. POLÍTIQUES EDUCATIVES A CATALUNYA.	
3.1. Immigració a Catalunya	39
3.2. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua	44
3.2.1. Programa d'Educació Compensatòria	44
3.2.2. Servei d'Ensenyament del Català	46
3.2.3. Documents del Departament d'Ensenyament sobre el tema	47
3.3. Tractament del plurilingüisme	49
3.4. Conclusions	51
4. ESTUDI A LA CIUTAT DE MANRESA.	
4.1. Introducció	53
4.2. Objectius	55
4.3. Metodologia	56
4.4. Escoles i característiques	57
4.5. Anàlisi sociolingüística dels alumnes	60
4.5.1. Llengua i ús	61
4.5.2. Llengua i afectivitat	63
4.4.3. Llengua materna i cultura pròpia	66
4.4.4. Llengua i societat	67
4.4.5. Coneixement de les llengües en contacte	68
4.6. Conclusions	70
4.7. Enquesta als docents. Conclusions.....	71
4.8. Enquesta als pares. Conclusions	77
5. ANÀLISI DE LES DIFICULTATS QUE TENEN ELS ALUMNES IMMIGRANTS EN L'APRENENTATGE DEL CATALÀ I CASTELLÀ	
5.1. Justificació	82
5.2. Objectius	83
5.3. Mostra de la població.....	84
5.4. Metodologia de recollida de dades.....	86
5.5. Material dels alumnes i protocols dels professors.....	88
5.6. Anàlisi del nombre de paraules per cada text.....	90
5.7. Anàlisi de les dades del text narratiu català.....	92
5.7.1. Errors ortogràfics.....	93
5.7.2. Anàlisi morfològica. Anàlisi dels connectors. Anàlisi	

estructures de frase.....	97
5.7.3. Anàlisi de l'estructura del text narratiu.....	98
5.8. Anàlisi de les dades del text narratiu castellà.	99
5.8.1. Errors ortogràfics.....	101
5.8.2. Anàlisi morfològic. Anàlisi dels connectors. Anàlisi estructures de frase.....	103
5.8.3. Anàlisi de l'estructura del text narratiu.....	103
5.9. Anàlisi de les dades del text argumentatiu.....	104
5.9.1. Errors ortogràfics.....	104
5.9.2. Anàlisi morfològic. Anàlisi dels connectors. Anàlisi estructures de frase.....	106
5.9.3. Anàlisi de l'estructura del text argumentatiu.....	107
5.10. Anàlisi de les dades del text epistolar.....	108
5.10.1. Errors ortogràfics.....	109
5.10.3. Anàlisi de l'estructura del text epistolar.....	110
5.11. Conclusions.....	111
6. CONSEQÜÈNCIES METODOLÒGIQUES I PROPOSTES DIDÀCTIQUES.	113
6.1. Criteris metodològics i didàctics que es desprenen de l'anàlisi....	114
6.2. Descripció de material publicat per a l'ensenyament del català a alumnes immigrants.	117
6.3. Propostes didàctiques	127
6.3.1. Recursos per treballar el vocabulari:.....	127
6.3.2. Recursos per treballar els verbs.....	136
6.3.3. Recursos per treballar l'accentuació.....	140
6.3.4. Recursos per a una lectura intercultural.....	142
7. CONCLUSIONS GENERALS.....	150
8. BIBLIOGRAFIA	152
9. ANNEXOS.....	154
9.1 Buidat dels dels textos	
9.1.1. Buidat del text narratiu en català.....	156
9.1.2. Buidat del text narratiu en castellà.....	175
9.1.3. Buidat del text argumentatiu.....	191
9.1.4. Buidat del text epistolar	210
9.2. Transcripció de 4 entrevistes a alumnes	227
9.3. Protocols	
9.3.1. Protocols de les entrevistes als alumnes.....	246
9.3.2. Protocol del qüestionari als professors.....	247
9.3.3. Protocol del qüestionari als pares.....	248
9.3.4. Protocol per a obtenir dades dels centres...	249
9.3.5. Protocols dels treb. de composició escrita..	251

9.4. Cartes a persones a les que he demanat col·laboració.....253

9.5. Fotocòpies de mostres de entrevistes, i de composicions escrites dels alumnes. (Aquestes fotocòpies no les trobareu en format informàtic).....257

1. INTRODUCCIÓ

Els anys seixanta a Catalunya van ser anys de reivindicar una escola catalana i en català. Posteriorment, amb l'arribada d'immigrants de la resta de l'Estat com a mà d'obra, i amb la necessitat d'escolaritzar els fills d'aquests immigrants, van sorgir els programes d'Immersion Lingüística. Aquests programes, iniciats i potenciats des del SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català) del Departament d'Ensenyament, van tirar endavant projectes com els PIL (Programes d'Immersion Lingüística), que a més de treballar per la Normalització Lingüística a l'escola, van ser un revulsiu per transformar la manera d'ensenyar i aprendre que en aquells moments, va modificar en positiu la Didàctica de la Llengua a Catalunya.

L'actualitat ens porta un nou repte, molt més complex que el que va suposar l'onada d'immigració interior. Aquest nou repte el constitueix la immigració procedent de països que tenen una cultura, una llengua i una manera d'entendre el món molt diferent a la nostra. La nostra societat, monocultural, en el sentit que encara que amb una llengua pròpia i l'altra estatal les arrels culturals de totes les persones que viuen a Catalunya són les mateixes, ha d'adaptar-se a aquesta nova situació. Ni la societat, ni les escoles que han d'escolaritzar els fills d'aquests immigrants, estan preparats, ja que no han rebut formació per entendre i atendre aquesta nova i més àmplia diversitat. Encara que la immigració que rebem a l'Estat Espanyol i més concretament a Catalunya és encara molt reduïda, si la comparem amb altres països de la Unió Europea, comença a ser un tema que preocupa i d'això en queda constància en els articles que dia rera dia podem llegir a la premsa. En aquests articles queda palès que la immigració es viu com un problema. És obvi que el binomi immigració-problema, només ho és quan es parla d'un tipus d'immigració. La immigració que té poder econòmic i prestigi social no es considera problema. Això queda clar en boca de Teresa Losada, arabista i directora de Bayt Al-Thaqafa que contesta a la pregunta que li fan respecte si s'han d'integrar o no els immigrants Candel;Cuenca, (2001) "Qui està preocupat per si s'integren els alemanys rics o els fills del cònsol del Marroc? Integrar és una paraula que només usem amb la marginació"

Ramon Sitjà, ex-alcalde de Manlleu, diu respecte a la immigració a Candel;Cuenca, (2001) "La immigració sol ésser percebuda com un problema, i és aquesta percepció la que en fa un problema, i la que pot menar a situacions de xenofòbia i de racisme".

La qüestió que es viu d'una manera candent a la societat és el tema preocupant a les escoles, majoritàriament escoles públiques, on arriben els fills d'aquests immigrants. Els centres educatius han de donar una resposta atenent aquests alumnes de manera que tot integrant-los a la realitat del país que els

acull respecti els seu bagatge cultural i lingüístic.

Molghy a Candel;Cuenca, (2001) exposa d'una manera ben explícita el problema amb que es troben els immigrants: "Socialment el repte personal i col·lectiu és la recerca de l'equilibri entre el fet de trobar el teu lloc dintre la societat que t'acull, amb una cultura i una llengua que cal respectar, però sense perdre la teva essència. Perquè el gran interrogant que se't planteja és: Qui sóc? Ja no sóc qui era, d'acord, però qui sóc ara? Com es resol la barreja d'elements que hi ha, i tenint en compte que les persones no són persones per si soles, sinó que són persones per l'entorn."

Però la societat i l'escola no només tenen un repte amb els alumnes nous, també el tenen en haver d'ensenyar tots els alumnes, autòctons i nous, a viure i a valorar les diferències i les similituds.

Només cal que fem una mirada a Europa i podrem veure un futur en què la immigració anirà en augment. Les causes en són moltes però en remarcaríem dues com a principals. La primera, els problemes econòmics en els països d'origen, que fa que la gent busqui una vida més digna i un benestar que el seu país no li ofereix. Aquests immigrants arriben a viure situacions desesperades com serien el cas de les persones que travessen en condicions inhumanes l'Estret de Gibraltar.

La segona, els problemes polítics que fan que la gent es desplaci des de societats totalitàries o, amb idees polítiques perseguides als seus països d'origen, cap a societats en principi més democràtiques.

La pretensió d'aquest treball és aportar una mica de llum i de coneixement per tal que les condicions d'entesa entre autòctons i nous sigui millor a partir del coneixement de la realitat plurilingüe que actualment comencem a viure a Catalunya i més concretament a Manresa. Totes les persones que han immigrat a Catalunya són portadores d'una cultura i una llengua materna. La necessitat que tota persona té del reconeixement de les altres per tal d'anar conformant la seva personalitat és bàsica, i més quan la situació personal és d'immigració. Taylor (1993) ho explica així: "L'exigència del reconeixement és important a causa del nexa entre reconeixement i identitat" La tesi de Taylor és que la identitat de les persones es forma per aquest reconeixement per part de les altres persones en positiu, o per la falta d'aquest en negatiu. El reconeixement que devem als altres és una necessitat humana vital. En aquesta teoria emmarcaríem la necessitat del reconeixement de la cultura dels nous i de la seva llengua materna. Necessitat de reconeixement que ha d'harmonitzar-se, necessàriament, amb el reconeixement per part dels immigrants de la realitat cultural i lingüística de la societat que els acull. Aquest darrer aspecte és bàsic, perquè tot immigrant pugui expressar-se i conèixer els seus drets i deures en la societat de la qual ha de formar part activa i n'ha de ser membre amb els mateixos drets que la resta de persones.

L'objectiu d'aquest treball és aconseguir els primers materials i fer les primeres reflexions per tal d'elaborar més tard altres investigacions que tindran com a objecte l'estudi de la situació de plurilingüisme en la població escolar procedent del Magrib, en l'àmbit de l'escolaritat obligatòria a Catalunya, i més concretament a Manresa. El meu interès professional s'està centrant en la investigació sobre la situació de llengües en contacte i les interaccions que se'n deriven, per tal d'elaborar pautes d'ensenyament-aprenentatge que puguin ajudar a millorar l'èxit escolar d'aquests alumnes tot respectant els seu bagatge cultural i lingüístic.

Aquest treball, motiu de la llicència d'estudis tipus A del departament d'Ensenyament, està dividit en cinc parts:

La primera part la conforma una anàlisi de l'estat de la qüestió respecte a llengües i immigració a 4 països de la Unió Europea: Suècia, França, Holanda i País de Gal·les. La tria d'aquestes zones ha estat motivada perquè són països que fa temps que reben immigració i perquè després de lectures de diferents materials i de contactes amb diferents persones especialistes en el tema, ambaixades i consulats, he cregut que eren països que podien aportar-nos informació per tal d'entomar aquest tema que comença a ser important a Catalunya.

El segon apartat el constitueix l'anàlisi de la situació respecte al tema objecte d'estudi immigració i llengua aplicat a la realitat de Catalunya.

La tercera part la forma l'anàlisi sociolingüística de dos centres educatius de Manresa, un d'educació Primària i un altre d'Educació Secundària, que reben a les seves aules alumnes immigrants majoritàriament procedents del Magrib. Completen aquesta anàlisi dues enquestes realitzades als mestres i als pares d'aquests alumnes.

La quarta part la conforma l'anàlisi de les dificultats que tenen els alumnes immigrants de procedència marroquí, dels dos centres educatius esmentats anteriorment, per aprendre català i castellà. Aquesta anàlisi se centra bàsicament en l'estudi de textos escrits, de diferent tipologia textual, dels alumnes d'entre 6 i 14 anys.

La cinquena part està constituïda per tres punts. En el primer es fan recomanacions i propostes didàctiques generals per tal d'aconseguir una millor integració d'aquests alumnes i millorar-ne el coneixement de les llengües. En el segon punt es fa un recorregut per diferent material editat o bé per institucions públiques o privades o bé per editorials i que pot ser vàlid per a millorar l'ensenyament-aprenentatge de les llengües d'aquest alumnes. El tercer apartat són propostes de material de nova creació

que han de servir per millorar les dificultats detectades en l'apartat anterior.

Cada un dels apartats es clou amb les conclusions, i el treball de recerca finalitza amb les conclusions generals.

Voldria esmentar que realitzar la primera part d'aquest estudi no ha estat fàcil perquè el tema que tracta és molt concret. M'ha resultat molt difícil i trobar dades actualitzades dels respectius governs sobre immigració i llengua. Aquest fet ha dificultat la recerca perquè he hagut de recórrer a articles, especialistes en el tema i bibliografia general. M'ha resultat sorprenent, per exemple, que en la documentació d'Eurydice que es pot consultar a Internet i on s'expliquen fil per randa tots els Sistemes Educatius de la Unió Europea, no s'hi trobin dades sobre immigració i llengua o sobre immigració i èxit escolar. Per tant, la recerca no ha pogut estar basada en dades oficials, en la majoria dels casos.

M'ha sorprès la quantitat d'iniciatives sobre el tema d'immigració relacionat amb interculturalitat i valors que s'estan portant a terme arreu de la UE. Aquest és un tema molt complex, que aquí just estem iniciant. Per això ja hi ha institucions i persones que han posat fil a l'agulla per anar obrint camí en aquest àmbit i ja comencen a existir experiències prou reeixides.

Treballar perquè el procés d'integració dels immigrants es faci amb el respecte cap a

la seva llengua i cultura farà que aquests també siguin respectuosos amb la llengua i cultura del país que els acull, país en què tots tenim la responsabilitat de forjar un futur millor.

Voldria, per acabar aquesta introducció, agrair al Departament d'Ensenyament la llicència d'estudis que m'ha permès realitzar aquest treball. A la meva tutora, la doctora Anna Camps, la seva atenció. També vull agrair l'ajuda dels professors i alumnes dels dos centres educatius de la ciutat de Manresa, que m'han permès i han col·laborat perquè amb ells pogués realitzar el treball pràctic dels punts quart i cinquè d'aquest treball.

Per a l'obtenció de la informació que m'ha permès escriure la part més teòrica d'aquest treball he d'agrair a les següents persones o institucions l'atenció rebuda: l'Institut Català de la Mediterrània, SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català), PEC (Programa d'Educació Compensatòria), Marieke van Ettehoven (ABC) Amsterdam), Edu Schelkers (OBS: De Sleutel, Tilburg), Pieter Dekker (Ajuntament de Tilburg), Karen Paleth (Utrecht University), Rita Mulder (OBS: Kanaleiland Utrecht), Janet Meybin (Open University GB), José Cifuentes (Education Department County of Swansea) i Per Lundberg (Lund University Sweden).

Voldria agrair, especialment, a l'Aleix Bacardit i l'Anna Flotats, a Amersfoort (Holanda) i a José i Cristina Cifuentes, Ken i Viv Lewis a Swansea (Gal·les) la seva acollida mentre he estat visitant escoles i institucions en aquests països. I al Joan, l'Ònia, l'Anna i l'Adrià que han posat el seu granet de sorra per fer-me la vida diària més fàcil.

2. IMMIGRACIÓ I ESCOLA A 4 PAÏSOS DE LA UNIÓ EUROPEA

Des de sempre s'han produït migracions, bé del camp a la ciutat, en les èpoques de forta industrialització, com durant la Revolució Industrial, o bé, a causa de guerres com ocorregué després de la Segona Guerra Mundial, en què un gran contingent de ciutadans de les nacions del Sud d'Europa van immigrar a les del Nord per treballar en la seva reconstrucció. Gairebé al mateix temps, estats com Gran Bretanya o els Països Baixos acollien ciutadans de les seves antigues colònies, un cop desapareguts els imperis colonials.

Últimament, i a conseqüència de la caiguda dels règims socialistes, s'ha produït un gran moviment de persones procedents dels Països de l'Est cap a l'Europa més benestant. Però de fet no és la immigració europea la més abundant, sinó que els fluxos més importants de migració arriben a Europa procedents de països africans o bé de l'Orient pròxim o Àsia.

L'Estat Espanyol, però, ha passat de ser un país que proporcionava immigrants, i per tant, mà d'obra als països del centre i nord d'Europa, a ser un país receptor d'immigració. Catalunya en seria una excepció, ja que des de sempre ha estat una societat receptora.

Analitzar quines polítiques referides a la immigració i a l'escola han seguit i segueixen en països que fa molts anys que reben immigrants extracomunitaris pot resultar interessant per a nosaltres. No podem pretendre copiar, ni tan sols adaptar, els models que se segueixen en altres Estats, però sí que aquesta anàlisi ens pot oferir llum per veure quines són les alternatives més positives i evitar caure en possibles errors.

A partir de la documentació i bibliografia consultada hem seleccionat quatre països que ofereixen diferents models a l'hora de contemplar les polítiques d'immigració i l'escolarització dels fills dels immigrants. En tots aquests documents hem constatat que quan es projecten i es realitzen polítiques d'immigració, aquestes van dirigides als immigrants que estan a un nivell socioeconòmic baix. També cal remarcar que el fenomen és de tal complexitat que no hi ha unanimitat respecte a quin és el millor model a seguir i quin és el model desitjable per a la població immigrada.

A continuació (Quadre 2.1) exposem les dades on es pot observar la població immigrada a la UE. Podem veure com el país que rep més immigració és Luxemburg. No obstant això, aquesta immigració majoritàriament pertany a països de la UE i és d'alt poder econòmic.

Els països amb l'índex més alt d'immigració són: Bèlgica, Alemanya, Àustria, França i Suècia.

Espanya, Finlàndia i Portugal són els països amb l'índex més baix d'immigració. Cal saber, però, que aquestes dades són oficials i que no s'hi compten els immigrants "il·legals" o que no tenen documentació.

POBLACIÓ ESTRANGERA ALS PAÏSOS DE LA UE. GÈNER 1995. (EN MILERS)			
	Població total	Estrangers	%
Bèlgica	10131	923	9,11
Dinamarca	5216	197	3,78
Alemanya	81539	6991	8,57
Grècia	10443	153	1,47
Espanya	39170	461	1,18
França	56652	3597	6,35
Irlanda	3598	96	2,67
Itàlia	57269	684	1,19
Luxemburg	407	133	32,68
Països Baixos	15424	757	4,91
Austria	8040	721	8,97
Portugal	9912	157	1,58
Finlàndia	5099	62	1,22
Suècia	8816	537	6,09
Regne Unit	57680	2096	3,63

Quadre 2.1. Font: Eurostat, Annuaire'97. Lliurat al curs: "Polítiques d'educació intercultural a Europa". Dossier de treball. Barcelona Febrer maig 1999. Institut Català de la Mediterrània.

En el següent quadre, (Quadre 2.2), podem observar la procedència d'aquesta població immigrada (si prové de països de la UE o és extracomunitària).

Països	UE %	No EU %
Bèlgica	48,3	51,7
Dinamarca	32,5	67,5
Alemanya	19,3	80,7
Grècia	23,7	76,3
Espanya	31,2	68,8
França
Irlanda	71,6	28,4
Itàlia	12,8	87,2
Luxemburg
Holanda	23,1	76,9
Àustria
Portugal	43,5	56,5
Finlàndia	13,7	86,3
Suècia	9,3	90,7
Gran B.	22,2	77,8

Quadre 2.2. Font: Eurostat, Statistiques sur la Migration, 1996. Publicat a: Étude sur l'education: enseignement des immigrés dans l'Union Européenne.

Les darreres dades publicades sobre immigració a la Unió Europea aclareixen que l'evolució de la immigració prové de països de fora de la UE. En molts països, aquesta immigració gairebé triplica les quantitats de la intereuropea. En els casos dels països que seran objecte del nostre d'estudi sobresurt el cas de Suècia. Curiosament en aquesta gràfica no consten les dades de França; segurament que en el moment de fer l'estudi no estaven recollides.

Analitzant les polítiques respecte a immigració i ensenyament, veiem que han anat variant al llarg del temps. El cas d'Alemanya ha estat un exemple paradigmàtic. En el moment de la immigració massiva, l'Estat Alemany va firmar convenis amb els països d'origen per tal que els fills d'immigrants poguessin rebre llengua i cultura del país d'origen. Llavors es pensava que, un cop passada la necessitat de mà d'obra, aquesta tornaria als països d'origen. La història ha demostrat que aquestes perspectives no es complien i que les segones generacions d'immigrants es quedaven al país d'acollida.

El que es pot comprovar és que des de la primera directiva el 1977 firmada per l'aleshores Comunitat Econòmica, els Estats, uns més que altres, han fet esforços en el sentit de propiciar la millor manera d'incorporar els immigrants als Sistemes Educatius.

Directives comunitàries sobre immigració .

A continuació exposem les directives o consells més importants que s'han donat a Europa (Comunitat Europea i Unió Europea) sobre el tema que estudiem:

Recomanació 285 aprovada per L'Assemblea consultiva del Consell

d' Europa 28 abril 1961, en què es recomana que a les persones que pertanyen a una minoria no se'ls haurà de denegar, en la mesura que sigui compatible amb l'ordre públic, fruir de la seva pròpia cultura, utilitzar el seu idioma, crear les seves pròpies escoles i rebre ensenyament en l'idioma de la seva elecció o professar i practicar la seva pròpia religió.

Recomanació del Consell de Ministres d'Educació del Consell d'Europa, aprovada el 9 de febrer de 1976, en què es diu que, en col·laboració amb el país d'origen, s'haurà de procurar que els infants immigrants rebin ensenyament en el seu idioma i cultura materns.

Directiva del Consell d' Europa del 25 de juliol l'any 1977, en què es recomana als estats membres de la llavors Comunitat Europea que es prenguin mesures necessàries per promoure l' ensenyament de la llengua materna i la cultura del país d' origen per a tots aquells fills d' immigrants que estan en edat escolar; així com preparar els professors que han d' atendre aquest infants.

Convenció del Consell d'Europa sobre les llengües regionals i minoritàries a Estrasburg el 5 de novembre de 1992, que té com a objectiu protegir les llengües regionals i històriques de dins de la UE. La convenció proposa que es garanteixi la supervivència d' aquestes llengües i que es garanteixi el seu ús en l' ensenyament i els serveis públics. Bàsicament parla de llengües minoritàries de la UE, però també fa referència a les llengües dels immigrants.

“Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea” de la Comissió de les Comunitats Europees 25.03.94

En aquest informe es fa un repàs de la qüestió, però es parla sense arribar a aprofundir en concret, ja que només fa una anàlisi general de les tendències que s'observen en els països membres de la UE.

Per exemple, constata que els centres que escolaritzen alumnes de molta diversitat lingüística i cultural són abandonats paulatinament per la població autòctona.

L'informe parla de la necessitat d' aconseguir alts graus de qualificació , per tal que la UE sigui punta de llança en l' economia mundial, i això s' aconsegueix a través d' invertir en escolarització. L' informe constata que l' aplicació de la directiva de l' any 1977 és molt desigual en tots els països membres de la UE. I que el contacte entre alumnes de diferents cultures i valors fa aparèixer prejudicis, temors i hostilitats, i que l'educació té un gran repte i ha de contribuir a superar aquests enfrontaments.

Declaració universal dels drets lingüístics. Realitzada a Barcelona del 6 al

9 de juny de 1996 que pretén corregir els desequilibris lingüístics de manera que s'asseguri el respecte i el ple desplegament de totes les llengües i que estableixi els principis d'una pau lingüística justa i equitativa, com a factor cabdal de la convivència social.

Existeix una gran dificultat en saber el nombre exacte d'immigrants que hi ha a la Unió Europea, i resulta bastant difícil per unes quantes raons:

1. Només estan comptabilitzats els que estan regularitzats, i tothom sap que hi ha gran nombre de "sense papers" o "il·legals".
2. A partir de quins paràmetres considerem el terme immigració: 1a generació, 2a generació? (Es dona la circumstància que no sempre tenen la nacionalitat del país que els ha acollit). La seva nacionalitat és la del pare i mare immigrant? O també considerem immigrant aquella persona que és fill de pare o mare immigrant?
3. Per al nostre estudi ens interessa també el cas de molts immigrants que aconseguen la nacionalitat del país que els rep, però no per això deixen de tenir com a llengua materna la del seu país d'origen.

En el que tots els Estats Europeus estan d'acord és que els fills dels immigrants, sigui quina sigui la situació dels pares, tenen el dret i el deure d'assistir a l'escola en els nivells obligatoris.

Es constata que a nivell popular, en general a tota la Unió Europea, es té poc coneixement sobre la cultura i la llengua d'aquests grups minoritaris. També és clar que els països que fa anys que reben immigrants ho viuen com una qüestió més normalitzada, mentre que en països en què aquest fenomen és nou hi ha reticències i por. Aquest seria el cas de l'Estat Espanyol o el de Catalunya. A Catalunya ens trobem, a més a més, amb una llengua i cultura que ha estat minoritzada durant molts anys. Aquest fet fa més complexa la integració dels nousvinguts.

A continuació detallarem les dades sobre immigració de quatre països de la Unió Europea: Holanda, França, Suècia i País de Gal·les. Com hem indicat a la introducció, les fonts d'informació són diverses i en poques ocasions provenen de fonts oficials.

2.1. HOLANDA

Els Països Baixos es governen mitjançant una monarquia constitucional amb un sistema parlamentari. Hi ha llibertat de creença religiosa, encara que un 35 % declara no practicar cap religió.

La natalitat ha baixat des dels anys 60 un 25 %. Aquest factor, sumat a la necessitat de mà d'obra, fa que hi hagi un nivell d'immigració del 5% sobre el total de la població.

2.1.1. Breu anàlisi de l'organització del sistema educatiu.

El Sistema Educatiu dels Països Baixos queda definit per:

a) Principis bàsics

1. Llibertat per crear centres educatius de conformitat amb principis religiosos i ideològics.
2. Igualtat financera entre escola pública i privada.
3. Obligació dels poders municipals d'establir una forma adequada d'Ensenyament Públic.

b) L'obligatorietat a Primària és dels 5 als 12 anys. Encara que el 100 % de nens de 4 anys estan escolaritzats. A Secundària la obligatorietat és dels 12 als 16 a jornada sencera o fins als 17 - 18 si s'assisteix a classe a temps parcial. Són classes mixtes. L'ensenyament és gratuït.

c) Les responsabilitats són del govern central, però hi ha una forta descentralització cap als municipis. Les autoritats municipals són les responsables de tots els centres educatius del municipi, però a més les organitzacions o les fundacions són els responsables de les escoles privades. El govern marca diferents èpoques de vacances, segons la zona.

d) Finançament

El finançament és de l'Estat, tant per a l'escola pública com per a la privada.

e) Tipus d'escola

A Holanda hi ha llibertat de creació d'escoles. No obstant, s'han de seguir unes pautes que marca el govern. Aproximadament un 70% d'alumnes assisteixen a l'escola privada.

f) Plans d'estudi

Primària. La llei d'ensenyament Primari determina les matèries que s'han d'impartir i les escoles decideixen com s'organitzen. Els centres poden desenvolupar disposicions especials per a aquells alumnes que no s'hagin format dins la cultura neerlandesa.

Secundària. Hi ha 4 modalitats:

1. Ensenyament preuniversitari dels 12 als 18 anys.
2. Ensenyament Secundari General Superior dels 12 als 17 anys.
3. Ensenyament Secundari General Bàsic dels 12 als 16 anys.
4. Formació professional bàsica dels 12 als 16 anys.

La diferència entre les diferents modalitats d'ensenyament secundari resideix en el nivell d'aprenentatge que s'aconsegueix en les diferents matèries, així com el número d'hores dedicats a les diferents matèries. Totes les especialitats tenen els 3 primers anys comuns.

g) Professorat

Els professors de Primària tenen una formació en matèries generals i són especialistes

en una matèria.

Els professors de Secundària estan especialitzats en una o dues matèries.

No és obligatòria la formació permanent. Tant els professors dels centres públics com els dels centres privats són funcionaris i pagats per l'Estat.

2.1.2. Procedència de la població immigrada.

La immigració majoritària prové de tres diferents grups:

1. Els originaris de les antigues colònies: Moluquenys, Surinamesos i Antillants.

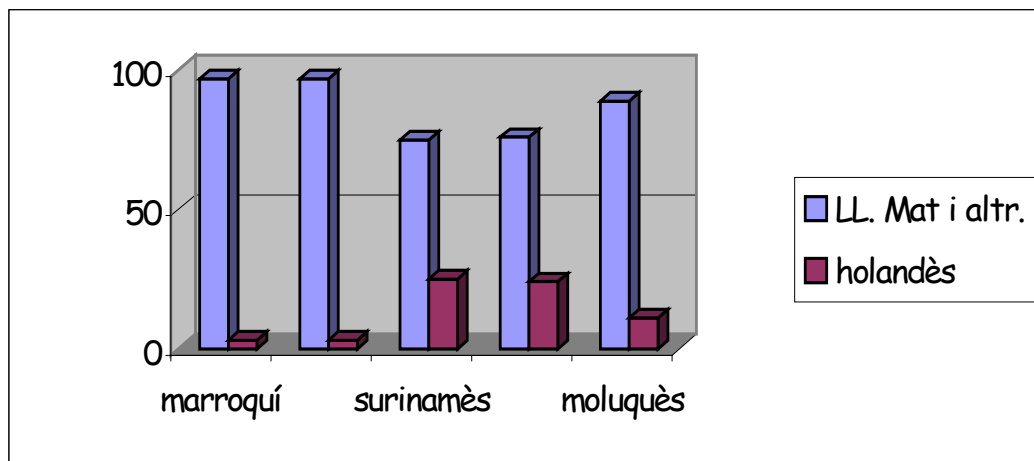
3. Treballadors estrangers procedents de: Portugal, Espanya, Itàlia, Grècia, ex - Iugoslàvia, Turquia, Tunísia i Marroc.

3. Refugiats polítics.

La població total el 1997 era de 15,5 milions de persones, dels quals 1.473.000, o el 9,4 %, són persones que pertanyen a les minories ètniques. El 4% d'aquestes minories són musulmans.

La majoria d'aquestes minories ètniques viuen en grans ciutats i en barris on diferents ètnies viuen juntes. Hi ha una alta concentració en barris concrets d'aquests immigrants. En aquests barris hi ha hagut fortes inversions en infraestructures i estan força ben conservats. També hi ha una alta concentració d'alumnes immigrants a les escoles. En capitals com Amsterdam, Utrech, Rotterdam i altres arriben a ser del 50%.

La llengua parlada a casa pels grups d'immigrants més nombrosos queda reflectida en aquesta gràfica.



Gràfica 2.1. Font: Phaet, Karen.(2000) Interculturalism and education in the

Netherlands

2.1.3. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua

Als Països Baixos la política envers les minories segueix el model anglosaxó i pretén preservar la cultura i oferir igualtat d'oportunitats a les minories respecte als autòctons. Des de 1983 la política governamental respecte als grups que formen minories ètniques ha estat marcada per tres grans trets:

1. En els documents el terme "Minories ètniques" no ha estat definit. Només hi ha llistes exhaustives de les procedències d'aquestes minories. I només s'hi consideren aquelles que són objecte d'ajuda. Per exemple la comunitat xinesa, que té un cert estatus econòmic, no s'hi reflecteix.
2. Les variacions etnolingüístiques són generalment concebudes des de l'angle de les carències i dels problemes. Per això les diferències etnoculturals són considerades carències i tota la política està enfocada a remeiar-les.
3. La política a favor de les minories ètniques és concebuda com a temporal perquè la hipòtesi implícita és que un cop passada la primera i la segona generació les diferències desapareixeran. No hi ha, per tant, una visió dels Països Baixos com a societat pluricultural i multilingüe.

Segons Karen Phalet (2000), demostren que malgrat les polítiques educatives, pertànyer a minories ètniques o a una classe social baixa impedeixen l'èxit escolar o l'afavoreix en menor grau que el que poden tenir els companys holandesos. Els factors que incideixen en aquest baix èxit escolar són: el baix nivell d'escolarització dels pares, la diferent participació en els ensenyaments enfocats a treballar o a continuar estudiant, haver deixat l'escolaritat abans d'obtenir el diploma, la percepció dels ensenyants que creuen que aquests alumnes tenen menys motivació per a l'estudi i la poca atenció que es dedica als diferents estils d'aprenentatge que tenen aquestes minories.

Cap als anys 90 els dos components de les polítiques educatives: (polítiques educatives prioritàries i polítiques interculturals), foren revisats. L'informe de "Commission van Kemenade" afirmava que només la classe social, i no l'origen, era un factor de desavantatge.

Aquesta última dècada s'ha seguit un procés de descentralització i són els ajuntaments que, majoritàriament s'encarreguen de les polítiques educatives. Aquestes polítiques encoratgen les escoles a cooperar amb les institucions culturals municipals i associacions de veïns.

2.1.4. Tractament del plurilingüisme.

L'ensenyament de la llengua parlada a casa als infants pertanyents a minories ètniques, és, històricament parlant, un cas únic a Holanda, ja que es va introduir al 1974 per a gran nombre d'alumnes, encara que no hi havia programes previs ni una base jurídica i legal. Als inicis dels anys 70 es van arbitrar unes polítiques educatives fonamentades sobre les carències socioeconòmiques de les minories ètniques, enfocades a l'aprenentatge de la segona llengua, més que a les diferències etnoculturals.

El 1978 es va iniciar la política de compensació per motius d'origen i es va dotar els centres amb més personal i material i es relacionaven els centres educatius amb Benestar Social.

El 1982 es crea un programa de prioritats Educatives en què es localitzen unes zones d'especial problemàtica.

El 1985 es dicta una llei de Primària en què es diu: "Les autoritats han de proporcionar als alumnes d'origen no holandès una introducció a la llengua i la cultura del país d'origen incorporant-la al treball escolar.

El 1987 es van realitzar avaluacions dels programes a tot l'Estat. Es va constatar que, malgrat els esforços, el nombre d'alumnes que accedien a l'ensenyament post-obligatori era baix.

Com a conseqüència es van dedicar partides pressupostàries a resoldre els problemes detectats. Les escoles que tenien un percentatge de nens pertanyents a aquestes minories immigrants, disposaven d'un pressupost extra que dedicaven a coordinar-se amb el govern municipal i a llogar personal d'ensenyament suplementari. La majoria de les accions d'aquest personal eren encaminades a fer petits grups de treball amb els alumnes. L'avaluació realitzada el 1996 posava en qüestió l'efectivitat global d'aquestes pràctiques.

Al costat de les polítiques educatives hi ha les polítiques interculturals que proposen l'entesa intercultural i van dirigides a les escoles multiculturals implícitament i explícita. Aquesta segona política ha donat lloc a diferents pràctiques :

- La possibilitat d'ensenyar la llengua materna dins de l' horari escolar.
- La possibilitat de donar informació i ensenyament sobre els països d'origen d'aquests alumnes immigrants.
- El treball d'actituds de tolerància i habilitats pluriculturals.

La coincidència entre les polítiques a favor de les minories i la lluita contra les carències no és un model universal ni únic. A Suècia es va introduir el 1976 una reforma que introduí l'ensenyament de la llengua materna com una política cultural positiva. Veiem l'esquema següent extret de Guus (1999).

	Ensenyament de la llengua materna considerat des de les carències.	Ensenyament de la llengua materna considerat des d'una perspectiva cultural.
Grups objecte	Disposicions temporals per als infants de la 1a ó 2a generació pertanyents als grups socials desfavorits.	Disposicions estructurals en profit d'infants que parlen a casa altres llengües que l'holandès, sense mirar grup socioeconòmic o generació a què pertanyen..
Objectius	Accent posat sobre l'aprenentatge de la segona llengua i l'èxit escolar.	Accent posat sobre la contribució a l'aprenentatge de la primera llengua
Llengua prioritzada	Llengua parlada a casa	Llengua parlada a casa o llengua majoritària al país d'origen.
Avaluació	A partir de l' èxit escolar en altres disciplines.	A partir del coneixement de la primera llengua.

Quadre 2.3. Font: Extra (1999)

El 1992 Calo, citat a Extra (1999) fa una recomanació per tal de no tenir en compte ni el nivell socioeconòmic ni el criteri de la generació i a autoritzar l'ensenyament de les llengües no autòctones a tots els nens que parlen una altra llengua a casa i que aquesta llengua l'apreguin paral·lelament a l'holandès o en lloc de l'holandès. L'aprenentatge de la llengua materna és un dret i una obligació escolar ensenyar-la.

L'ensenyament de la llengua materna ha de contribuir a reduir la distància entre el medi escolar i el familiar, així com promoure l'ensenyament de la segona llengua i l'èxit escolar. Aarts et altres (1993), citat a Extra,(1999) han explicat els efectes positius de l'ensenyament del turc en nens que assisteixen a l' escola Primària als Països Baixos.

Es pot constatar a través de les estadístiques del Ministeri d'Educació Pública, que hi ha una àmplia participació en l'aprenentatge de les llengües maternes.

El 1996 el govern va fer una comissió per avaluar les pràctiques interculturals a Primària i Secundària. Es va veure que aquestes pràctiques es limitaven a les escoles amb un alt percentatge de nens immigrants. I sovint aquestes pràctiques eren delegades a persones externes. Els mestres, en el dia a dia de l'aula, no recullen el fet pluricultural. Karen Phalet (2000) proposa l'existència en l'staff de professorat d'una representació proporcional de professors de les ètnies que hi ha a l'escola.

2.1.5. Perspectives

El percentatge d'alumnes fills d'immigrats que accedeixen als nivells postobligatoris del Sistema Educatiu, és inferior al d'alumnes holandesos. Aquest fet podria ser a causa segons Mickelson (citat a Palet, 2000) de:

- **Baixes expectatives de l'èxit escolar dels propis fills per part dels pares.**
 - **Baixes motivacions per part dels alumnes.**
- Baixes percepcions de l'èxit escolar per part dels professors.

Per això Palet proposa una més estreta relació entre la família, l'escola i el professorat.

A Holanda estan en funcionament comissions entre professors holandesos i professors dels països d'origen dels immigrants per tal d'anar coordinant continguts i maneres d'aprendre a aprendre.

2.2 . FRANÇA

Les polítiques d'aquest Estat estan fonamentades en el centralisme i la uniformitat seguint el lema de la Revolució Francesa: Llibertat, Igualtat, Fraternitat. Són molt recents els inicis de reconeixement d'autonomies com Còrsega o de l'existència de llengües minoritàries en aquest Estat. El fons ideològic és que admetre diferències representaria negar la igualtat entre els francesos.

Les polítiques respecte als immigrants han estat d'obertura però també de no potenciar els trets d'identitat i culturals propis. En aquest sentit cal recordar les polèmiques sorgides a les escoles en què es prohibia l'ús del mocador perquè l'escola francesa és laica per definició i qualsevol indicatiu que contradigui aquesta idea no és acceptat.

2.2.1. Breu anàlisi de l'organització del sistema educatiu

a) Principis bàsics

- . L'escola a França és laica i pública.
- . L'educació és la prioritat nacional i l'objectiu és impartir ensenyança a tot un grup d'edat com a mínim fins al nivell de diploma de capacitació professional CAP o el certificat d'Estudis Professionals BED i un 80% de cada grup d'edat fins al Baccalauréat.
- . S'estableix la responsabilitat del Servei d'Educació Nacional en allò que fa referència a garantir la integració a la vida laboral . Cada jove ha de rebre formació professional abans d'abandonar el Sistema Educatiu, independentment del nivell a que hagi arribat.

b) Obligatorietat

L'obligatorietat correspon als alumnes des dels 6 fins als 16 anys.

c) Responsabilitat

El govern central és el responsable del desenvolupament i l'aplicació de la política educativa dins del marc de la Constitució que determina els principis generals del Sistema Educatiu. Tradicionalment el Sistema Educatiu a França ha tingut un caràcter centralitzat. A partir de 1982 es van transferir a les autoritats regionals, departamentals i locals algunes competències, però és l'Estat qui continua garantint la cohesió del Sistema Educatiu.

d) Finançament.

L'Estat paga els salaris dels professors; les autoritats locals són les responsables del manteniment i les inversions a les escoles Infantils i Primària, els Departaments hosón dels centres d'educació secundària i les Regions dels centres d'educació superior.

e) Tipus d'escola

El 80% dels centres d'ensenyament són públics i laics.
El 20% restants són privats i aquests, en general, són confessionals i catòlics.

f) Pla d'estudis

Els plans d'estudi de primària s'estableixen a partir dels Plans Nacionals, els quals estableixen les directrius sobre les capacitats que els alumnes han d'adquirir al llarg de l'escolaritat i estableixen també els horaris. No hi ha mètodes pedagògics obligatoris.

Els Plans d' estudis a secundària segueixen també les directrius nacionals.

La secundària s'inicia als Collège que admeten tots els alumnes durant els quatre primers cursos d'ensenyament secundari. Després els alumnes segueixen els estudis en el lycée general o tecnològic o en un lycée de formació professional.

g) El Professorat

**Els professors passen un concurs oposició són funcionaris.
Els professors de primària tenen assignat un grup d'alumnes.
Els professors de secundària després dels estudis de tres anys n'han de cursar un altre d'especialització sobre la matèria que han d'impartir. Després de passar el concurs oposició han de fer un any de pràctiques.**

2.2.2. Procedència de la població immigrada.

A França es fa diferència entre estranger i immigrant. El terme estranger fa referència a una persona que no té nacionalitat francesa i el d'immigrant fa referència a l'estat de la persona després de la immigració i queda definida únicament per l'estatus que li assigna el país d'instal.lació; per exemple, un 31% dels immigrants tenen nacionalitat francesa. El cens de 1990 indica que hi havia a França 3,5 milions d'estrangers i 4,19 milions d'immigrants. Si es té en compte també el nombre de parelles mixtes i els infants nascuts a França arribaríem a la xifra de 6,1 milions que representa un 14% de la població total. Els immigrants pertanyen a 90 nacionalitats, però dues regions són l'origen principal d'aquesta immigració: Magrib amb els 38%, i Europa del Sud, amb el 31,1%. D'altres són turcs, o bé procedents de l'Àfrica negra, de Cambotja, de Laos i, recentment arriben molts immigrants de Vietnam. La immigració que provenia dels països de l'Europa del Sud és una població que ha anat envellint i ha quedat estancada, mentre que les onades d'immigració posterior són joves i formen famílies nombroses.

La qüestió és que la immigració està desigualment repartida per la geografia francesa. Així, a la zona de l'Ile-de-France, un 38% dels joves escolaritzats pertanyen a famílies d'immigrants. El mateix succeeix a Paris, on la xifra és del 33%. Pel que fa a la situació social dels joves entre 15 i 22 anys comparada amb la dels joves francesos de la mateixa edat, destaquen dues característiques: surten abans del sistema educatiu, i el nivell d'atur és molt més alt.

2.2.3. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua

L'any 75 es creà el CEFISEM (Centre de Formació i Informació per a l'Escolarització dels Infants Immigrants) com a resposta a l' escolarització dels infants fills d'immigrants arribats a França i no francòfons. Aquests centres estan distribuïts per tota França, especialment a les zones on hi ha més immigració.

En els seus inicis totes les mesures foren preses pensant en un retorn dels immigrants als seus països d'origen. Per això, a més d'afavorir l'aprenentatge de la llengua francesa, es mantenien els lligams amb la seva cultura d'origen per ajudar els infants en cas de retorn, per ajudar a una millor comunicació amb la família i per salvaguardar la identitat dels infants.

En aquest sentit se signaren acords bilaterals amb 8 països i s'instauraren a les escoles els ELCO (Programes per a l'Ensenyament de les Llengües i Cultures d'Origen). L'ensenyament el donen mestres nomenats i pagats pels països d'origen i es realitzen en els locals de l'escola; l'assistència és voluntària. S'organitza dins o fora de l'horari escolar en el primer grau i fora de l'horari escolar en el segon grau. S'ha vist que hi ha una disminució constant d'assistència a les classes; mentre que el curs 1984-85 l'assistència a aquests cursos fou de 137.532, el curs 97-98 fou només de 87.313.

El problema crucial dels ELCO és el seu funcionament, i els mateixos continguts, i la seva coherència en relació amb el sistema educatiu francès. També es posa en qüestió i es veu necessària la coordinació entre l'ensenyament de les llengües a les escoles públiques i el que s'ensenyava als ELCO.

Durant els anys 80 es desenvoluparen activitats interculturals que van abocar a una percepció exòtica de les cultures dels immigrants i a un risc de folklorització. Aquestes pràctiques pedagògiques van ser denominades "Pedagogia del cuscús". La seva valoració no va resultar positiva.

El debat actual està en què les pràctiques pluriculturals siguin dirigides a tots els alumnes, estrangers o no. L'aproximació intercultural dels anys 80 s'ha vist, doncs, progressivament suplantada per la qüestió social i per la lluita contra l'exclusió amb la presa de consciència de l'entorn cultural i social en el qual s'inscriu l'escola.

El 1981 es creen els ZEP (Zones d'Educació Prioritària). L'objectiu era lluitar contra el fracàs mitjançant la implantació de classes compensatòries tot assignant-hi més recursos, tant financers com humans. Actualment s'ha intentat relançar aquesta iniciativa però la segregació és un fet, i la població dels guetos s'ha empobrit tant que hi ha seriosos problemes per tirar-los endavant a causa que el nombre de ZEP ha augmentat, però no així el pressupost. La creació d'aquests ZEP s'ha estès a tots els alumnes amb dificultats i el criteri del nombre d'alumnes estrangers ha estat progressivament abandonat.

En aquest context els CEFISEM estan estretament associats a les accions portades a terme dins els ZEP. La primera tasca dels CEFISEM és recolzar els mestres que tenen alumnes nouvinguts i recolzar les estructures que permetin als alumnes adquirir de la manera més ràpida possible competència en Llengua Francesa. La gran dificultat d'aquestes classes resideix en la gran heterogeneïtat dels alumnes. Una altra tasca important que fan els CEFISEM és avaluar en la seva llengua materna els immigrants, així es té un coneixement més objectiu del nivell de l'alumne.

2.2.4. Tractament del plurilingüisme

Des de 1989 es fan classes de llengua materna a les escoles que tenen més d'un 20% d'alumnes immigrants. Segons el nombre d'immigrants es fa un currículum o un altre. A França hi ha un Currículum, però l'ensenyament als immigrants es fa amb una certa autonomia, ja que s'estableixen convenis amb els països d'origen. Això provoca disfuncions de continguts, metodologia, no es controla la qualitat i no s'avaluen els coneixements i procediments.

2.2.5. Perspectives

En l'ensenyament primari s'han posat en marxa acords amb els països d'origen, perquè els alumnes immigrants puguin aprendre la llengua materna i les cultures d'origen.

El problema es presenta per la poca integració del professorat estranger a la realitat del Sistema Educatiu Francès, però també, segons Michael Olivain a *Immigració, integració i llengua* (1997:46), a les reticències del professorat francès a acollir obertament els professors estrangers.

A l'ensenyament secundari es dona la possibilitat d'escollir la llengua materna com a llengua estrangera. Això suposa problemes de pressupost i infraestructures que encara no estan ben solucionats. S'està donant informació sobre el sistema educatiu francès a les famílies estrangeres. Aquesta informació no la dona el ministeri, sinó diverses associacions, perquè se sap que si la família desenvolupa estratègies d'educació per als seus fills no tenen tant fracàs escolar.

Els teòrics de l'educació reivindiquen la posada en pràctica d'una veritable pedagogia intercultural. Cal una anàlisi aprofundida de les funcions dels ZEP ja que els darrers estudis confirmem que un alumne fill d'obrer d'un ZEP aconsegueix menys èxit escolar que un alumne fill d'obrer de fora d'un ZEP.

2.3. SUÈCIA

Suècia és una societat multicultural que acull immigració des del segle XIX. Després de la segona guerra Mundial aquesta immigració va augmentar. Durant els anys 60 la política d'immigració que tendia a l'assimilació dels immigrants fou qüestionada. A partir d'aquests anys la política envers les minories es va centrar en la igualtat entre suecs i immigrants, llibertat en l'elecció cultural, cooperació i solidaritat.

2.3.1. Breu anàlisi de l'organització del sistema educatiu

a) Principis bàsics

- . Ensenyament accessible a tothom amb independència de l'origen ètnic o social.
- . L'ensenyament obligatori a Primària i Secundària té un caràcter polivalent i està concebut per acollir tots els joves.
- . Tots els centres educatius són mixtes.

b) Obligatorietat

L'obligatorietat s'estén des dels 7 als 16 anys, encara que l'escolaritat abans dels 7 anys està garantida i també hi ha ajudes per a tots aquells estudiants que segueixen estudis postobligatoris.

c) Responsabilitats. El Parlament i el Govern deleguen en l'Institut Nacional d'Educació. Aquest és l'encarregat de fer les normatives i les directrius generals l'avaluació, el control, i la supervisió. Des de l'1 de juliol de 1991 les autoritats locals gestionen la pràctica totalitat del Sistema Educatiu, excepte la Universitat.

d) Finançament. En són responsables l'Estat i els ajuntaments. Dins l'ensenyament obligatori els alumnes tenen gratuïts l'escolaritat, el menjador, el material i el servei de transport.

e) Tipus d'escola. El 98,5 % són Escoles Públiques; només un 1,5 % dels centres són privats.

f) Els plans d'estudi.

El Govern Central dicta les directrius generals, els horaris i les hores de matèries per setmana. Les altres qüestions referides als plans d'estudi les proposen les autoritats municipals i els centres.

Els primers cursos tots els alumnes fan les mateixes matèries. L'anglès és obligatori a partir de 3r. Al Cicle Superior escullen entre diferents matèries 4 hores setmanals. Entre les matèries que poden escollir hi ha les llengües maternes. Les matèries optatives no han d'estar subjectes a prejudicis de caràcter sexual ni aprofundir en matèries escolars. El suec es pot estudiar com a segona llengua. La primera llengua s'ofereix a tots els nivells. Tots els centres treballen unes hores per projectes escollits pels alumnes.

g) El professorat

Els professors són funcionaris pagats per les autoritats locals. Els especialistes d'Educació Especial cursen un any més que els altres. La formació permanent és obligatòria.

2.3.2. Procedència de la població immigrada

Els grups majoritaris de població immigrada a Suècia segons dades de 1996 queden reflectides en el quadre 2.5.

País	Nombre de persones
Finlàndia	203,371
Ex-Iugoslàvia	69,903
Iran	49.203
Bòsnia	46.764
Noruega	43.833
Dinamarca	39.792
Polònia	39.522
Alemanya	35.936
Turquia	30.173
Iraq	28.978
Xile	26.808
Líban	21.620

Quadre.2.5 Font: Per Lundberg 2000

Aproximadament un 12% d'alumnes de l' escola obligatòria són immigrants. El quadre 2.6. mostra l'evolució d'aquesta població, que no té el suec com a llengua materna, en relació a tota la població escolaritzada en els nivells obligatoris. Entre els pares d'aquests alumnes n'hi ha que tenen permís de residència i altres que són refugiats que han fugit del seu país per motius de persecució de raça, nacionalitat, religió creences o idees polítiques.

	1990/91	1996/97	1997/98
Escola Obligatòria	882.000	959.000	984.000
Alumnes que no tenen el suec com a llengua materna	103.000	111.000	116.000

Quadre 2.6. Font: Per Lundberg 2000

2.3.3. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua

El 1985 el Parlament Suec va resoldre que l'educació hauria d'adoptar una aproximació intercultural. Els professors tenien un paper molt important en la promoció de l'entesa internacional i de la tolerància cap a altres pobles. Molts alumnes, bé personalment o bé a través d'amics, tenen lligams amb altres cultures. Els alumnes que tenen seguretat en la seva pròpia cultura poden compartir coneixements i tenir menys dificultats en acceptar les altres cultures.

Immigrants i refugiats tenen el dret a l'educació com els seus companys suecs. També tenen dret a rebre ensenyament de la seva primera llengua com assignatura i tenen dret a rebre materials en la seva primera llengua. A més de desenvolupar les competències en la seva primera llengua, l'ensenyament d'aquesta pretén ajudar els alumnes a guanyar una forta i positiva percepció d'ells mateixos i promocionar el seu desenvolupament com a persones bilingües i amb una doble identitat en llengua i cultura. A més de la llengua és donen coneixements dels seus països d'origen.

Els municipis són els responsables de proporcionar ensenyament de la 1a llengua a tots els alumnes que a la seva vida diària parlin una llengua que no sigui el suec.

2.3.4. Tractament del plurilingüisme

L'ensenyament de la 1a Llengua pot ser organitzat de maneres molt variades perquè depèn del municipi, pot ser estudiat dins de l'horari escolar com a primera llengua (o el suec o l'anglès) o bé fora de l'horari escolar. Més de 100 diferents primeres llengües són presents a les escoles sueques. La participació en les classes de 1a llengua és voluntària, però es constata que són nombrosos els immigrants que hi participen.

Els joves que quan arriben a Suècia no tenen un nivell adequat de coneixement de la llengua poden optar per un programa individual que es pot estendre a altres matèries. Aquesta és una transició per a participar més tard en altres trams d'educació formal. Quan arriben immigrants de més de 16 anys els ajuntaments organitzen cursos de suec i cultura sueca, que són obligatoris. Aquests cursos es realitzen amb l'objectiu de proporcionar als nouvinguts prou coneixements per tal que exerceixin els seus drets i compleixin les seves obligacions a Suècia.

La gran majoria dels alumnes immigrants continuen a Secundària, igual que els seus companys suecs. Poden continuar estudiant suec com a segona llengua i arriben al mateix nivell per accedir a la universitat.

2.3.5. Perspectives

El professor Per Lundberg, de la Universitat de Lund, proposa que hi ha d'haver una discussió a nivell de la Unió Europea de cara a integrar la dimensió intercultural en la formació dels mestres. I això amb l'objectiu de determinar conceptes, fins i propòsits del servei de la formació intercultural. S'haurien de definir les competències que els mestres han de dominar per a portar a terme una clara competència intercultural i especifica algunes d'aquestes àrees:

- . Capacitat en les activitats diàries d'actuar amb sensibilitat intercultural cap a col·legues, estudiants i pares.

.Poder ensenyar qualsevol assignatura amb comprensió per a les diferents cultures existents a dins l'aula. Per exemple: diferents estils d'aprenentatge i coneixement. Ser capaç de donar una perspectiva intercultural a totes les matèries de què el professor és responsable.

. Ser capaç d'identificar, dirigir i ajudar a solucionar els conflictes interculturals a l'escola entre els alumnes i entre alumnes i pares.

2.4. País de Gal·les

La Gran Bretanya rep gran quantitat d'immigrants procedents de les antigues colònies a Àsia, Àfrica o el Carib que pel fet de pertànyer a la Commonwealth tenen la ciutadania anglesa o el dret d'establir-se a la metròpoli.

D'acord amb el cens de 1991 a Gran Bretanya hi havia més de 3 milions d'immigrants, el que suposava un 5,5% de la població total. La població immigrada però està molt desigualment distribuïda per motius socioeconòmics i de feina.

L'educació i els altres serveis públics referides a les minories ètniques estan regulats per un marc de normes legals explicitades en l'Acta de Relacions Racionals de 1976. A la Gran Bretanya es segueix la política de respectar les diferències culturals mentre no es posi en perill la seguretat. Hi ha una forta descentralització i en general les comunitats d'immigrants tenen representants que fan de mediadors entre aquests i les autoritats municipals. La complexitat d'aquestes relacions perquè són moltes les diferents cultures que conviuen i les problemàtiques provocades per la concentració d'immigrants en zones i barris concrets, normalment barris on es viu la marginació social, provoca sovint problemes que últimament s'han vist reflectits a la premsa.

Analitzem més concretament el País de Gal·les perquè a la Gran Bretanya no hi solament un sistema educatiu sinó que els governs de les regions tenen independència a l'hora d'organitzar el seu propi Sistema Educatiu. Hi ha grans diferències entre unes regions i altres. Un dels aspectes que ens ha portat a triar aquest país és que la societat és bilingüe i a l'escola a més de l'anglès s'ensenya també el gal·lès com a llengua pròpia.

2.4.1. Breu anàlisi de l'organització del sistema educatiu

a) Principis bàsics

- Tots els nens i nenes d'edats compreses entre els 5 i 16 anys han de rebre ensenyament a jornada completa.
- Tots els nens i nenes d'entre 5 i 16 tenen dret a rebre ensenyament gratuït. L'ensenyament també és gratuït en l'ensenyament postobligatori fins els 19 anys.
- El pla d'estudis ha d'ésser equilibrat.

b) Obligatorietat

L'ensenyament és obligatori dels de 5 a 11 anys a primària; i des dels 11 a 16 a secundària. Però pot ser gratuït fins als 19.

c) Responsabilitat

Al País de Gal·les i Anglaterra l'ensenyament té un caràcter fortament descentralitzat. Les diverses responsabilitats es distribueixen entre el Govern de Gal·les, el govern local, les esglésies i altres organitzacions sense afany de lucre, els òrgans rectors dels centres educatius i el personal docent. La responsabilitat global en matèria d'educació País de Gal·les la Welsh Office.

d) Finançament

L'ensenyament, finançat amb diners públics, ha estat tradicionalment responsabilitat dels governs locals. A Anglaterra i Gal·les la responsabilitat de la gestió financera i de l'administració de l'ensenyament ha estat transferit a les autoritats educatives locals

LEA

(Local Education Authority) i als òrgans rectors dels centres educatius (Governing Bodies).

Els alumnes tenen el material gratuït.

e) Tipus d'escola

A Primària hi ha els següents tipus d'escola :

1. County schools dels comtats que són finançades i controlat el pressuposts pels LEAs. Dins d'aquestes hi ha les Welsh schools que imparteixen els continguts en gal·lès
 2. Voluntary schools, que les creen intitucions privades sense afany de luxe però que les financen i en controlen el pressupost els LEAs. La majoria són escoles de confessions religioses.
 3. Self governing schools que són centres que depenen del Govern Central i no estan sota la tutela dels LEAs a Gal·les n'hi ha molt poques.
 4. Privades o independents en anglès anomenades public schools, que no estan obligades a impartir el programa Nacional d' Estudis que no tenen subvenció, però al País de Gal·les són escasses.
- El 92,5% d'alumnes assisteixen als tres primers tipus, mentre que el 7,5% dels alumnes van a les privades.

A Secundària el 90% dels alumnes assisteixen a les Comprehensive schools que són centres amb Currículums molt polivalents i amplis on s'imparteix un ensenyament general. Les Comprehensive school ofereixen un tipus d'educació única a tots els estudiants independentment de les seves habilitats, classe social u origen ètnic. També hi ha les City Technology College i les City College for Tecnology of Arts, als quals hi assisteixen el 10% d'alumnes restants. Al finalitzar hi ha un examen que dona el títol d'Ensenyament Secundari General GCSE i que fan tribunals examinadors independents.

f) Pla d'estudis

El pla d' Estudis està basat en el Nacional Currículum que estableix l'estudi de determinades matèries i dels programes d'estudi. No marca les hores però sí que dona directrius al respecte. Els LEAs són els responsables del programa bàsic d'estudis que engloba el Pla Nacional i la formació religiosa. Encara que la majoria d'alumnes són de confessió religiosa cristiana als centres educatius s'imparteixen les altres religions que conviuen al centre educatiu i això es fa per a tots els alumnes.

g) EL Professorat

Els professors tenen 7 diferents maneres d'accedir al títol que els habilita per a impartir docència: Qualified teacher.

2.4.2. Procedència de la població immigrada

Segons les dades consultades al país de Gal·les i Anglaterra la majoria d'immigrants procedeixen de les antigues colònies: Índia, Pakistan i també dels Països àrabs com Iemen . També de la Xina, encara que aquest darrer grup fa molt temps que hi està establert i no tenen problemes lingüístics, sí que els tenen pel que fa al terreny educatiu i laboral donat que el seu èxit escolar està entre els més baixos i el nivell de desocupació laboral entre els més alts.

El 6% de la població és immigrada. Aproximadament el 85 % d'aquesta població és musulmana. La majoria d'aquesta població és immigrant de segona generació que no parlen anglès a casa, però tenen el Regne Unit com a país d'origen.

2.4.3. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua

Les polítiques dels anys 60 i 70 tendien a l'acceptació gradual del pluralisme cultural. Així el 1960 el partit Laborista va oferir un model d'integració que anava més enllà d'un simple procés d'assimilació i oferia igualtat d'oportunitats juntament amb la diversitat cultural dins d'un clima de tolerància mútua.

El 1966 el partit laborista va crear la Comissió per a la Igualtat Racial. No obstant i encara que aquesta legislació va adquirir importància el 1968 el partit Conservador va presentar la seva preocupació davant el creixement de la població immigrada. Segons un sondeig de l'opinió pública el 75% de la població compartia aquesta preocupació. Dins d'aquest context s'expliquen els esforços de les autoritats per desenvolupar iniciatives i projectes dirigits a prevenir la discriminació racial. Al mateix temps el govern va ser esperonat per la resposta organitzada per les minories ètniques sobre les pròpies necessitats.

2.4.4. Tractament del plurilingüisme

A la secció n. 11 de l'Acta de les Relacions Racionals s'especifiquen els serveis que han de rebre les minories ètniques a Gran Bretanya. Aquest servei consisteixen en el subministrament de professors per a l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua (English Additional Language) amb l'objecte de millorar la competència lingüística de l'anglès. Aquests professors poden pertànyer o no, a una la minoria ètnica i dominen l'anglès i la llengua materna dels alumnes. La seva funció és fer progressar l'alumne en els coneixements i quan l'alumne es nouvingut l'integren a la classe a la que pertany i li fan reforç en la seva llengua materna, per mica en mica fer-lo aprendre anglès.

El Currículum Nacional reconeix les diferents cultures i això queda reflectit especialment en l' ensenyament de la religió que té un caràcter de múltiple fe, amb espai per tal que alumnes i pares manifestin les seves creences. El Currículum permet també , extra curricularment l'educació multicultural. Les minories ètniques poden practicar els seus ritus socials i culturals dins d'un context de mutu respecte i tolerància. Per exemple algunes musulmanes porten mocadors negres i a les escoles es celebren actes religiosos significatius per a minories ètniques. La direcció de l'escola té potestat per decidir .

A les escoles hi ha un percentatge de professors pertanyents a les minories ètniques

que són anomenats: bilingüals assistents.

Al país de Gal·les la societat és bilingüe. No obstant, la llengua gal·lesa ha estat una llengua minoritzada . Actualment està en procés de recuperació. Per tant a l'escola a més de l'anglès s'estudia gal·lès com a llengua pròpia però, excepte a les Welsh schools , als altres centres educatius només es fan una hora o dues de Gal·les setmanalment. A aquest fet hi hem d'afegir que els mitjans de comunicació en gal·lès són molt escassos i que no és una llengua present al carrer si exceptuem els poblets petits. La llengua de comunicació i ús predominant és l'anglès. Això implica, que encara que és obligatori, molts alumnes immigrants que s'incorporen tard al sistema educatiu no reben ensenyament de llengua gal·lesa.

2.4.5. Perspectives

Tradicionalment les minories ètniques han aconseguit uns baixos rendiments escolars si els comparem amb els obtinguts per els autòctons. Això ha constituït un motiu de preocupació per a les autoritats educatives. Aquest baix rendiment ha estat explicat:

- . Pel baix rendiment en anglès, per motius socioeconòmics.
- . Per l'alta concentració d' immigrants en determinades zones o poblacions.
- . Per i per les baixes expectatives dels pares.

Per altra banda una altra corrent de pensament troba que el baix rendiment de les minories ètniques és degut a la falta de models d'aquestes minories ètniques i a les baixes expectatives del sistema educatiu i el sentit d'alienació de les minories que es senten discriminats per la societat.

En conseqüència els governs municipals i els representants de les minories han de posar fil a l'agulla per solucionar aquest problema si volen tenir una societat més cohesionada. Les notícies dels diaris donen a entendre que sovint a les grans poblacions amb una alta concentració d'immigració hi ha tensions derivades de la complexa situació de les minories ètniques.

2.5. Síntesi de l'anàlisi dels quatre països

2.5.1 A partir dels documents del programa Eurydice¹ es pot fer la síntesi següent sobre la relació entre llengua i immigració referida als quatre països analitzats:

	Holanda	França	Suècia	País de Gal·les
Llengua del país que acull	El mateix que per als escolars autòctons.	El mateix que per als escolars autòctons. CEFISEM (Centre de Formació i Informació per a l'Escolarització d'Immigrants).	Poden tenir ensenyament en la seva llengua materna i aprendre suec com a 2na llengua.	El mateix que per als escolars autòctons. EMLA (Ethnic Minority Language and Achievement) anglès com a llengua addicional.
Llengua materna dels immigrants	Els centres poden desenvolupar disposicions especials per aquells alumnes que no s'hagin format dins de la cultura neerlandesa. ABC organisme que prepara material per a l'ensenyament de diferents llengües maternes.	Hi ha convenis amb 8 països d'origen. Algunes llengües maternes es poden estudiar com a optatives a secundària.	Els alumnes poden estudiar en la seva llengua materna. Però quan acaben l'escolaritat obligatòria han de dominar també el suec.	No es pot estudiar a l' escola. Només és un mitjà per introduir els alumnes nous a la llengua anglesa.
Cultura del País d'origen	Fora de l'horari escolar. Depèn del municipi.	Dels països amb que es té conveni. Es impartida per professors dels països d'origen pagats pels governs d'aquests països.	Dins o fora de l' horari escolar. Depèn del municipi.	Tots els alumnes reben ensenyament religiós de totes les religions presents al centre.

Quadre 2.7. Font: elaboració pròpia a partir de les dades contrastades i del programa Eurydice¹.

(1) El programa Eurydice és un programa de la Unió Europea on s'informa per mitjans convencionals i internet dels Sistemes Educatius dels països que formen la Unió.

2.5.2. La Directiva de la Comunitat de 77/486/CEE ha estat sempre el punt de referència dels governs de la UE encara que molts no l'han posat en pràctica. Els quatre països estudiats han aplicat alguns consells. A continuació exposem fins a quin punt aquests països han integrat la directiva 77/486/CEE al sistema educatiu.

País	Seguiment de la Directiva de la Comunitat de 77/486/CEE respecte a la llengua i cultura del país d'origen i respecte a la formació dels professors.
Holanda	Ensenyament d'acollida molt organitzat. Ensenyament de les llengües i cultures d'origen vàlid a Primària, amb retard a Secundària. Respecte a la formació dels professors, satisfactòria formació inicial i bon dispositiu de formació contínua i de formació dels professors estrangers.
França	Tenen les mateixes mesures d'acollida que el 1982. Progrés de l'ensenyament específic del francès als alumnes no francòfons, però molt disperses per ser inscrites en les estructures d'acollida. Poc progrés en l'ensenyament de la llengua i la cultura d'origen. Acords bilaterals amb els països d'origen, encara que insuficients. Mesures correctes respecte a la formació inicial del professorat. Progressos en la cooperació amb les embaixades respecte a la formació contínua dels professors estrangers.
Suècia	Bons dispositius per organitzar l'acollida dels alumnes nous. Dispositius correctes de l'organització de l'ensenyament de la llengua materna a tots els nivells. Formació inicial satisfactòria. Professors de segona generació d'immigració per garantir el coneixement de la llengua i cultura materna i de la llengua i cultura sueca.
País de Gal·les	Dispositius d'acollida satisfactoris a Primària, però no a l'ensenyament Secundari. Pocs dispositius locals per l'ensenyament de les llengües i cultures d'origen. Dispositius de formació inicial del professorat i contínua satisfactòria.

Quadre 2.8. Font: (Excepte la informació de Suècia que és pròpia) Comissió Europea, Rapport sur l'application dans les États membres de la Directive de la Comunitat de 77/486/CEE. Gener de 1989.

Pocs països han anat adoptant les mesures que la Comunitat Europea primer i La Unió Europea més tard, han anat proposant. Com podem observar al quadre 2.8. en que es posa de manifest que algun dels països analitzats han deixat de banda mesures contemplades en les directives esmentades. La mateixa Unió Europea ha anat emetent informes sobre l'escolarització dels fills dels immigrants. Però de fet no n'existeix cap que analitzi aquest aspecte de l'educació amb profunditat. El darrer informe es va publicar el 25.3.1994. En ell es demana col.laboració entre tots els

estats membres per millorar la qualitat de l'educació dels fills dels immigrants. S'ha comprovat que és molt difícil aconseguir unes estratègies de conjunt. En el mateix informe s'explica que això és perquè cada Estat es preserva i reserva tot el que es refereix al Sistema Educatiu.

Des de 1989 la UE impulsa activitats per promoure i afavorir l'educació dels fills dels immigrants però no se n'han obtingut resultats conjunts. Actualment la UE té en funcionament el programa **Comenius 2.1**. Aquest programa pretén estimular a professors i institucions a investigar i aprofundir en el tema de l'educació dels fills dels immigrants i estableix que les activitats les facin com a mínim institucions o professors de tres països conjuntament.

També es realitzen els programes **Arion** que consisteixen en visites que realitzen tècnics d'ensenyament de la UE a altres països de la Unió. Les visites són a centres educatius o organismes relacionats amb l'Ensenyament en general o es pot realitzar la visita per analitzar un aspecte com el d'ensenyament i immigració. Es produeix un intercanvi d'informació entre els tècnics.

2.5.3. Respecte a les modalitats d'ensenyament de la llengua i cultura del país que acull.

Després de l'anàlisi de la documentació consultada constatem que en l'ensenyament de la llengua del país d'acollida els Estats han esmerçat energies i pressupostos. Això és així, evidentment, perquè han considerat que el domini de la llengua d'aprenentatge és la primera condició per a l'èxit escolar i la integració. El cas més significatiu és el de Suècia ja que el coneixement del suec s'estén a totes les persones que arriben com a immigrants o refugiats a Suècia. Tot adult que arriba al país està obligat a fer 500 hores de classe de llengua i cultura sueca, que organitzen de forma gratuïta els ajuntaments, per tal de conèixer i poder expressar els seus drets i deures dins la societat que l'acull. Aquest fet també anirà en benefici dels fills d'aquests ja que tindran una percepció més positiva i els estimularà a aprendre. Aquest curs accelerat de llengua i cultura del país també s'ha instaurat aquest curs a Holanda. Al país de Gal·les, els adults tenen facilitats per a aprendre anglès i gal·les a través de la formació d'adults, però no es obligatori i són unes classes que encara que econòmiques s'han de pagar.

A continuació exposem les diferents modalitats d'ensenyament de les llengües dels països d'acollida. Es produeixen les següents modalitats:

3.1. Immersió lingüística

Aquesta modalitat s'aplica a infants que assisteixen a una classe que correspon a la seva edat. Normalment, com a mínim un cop al dia, individualment o en petit grup se'ls fa un ensenyament intensiu de la llengua d'acollida.

3.2. Classes d'acollida mixtes. Per a infants que són de diferent procedència geogràfica i que assisteixen a aquestes aules durant un o dos anys. Reben ensenyament intensiu de la llengua del país d'acollida. Aquestes aules poden estar dins la mateixa escola on l'alumne està adscrit o bé en una escola diferent. Quan han finalitzat els dos anys, l'alumne s'ha d'integrar a una aula ordinària.

3.3. Classes d'acollida nacionals. Per a infants d'una mateixa nacionalitat que s'estan entre 1 i 2 anys en una classe especial. Hi reben un ensenyament intensiu de la llengua d'acollida i un ensenyament general en la seva llengua, destinat a facilitar el seu pas a una classe normal. Com en el cas anterior els alumnes passen a una aula ordinària en un termini màxim de dos anys.

3.4. Classes bilingües. Infants d'una mateixa nacionalitat que segueixen entre 4 i 6 anys un ensenyament en part en la seva llengua materna, en part en la llengua del país d'acollida.

3.5. Classes de reforç lingüístic. Per a infants que s'integren a la classe normal però que reben unes classes de reforç amb la finalitat de millorar el coneixement de la llengua d'acollida.

La UE no ha fet avaluacions ni anàlisis generals que puguin aclarir quina és la metodologia pot resultar més positiva per a cada situació i condició.

Sí que està molt estudiat des de diferents investigacions arreu del món, especialment americanes, que els programes d'immersió lingüística procuren beneficis als aprenents de llengües sobre tot en etapes primerenques.

2.5.4. Respecte a les modalitats d'ensenyament de la llengua i cultura del país d'origen

Després de l'anàlisi de la documentació consultada podem afirmar que es produeixen les següents modalitats d'ensenyament de les llengües maternes.

4.1. Ensenyament integrat dins l'escolaritat obligatòria i l'horari normal i coordinat amb l'escolaritat global. Aquest tipus d'ensenyament es produeix en moltes ciutats de Suècia i en determinades escoles d'Holanda i algunes de França.

4.2. Ensenyament extraescolar dins l'escola. En el mateix espai on es reben els ensenyaments obligatoris. Normalment es fa després de l'horari escolar. Els professors que imparteixen la llengua materna solen ser professors nadius pagats o bé per l'ajuntament, o bé formen part d'institucions relacionades amb les minories ètniques o ONG.

4.3. Ensenyament de llengua materna com a llengua estrangera. En molts casos s'ofereix a Secundària quan hi ha matèries optatives. Aquest és el cas de l'àrab a França on en molts centres de Secundària s'ofereix com a matèria optativa.

4.4 Ensenyament extraescolar i fora de l'escola. Aquests ensenyaments els fan o bé institucions relacionades amb les comunitats d'immigrants o bé entitats sense afany de lucre. Normalment es produeix en espais que no tenen res a veure amb l'àmbit escolar.

Cada una de les possibilitats d'ensenyament de les llengües maternes, esmentades anteriorment, ofereix uns avantatges i unes dificultats. En cada situació cal veure quina és més convenient o factible. Totes tenen, però, un gran valor positiu que és potenciar la afirmació de la identitat lingüística i cultural del propi alumne.

Un dels problemes que poden sorgir és la manca de professorat i de formació dels professors per impartir aquestes llengües maternes. Encara que es disposi de pressupostos elevats com seria el cas de Suècia, és molt complex trobar professors que puguin impartir les 100 llengües maternes que es parlen en aquell país. A Suècia molts d'aquests professors són immigrants de segona generació que coneixen la llengua cultura d'origen i la llengua i cultura sueca.

Si la llengua materna s'imparteix dins de l'horari escolar hi ha les qüestions relacionades amb la coordinació dels continguts i les metodologies que s'han de procurar coordinar els mestres que imparteixen les altres llengües del currículum.

Si l'ensenyament es produeix en un espai diferent relacionat amb els grups de parlants, normalment, no imparteixen la llengua persones preparades pedagògicament, malgrat tinguin un bon domini de la Llengua.

Se'ns plantejarien altres qüestions derivades per exemple de la coexistència de diverses llengües en un mateix país d'origen. Quina llengua s'ha d'ensenyar en aquest cas? La dominant? A cadascú la seva? I si aquesta llengua encara no està normativitzada o és bàsicament oral? Aquest seria el cas dels marroquins que parlen o berber.

També cal pensar en les situacions que es viuen en països que tenen una situació lingüística com la de Catalunya o el País de Gal·les. Amb una llengua pròpia que s'ha

de protegir, perquè està en una situació minoritzada i que els immigrants i els autòctons han de tenir el dret i el deure de conèixer.

2.5.5. Respecte a la formació dels professors

Dels països estudiats s'imparteix una formació intercultural en la formació inicial, que se segueix en la formació contínua a Holanda i Suècia. Hi ha també experiències a França a través de la formació continuada que fa el CEFISEM.

La formació inicial dels professors hauria de contemplar aspectes com els següents:

- Una part del currículum hauria de tractar el tema de la interculturalitat i el plurilingüisme.
- Coneixement d'aspectes lingüístics i culturals dels països d'origen.
- Coneixements de dinàmica de grups per integrar i fer participar tant els nous com els autòctons.
- S'hauria d'impartir formació de procediments de treball sobre la interculturalitat.
- Els ensenyants haurien de conèixer el material disponible i haurien de participar en la selecció i elaboració de material.
- Els ensenyants en actiu haurien de rebre formació continuada i participar en la difusió i seguiment de les experiències positives realitzades en altres centres i per altres professors.

Per tot el que hem esmentat anteriorment és important el que escriu el professor J.A. Jordan (1999) a *Construir la escuela intercultural*:

"Si algo está demostrado en este tema es la falta de éxito de los modelos centrados en pasar información (fríos cursos o asignaturas por ejemplo). Por el contrario, la formación adquirida según la secuencia lógica práctica-teoría-investigación-acción-reflexión-práctica se ha mostrado eficaz en numerosas experiencias".

Respecte a la formació permanent dels professors escriu:

"La formación debería centrarse en el staff total del centro educativo. Cuando la adquieren profesores aislados por puro voluntarismo, la estructura global de la escuela permanece más o menos igual que antes. Se tendrían que plantear conjuntamente problemas como: fracaso escolar del alumnado minoritario, conflictos, brotes xenófobos o racistas, relación con las familias, etc. Comprometiéndose como grupo a ser coherentes en la práctica con los principios elaborados grupalmente."

2.6. Conclusions d'aquest apartat

Respecte als quatre països analitzats i al futur de l'ensenyament als immigrants caldria tenir present que:

- Crec que el model educatiu suec és el que millor el tema de llengua i immigració i d'educació intercultural. El seguiria el model l'holandès i en tercera posició el gal·les, finalment quedaria el model francès. Però crec que podem aprendre especialment del model suec, perquè són respectuosos amb les persones. Segurament que el cost econòmic és molt elevat, però com diu Ann Christin Larsson en el llibre *Immigració, integració i llengua* (1997: 47): "El sistema educatiu a Suècia, té un cost elevat, però els guanys socials també són elevats en el sentit que ha fet una aposta per la interculturalitat i el bilingüisme i contra el racisme i la xenofòbia.
- Encara són un percentatge massa petit els alumnes fills d'immigrants que accedeixen al sistema educatiu postobligatori. Aquest fet necessita mesures rectificadores. En conseqüència els governs i els representants de les minories han de treballar plegats per solucionar aquest problema si volen tenir una societat més cohesionada.
- S'ha d'aprofundir en la possibilitat que els alumnes immigrants puguin aprendre la llengua materna i les cultures d'origen. I aquesta part de la formació no s'ha de deixar només en mans de les organitzacions de voluntaris. Ha de ser un dret i un deure saber i conèixer la teva llengua materna i cultura, i per tan integrar-les dins l'horari escolar.
- Hi ha d'haver una relació més estreta entre la família, l'escola i el professorat i l'entorn.
- És interessant i digne d'imitar l'esforç del sistema educatiu suec a través dels ajuntaments, en que els adults també aprenen la llengua i cultura del país que els acull.
- Hi ha d'haver una discussió a nivell d'Unió Europea de cara a integrar la dimensió intercultural en la formació dels mestres. I això amb l'objectiu de determinar conceptes, fins i propòsits del servei de la formació intercultural. Aquesta discussió s'ha de dur també a la societat com a part d'aquest entorn que envolta a tots els educands siguin immigrants o no.
- Cal generalitzar el funcionament de comissions entre professors dels països d'acollida i professors dels països d'origen dels immigrants per tal d'anar coordinant continguts i maneres d'aprendre a aprendre.

3. POLÍTIQUES EDUCATIVES A CATALUNYA.

La Generalitat de Catalunya, que té competències plenes en Educació, ha reconegut des de sempre el dret dels infants a l'educació sigui quina sigui la situació administrativa dels pares, fins i tot, si aquests no tenen permís de residència. L'objectiu prioritari és garantir l'escolarització de tots els nens i nenes establint les mateixes finalitats per a tots els alumnes en acabar l'ensenyament obligatori.

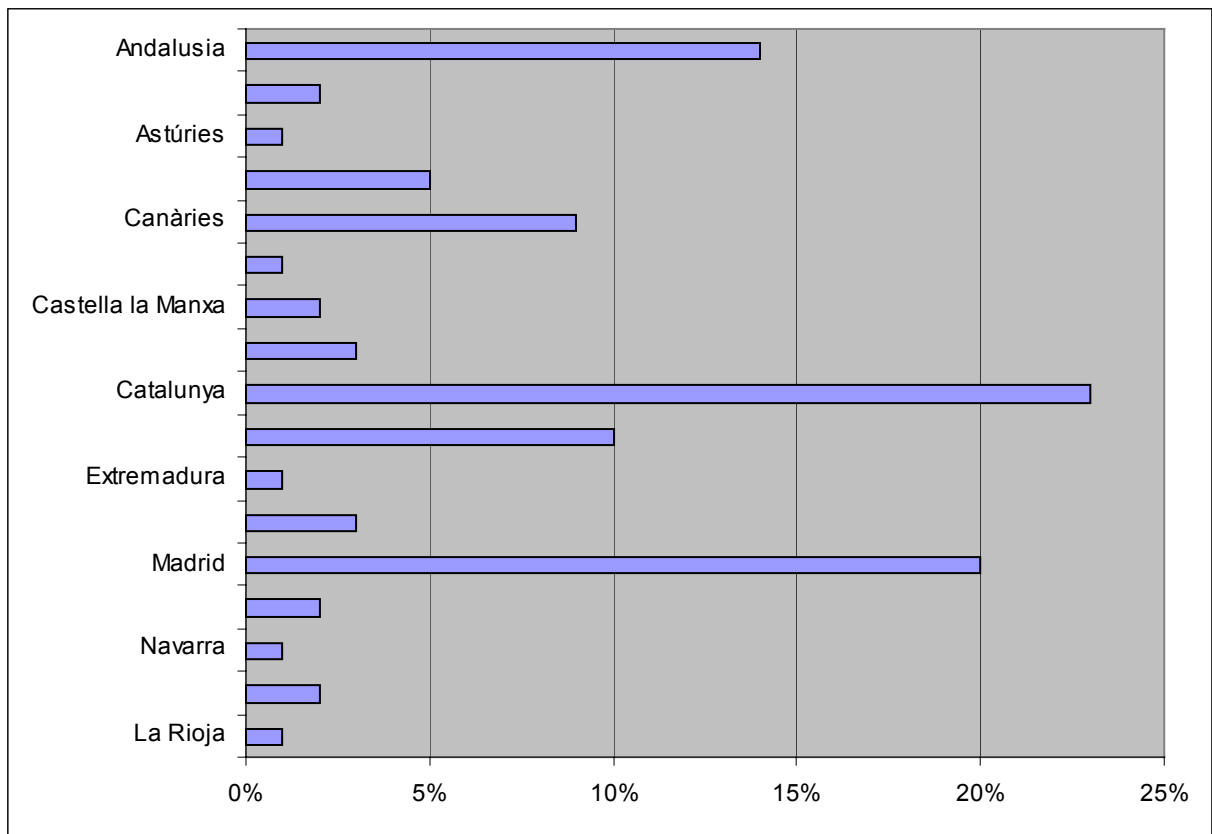
Com passa a l'Estat Espanyol les recomanacions i directrius de la UE, explicitades a la pàgina 11 d'aquest treball, estan presents però no se segueixen en allò que fa referència als aspectes de vetllar per la llengua i cultura del país d'origen dels immigrants.

3.1. Immigració a Catalunya

Encara que actualment l'Estat Espanyol s'ha convertit pel seu nivell econòmic en un país que rep immigració, Catalunya seria un cas excepcional dins de l'Estat Espanyol, ja que sempre ha estat una nació receptora d'immigració, primer d'immigració interior procedent d'altres comunitats menys desenvolupades com Andalusia, Múrcia, Extremadura, etc., actualment amb immigració comunitària i sobretot extracomunitària.

Els treballs que realitzen aquests immigrants són bàsicament a l'agricultura, la construcció i al sector industrial, com a mà d'obra no qualificada els homes, i al servei domèstic i serveis les dones.

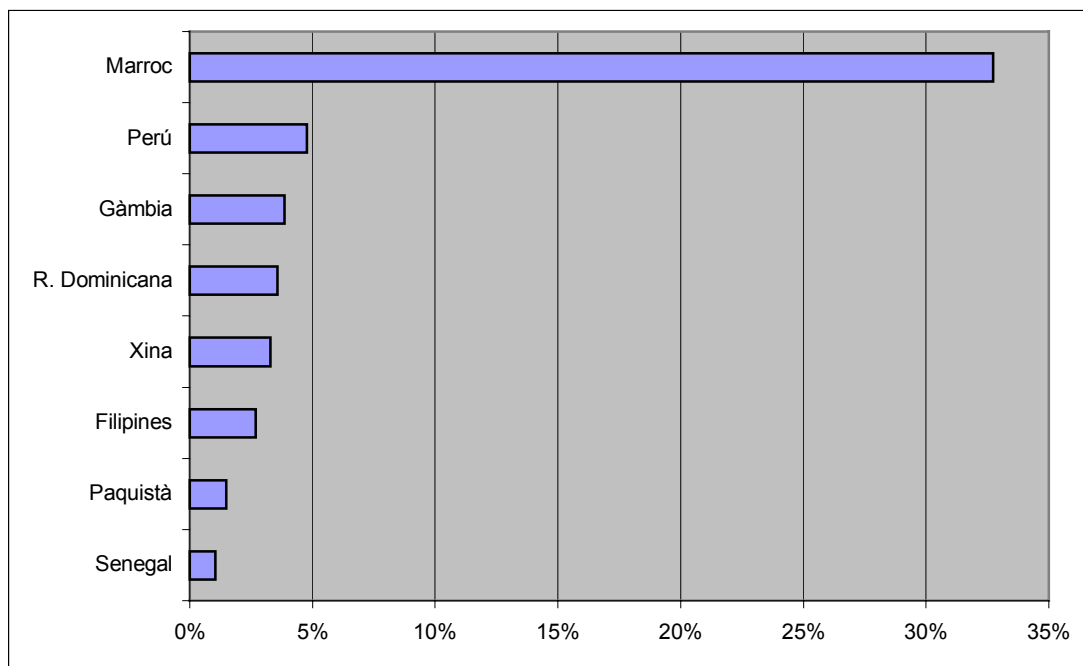
La distribució dels residents estrangers a l'Estat espanyol per comunitats autònomes segons dades de 1999 seria la que mostra la gràfica 3.1. següent:



Gràfica 3.1. Font: *Observatorio para la Inmigración. Imsero.*

Els principals col·lectius d'immigrants extracomunitaris a Catalunya procedeixen dels països del Magrib i d'altres països en vies de desenvolupament de l'Àfrica Subsahariana, Amèrica Central, Sud Amèrica i Àsia. No s'hi han inclòs els immigrants procedents de països de la Unió Europea.

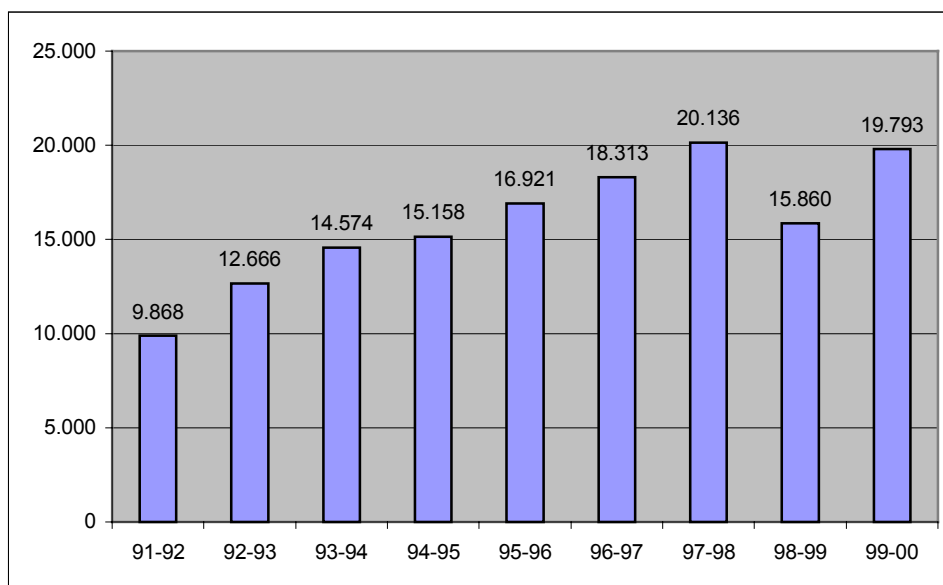
Com es pot observar en la gràfica 3.2. El percentatge més elevat d'estrangers és el procedent de la zona del Nord d'Àfrica, seguits pels que arriben a Catalunya procedents del Perú. Comença a ser significativa, i va en augment, la procedent de la Xina.



Gràfica 3.2. Principals col·lectius d'immigrants a Catalunya (% sobre el total d'immigrants, exclosos els de la EU. (1998))

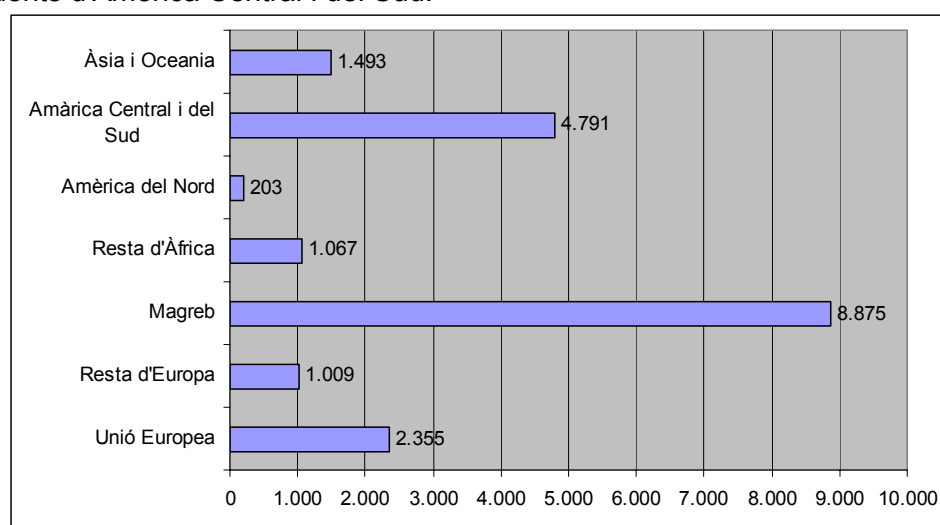
Pel que fa a la població immigrada en edat escolar a Catalunya, segueix un creixement sostingut i lineal durant el darrer decenni. Tot apunta que aquesta tendència continuarà així en el futur. Per tant, això implica que s'han de poder preveure les situacions complexes que aquest fenomen provocarà. El nombre més gran d'alumnes immigrants procedeix dels països del Magreb.

La gràfica 3.3. ens indica que el curs passat es van escolaritzar el doble d'alumnes immigrants que el curs 91-92.



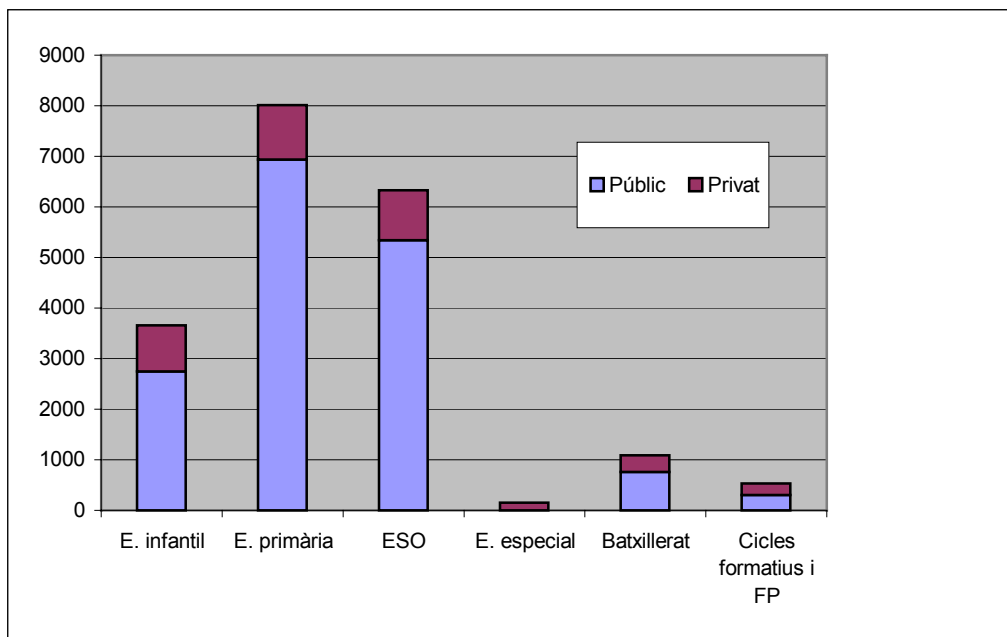
Gràfica 3.3. Font: Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. Evolució de la matrícula de l'alumnat estranger (1991-2000)

La població escolar immigrada més gran és la que correspon a l'alumnat magrebí segons es desprèn de la gràfica 3.4. Segueixen en nombre d'alumnes escolaritzats els procedents d'Amèrica Central i del Sud.



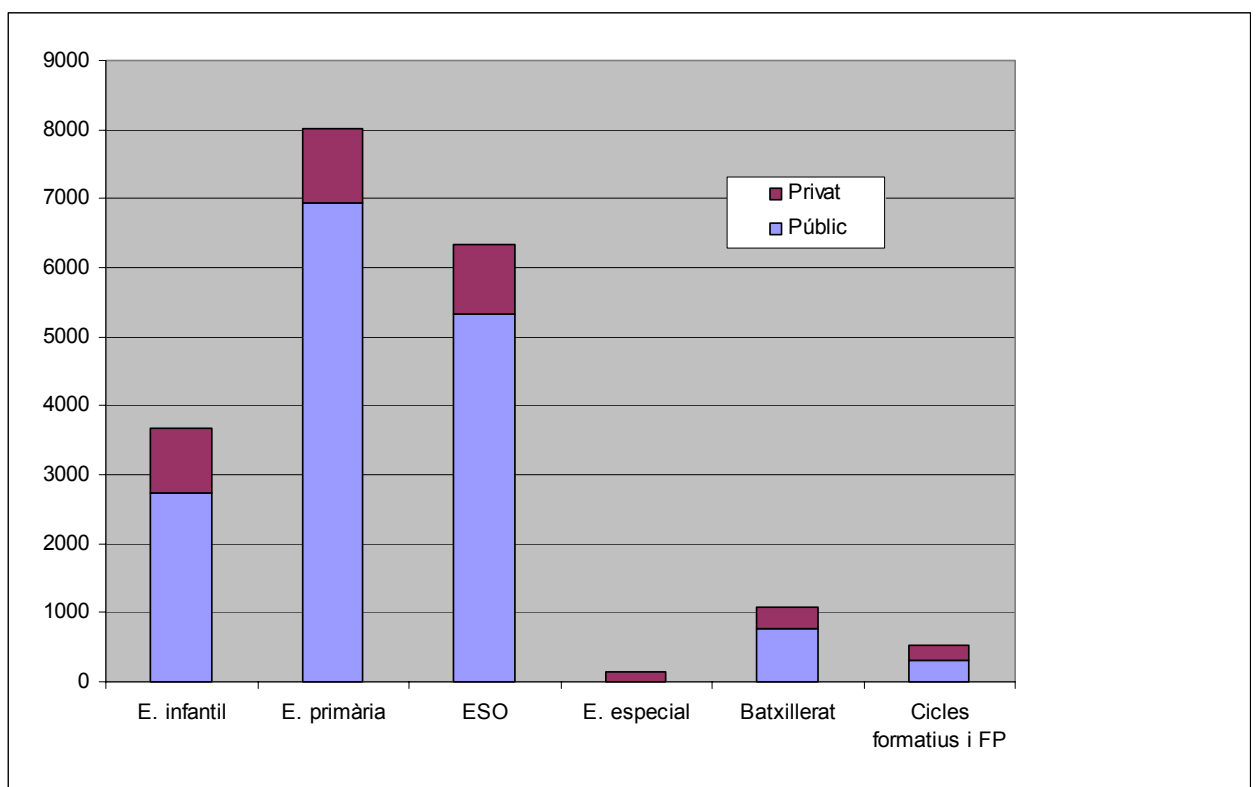
Gràfica 3.4. Font: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Escolarització de l'alumnat estranger segons procedència (curs 00-01)

A la gràfica següent (gràfica 3.5) podem veure la distribució dels alumnes, segons l'etapa educativa en què estan escolaritzats. S'observa com a mesura que anem avançant en els nivells educatius l'escolarització d'alumnes immigrants baixa. Tot i això la gràfica ens l'hem de mirar pensant que el fenomen migratori és jove a Catalunya i que la majoria d'alumnes s'incorporen a Educació Infantil i Primària. No podem deixar de pensar que una part d'aquest alumnat es perd a ESO i gairebé desapareix a Batxillerat i Cicles Formatius. Això és per raons derivades de la situació socioeconòmica de les famílies d'aquests alumnes i s'haurà de parlar especial atenció en els futurs cursos per tal de corregir aquesta desviació tant important i injusta. Aquesta situació, a la llarga, podria provocar problemes de cohesió social i marginació.



Gràfica 3.5. Font: Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. Alumnes immigrants escolaritzats, segons les etapes educatives, curs (1999-2000)

Un altre aspecte que crida poderosament l'atenció i que es pot observar a la gràfica 3.6., és la gran diferència en percentatge d'alumnat immigrant que escolaritza l'escola pública respecte a la privada que també està sostinguda amb fons públics. Aquest fet ha produït que alumnes autòctons abandonin les escoles que per la seva ubicació o les seves característiques escolaritzen alumnes immigrants. Això provoca una situació injusta, tant pels nouvinguts com per als autòctons, perquè no ajuda que els nouvinguts coneguin i s'integrin a la comunitat que els acull i no permet els autòctons enriquir-se humanament i intel·lectualment a partir de conèixer altres realitats o situacions i compartir-les.

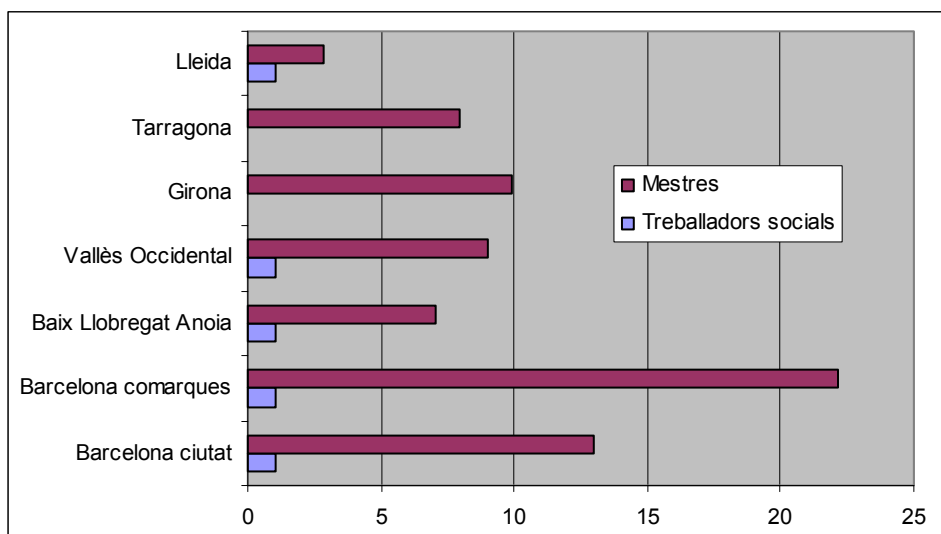


Gràfica 3.6. Font: Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. Alumnes immigrants escolaritzats a l'escola pública i a l'escola privada segons les etapes educatives. (Curs 1999-2000)

Els alumnes immigrants no es distribueixen per igual a les diferents comarques de Catalunya. Per això les actuacions del programa d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament, que s'expliquen més endavant en aquest mateix apartat,

són més presents en unes zones que en altres. Barcelona ciutat és la població que més immigració rep. En l'article publicat al diari Avui el 19 de novembre del 2001 que recull la notícia de l'estudi realitzat per Carrasco i Soto de l'Institut Municipal d'Educació, les autores conclouen que a 75 escoles de la ciutat s'hi eduquen alumnes de 90 països diferents i amb 43 llengües maternes.

En percentatge d'alumnes immigrants atesos pel Programa d'Educació Compensatòria seguiria en importància Barcelona-comarques, però aquesta zona és molt àmplia pel que fa al territori. Les comarques de Girona i Tarragona són també zones on aquest servei és molt necessari.



Gràfica.3.7. Suport a l'alumnat estranger: Programa d'Educació Compensatòria (curs 1999-00)

3.2. Polítiques relatives a les minories. Immigració i llengua.

Des de la promulgació de la Constitució Espanyola el 1978 i l'Estatut d'Autonomia el 1979, Catalunya té competències plenes sobre el Sistema Educatiu i per tant sobre la política educativa i d'escolarització dels fills dels immigrants.

Catalunya com a nació que té com a llengua pròpia el català i el castellà com a llengua de l'Estat és una societat escolarment bilingüe, donat que tots els alumnes en acabar la seva escolaritat obligatòria han de dominar les llengües catalana i castellana, (a més han de tenir un bon coneixement d'una llengua estrangera i nocions d'una altra).

L'educació dels fills dels immigrants és una tasca complexa, per aquesta situació bilingüe i perquè sovint els dèficits no són només lingüístics, sinó que s'han de preveure accions amb un enfocament compensatori d'altres dèficits.

A Catalunya, i d'acord amb la legislació vigent, l'escolarització dels fills d'immigrants no depèn de la situació legal dels pares. La LOGSE (Llei General del Sistema Educatiu del 1990) indica que les autoritats educatives han d'assegurar l'acció preventiva i compensatòria, garantint, si és apropiat, condicions més favorables per a l'escolarització durant l'educació infantil per als alumnes la situació personal dels quals provoca desigualtat inicial en l'accés i continuïtat a l'educació obligatòria.

A Catalunya hi ha dos organismes que participen en la tasca educativa dels alumnes immigrants: **PEC** (Programa d' Educació Compensatòria) d'una banda, i el **SEDEC** (Servei d'Ensenyament del Català) de l'altra.

Explicarem a continuació les tasques que desenvolupen aquestes dues institucions., així com els documents del Departament d'Ensenyament referits al tema.

3.2.1. El Programa d'Educació Compensatòria

El Programa d'Educació Compensatòria actua en els centres en què una part o molts dels seus alumnes presenten risc de marginació social. Entre aquests centres n'hi ha que reben un gran nombre d'immigrants.

Entre els diferents grups als quals s'apliquen mesures compensatòries, el Programa d'Educació Compensatòria (PEC), hi ha les minories ètniques i culturals. L'objectiu d'aquesta intervenció és normalitzar l'assistència a classe i acomodar les característiques particulars de cada grup cultural. L'educació intercultural és considerada necessària i desitjable. Quan creixen les diferències lingüístiques, els alumnes tenen suport per tal de posar-se al nivell adequat a les llengües d'aprenentatge.

El Programa d'Educació Compensatòria, segons les darreres dades, disposa de 65 mestres i 5 treballadors socials. A nivell general, cal englobar aquesta política d'actuació concreta per part del Departament d'Ensenyament en el marc més ampli del Pla Interdepartamental d'Immigració elaborat per la Generalitat de Catalunya i que implica diferents Departaments del govern.

Les actuacions del PEC (Programa d'Educació Compensatòria) se centren en cinc àmbits:

1. Acollida a l'escola de l'alumnat nouvingut, a partir d'informar a les famílies immigrants nouvingudes a Catalunya amb fills en edat escolar. Per tal de fer-ho s'editen cada any fullets informatius en català, castellà, francès, anglès, àrab i xinès. També s'ofereix un servei de traducció i orientació a les famílies i l'ajut econòmic per a l'adquisició de material escolar, si és necessari.

2. Suport a l'escolarització de l'alumnat estranger a través d'oferir suport a les plantilles dels centres educatius per tal d'atendre les necessitats dels alumnes. Aquest programa ofereix:

- Suport als centres per a l'acollida del nou alumnat.
- Facilitació de materials didàctics adequats de tipus individual i per grup classe.
- Sensibilització dels centres en educació intercultural.
- Atenció individualitzada als alumnes.

3. Cursos de formació en educació intercultural per a professors amb l'objectiu de millorar l'educació intercultural als centres.

4. Suport a la docència a través de materials didàctics. Els professors tenen a la seva disposició els següents dossiers:

- Àfrica abans de la colonització.
- Qui són els àrabs.
- Igualtat per viure, diversitat per conviure.
- Amèrica llatina. Avui i ahir.
- Redescobrir Amèrica llatina.
- El dualisme a la Mediterrània: el món musulmà i el món cristià.
- Drets humans i ciutadania. Els valors de la convivència.
- Diccionaris visuals: català-àrab i català-xinès.

5. Promoció i participació en àmbits de debat sobre educació intercultural.

3.2.2. SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català)

Els programes del SEDEC estan enfocats a proporcionar als alumnes immigrants competència lingüística en llengua catalana. També organitza cursos i seminaris de formació per als professors que han d'atendre alumnes immigrants.

Per les funcions que té assignades, el SEDEC realitza diverses accions:

1 Seminaris:

- Seminaris dirigits a mestres que realitzen el programa d'immersió.
- Seminaris temàtics d'ampliació d'un tema.
- Seminaris d'assessorament a l'escola on es treballen aspectes d'interès lingüístic

2. Elaboració de materials per als programes d'immersió.

3. Té professors que són auxiliars de conversa per facilitar suport oral als alumnes nous.

4. Organitza els TAE.

Després de 3 anys de funcionament dels **TAE** (Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics) aplicats només a l'Ensenyament Secundari. El 4 de juliol del 2001, el Departament d'Ensenyament publica les instruccions relatives al funcionament d'aquests. A continuació exposem els trets més importants que defineixen aquests TAE:

a) Els TAE són unitats escolars als quals s'incorporen transitòriament alumnes que arriben al sistema Educatiu de Catalunya durant l'Etapa d'Educació Secundària obligatòria, amb desconeixement de les dues llengües oficials. La seva finalitat és proporcionar a aquest alumnat una aproximació al sistema educatiu del país que l'acull i introduir-lo al coneixement de la llengua pròpia de l'ensenyament fins a assolir-ne el nivell bàsic. Per tant, els continguts van adreçats a:

- Proporcionar competència lingüística.
- Introduir els aprenentatges de matemàtiques.
- Educar els hàbits escolars propis del sistema educatiu.
- Facilitar el coneixement de les formes de vida catalana així com a identificar en la nostra realitat els components lingüístics, culturals i històrics procedents del seu àmbit cultural.
-

b) Els TAE s'ubiquen en un centre d'ensenyament secundari, on han de disposar de dues aules adequades, una per utilitzar-la permanentment i una altra per fer desdoblament del grup en cas necessari. Les institucions responsables són el SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català) i la Inspecció d'Ensenyament, que col·laboren en la identificació d'alumnes i l'anàlisi i valoració de resultats obtinguts per aquests. El SEDEC és l'encarregat de l'organització pedagògica dels TAE i tot el que això comporta. El director del centre on s'ubica el TAE facilita les qüestions més pràctiques i també vetlla pel compliment de les disposicions vigents per al seu professorat, per això el centre rep un plus econòmic. Els centres que tinguin alumnes als TAE han de tenir un professor encarregat de mantenir la coordinació entre el professor del TAE i la resta de professors de l'alumne.

c) Hi ha dues tipologies de **TAE**: els **C** que agrupen a un col·lectiu d'alumnes d'un mateix centre, i els **D**, que incorporen alumnes d'incorporació tardana de diferents centres. En ambdós TAE els alumnes completaran aquestes classes amb l'assistència a les tardes a l'escola o institut en què estan matriculats.

d) Els TAE integren alumnes d'incorporació tardana matriculats per primera vegada a Catalunya, a l'inici del curs o en el seu transcurs, amb desconeixement de la llengua, la cultura i les formes de vida escolar d'aquí. Els TAE tindran entre 10 i 22 alumnes. Aquests alumnes tindran un seguiment i una avaluació que farà que quan l'alumne hagi adquirit un nivell suficient de competència comunicativa, o hagi exhaurit el termini màxim d'un any d'estada al TAE, s'incorpori al centre on està matriculat. Aquesta incorporació haurà d'estar avalada pel SEDEC, que lliurarà l'informe a Inspecció. Inspecció emetrà proposta al delegat territorial que resoldrà i ho comunicarà al director del centre on està matriculat l'alumne. En el moment que l'alumne s'incorpori al centre, aquest ha d'organitzar dins les mesures generals previstes per a l'atenció a les necessitats específiques de l'alumnat, els recursos per acollir-lo i fer-li les adaptacions curriculars necessàries per atendre la seva singularitat.

3.2.3 Documents del Departament d'Ensenyament sobre el tema

A més del Programa d'Educació Compensatòria i del Servei d'Ensenyament del Català, que treballen per la millor escolarització de l'alumnat immigrant, el Departament d'Ensenyament ha publicat els següents documents que fan referència al tema de l'escolarització dels fills d'immigrants.

*** Document 4/ 1999 del Consell Escolar de Catalunya.**

En el Consell Escolar de Catalunya hi estan representats tots els components del Sistema Educatiu de Catalunya i és un organisme que encara que no decideix les polítiques és consultat, o bé les seves opinions es tenen en compte.

El Consell Escolar de Catalunya, per acord de la seva Comissió Permanent en data 29.9.98, va determinar crear una subcomissió amb l'objectiu d'analitzar i estudiar globalment l'atenció a l'alumnat immigrant i de minories ètniques en el nostre sistema educatiu. El 14 de juliol de 1999 l'informe elaborat per aquesta subcomissió va ser sotmès a la consideració del Ple del Consell Escolar de Catalunya i va ser aprovat.

En aquest document s'analitzen els següents punts sobre l'alumnat immigrant:

Immigració i multiculturalitat

Multiculturalitat i immigració

L'educació intercultural

Escolarització i concentració escolar de l'alumnat immigrant

Planificació a llarg termini.

*** Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004**

Aquest pla, que és la continuïtat del que per primera vegada es va realitzar el 1993 i formulat per la Secretaria per a la Immigració, és una eina que pretén recollir i articular el conjunt d'actuacions que es promouen en l'àmbit competencial de la Generalitat. El pla està integrat per un conjunt de programes i mesures concretes que cal aplicar durant el període de vigència i té com a finalitat coordinar les actuacions que es fan des dels diferents Departaments de la Generalitat en matèria d'immigració.

Els seus objectius són els següents:

1. Promoure una política global d'integració dels immigrants estrangers

establerts a Catalunya, en el marc general d'un procés de construcció i manteniment de la cohesió social.

2. Establir i dur a terme un seguit de programes de recursos i serveis, coherents i coordinats, de suport al ple desenvolupament personal i social dels immigrants estrangers.

3. Potenciar la participació dels immigrants estrangers en la societat catalana, comptant amb la seva aportació a la identitat i al patrimoni col·lectiu.

4. Promoure la informació i la sensibilització sobre la realitat de la immigració a la població en general, i als professionals dels diversos àmbits que tracten amb aquesta població, per tal que disposin d'eines d'intervenció i recursos.

5. Lluitar contra l'exclusió social, política i econòmica com a element bàsic per a la convivència i la cohesió social.

6. Promoure la igualtat d'oportunitats de totes les persones que viuen a Catalunya per poder exercir els drets de ciutadania.

7. Promoure la reflexió i el debat nacional perquè, per mitjà del consens, s'aconsegueixi un pacte global sobre immigració.

* **Decret del 20-2-2001.** Pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnes als centres docents sostinguts amb fons públics. En l'article 2.5. s'explicita que els centres docents sostinguts amb fons públics no poden establir cap mena de discriminació per raons ideològiques, religioses, morals, socials, de raça, sexe, naixement, nacionalitat o qualsevol altra de caràcter personal o social.

* **Resolució del 27-2-2001.** (Departament d'Ensenyament DOGC núm. 3340)
Per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matriculació dels alumnes dels centres docents sostinguts amb fons públics que imparteixen ensenyaments de règim general.

En l'article 16 es fa referència a l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials o culturals desfavorides i es diu que en aquells municipis o àrees que presenten un nombre significatiu d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials o culturals desfavorides, **aquests seran escolaritzats pel conjunt de centres sostinguts amb fons públics** de forma integradora, atenent les peticions dels seus pares o tutors i afavorint la seva millor escolarització i integració social. En la comissió d'escolarització es podrà formar una subcomissió que tractarà l'escolarització d'aquests alumnes. El centres docents sostinguts amb fons públics de les àrees territorials definides comptaran amb la col·laboració i l'assessorament de L'EAP, PEC i SEDEC coordinats per la Inspecció d'Ensenyament, amb la finalitat d'afavorir l'escolarització més adequada per a aquests alumnes. Els ajuntaments i d'altres entitats de caràcter social podran també col·laborar en aquesta finalitat.

Aquest article fa referència a la matriculació dels alumnes d'incorporació tardana perquè fins aquest moment no quedava clar que els centres educatius privats, però sostinguts amb fons públics haguessin d'escolaritzar alumnes immigrants.

* **Instruccions d'inici de curs.** Cada any des del Departament d'Ensenyament es donen instruccions per a l'organització dels centres docents. En les instruccions d'inici de curs del 2001-2002 per a Educació Infantil i Primària i en l'apartat 5 es donen instruccions sobre l'Alumnat d'Incorporació Tardana i especifica que el centre podrà sol·licitar la presència d'un traductor per facilitar el primer contacte de l'alumne i la seva família si desconeixen les dues llengües oficials de Catalunya. Per a aquest alumnat el centre haurà de preveure un pla d'acollida especificant els recursos materials i humans que s'utilitzaran, així com les activitats programades. Aquest pla ha d'incloure

actuacions individuals o en petit grup per tal d'accelerar el coneixement del català i la consegüent participació en les activitats educatives ordinàries. En aquestes instruccions s'especifica que el SEDEC i el Programa d'Educació Compensatòria ajudaran els centres. També posa a disposició dels centres el material següent:

- Educació intercultural. Orientacions per al desplegament del Currículum
- Escolarització d'alumnat de famílies immigrants. Informes d'Ensenyament.
- Pla d'acollida de centre.
- Diccionari visual català-àrab.
- Diccionari visual català-xinès.

En les resolucions de principi de curs per a Educació Secundària i en l'apartat 2.6 també fa referència als alumnes d'incorporació tardana i explicita tot el que s'ha inclòs a Primària però afegint que quan pel nombre d'alumnes d'incorporació tardana o per les característiques d'aquests siguin necessàries actuacions més generals en l'àmbit d'una zona o localitat determinada, s'organitzaran les accions de suport a l'aprenentatge lingüístic i inserció escolar d'aquest alumnat mitjançant els Tallers d'adaptació Escolar (TAE) que podran agrupar alumnes de diferents centres. En tot cas l'alumnat d'aquests tallers haurà de tenir activitats conjuntes amb l'alumnat del seu centre, adaptades a les seves necessitats.

***Projecte de decret del 26-10-2001, pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnes als centres docents públics, concertats o sufragats amb fons públics.**

Aquest document que entraria en funcionament per a les matriculacions del curs 2002 s'ha distribuït i encara està en procés de discussió pels diferents estaments que participen en la gestió del Sistema Educatiu de Catalunya.

Hi ha, entre tots els punts que tracta, un que pot clarificar la distribució de l'alumnat immigrant que també s'haurà de poder integrar a escoles privades sostingudes amb fons públics.

3.3. Tractament del plurilingüisme

Actualment a Catalunya no existeix cap proposta institucional educativa de tractar dins l'ensenyament la llengua i cultura de les minories ètniques.

Això segurament es deu a múltiples raons:

- a) La llengua i cultura pròpia de Catalunya ha estat minoritzada i perseguida durant molts anys i encara en pateix les conseqüències.
- b) El fenomen de la immigració és encara molt nou i no hi ha prou consciència social d'aquesta nova situació.

c) El concepte d'educació intercultural és un concepte ignorat i desconegut per la majoria social.

d) Es necessitaria augmentar significativament els recursos dedicats a l'educació dels alumnes procedents de la immigració.

Crec, però, que és important anar trobant camins per integrar tots els alumnes nous i alhora respectar, conèixer i donar a conèixer les cultures i llengües d'origen d'aquests immigrants. Amb imaginació, optimitzant recursos, fent que tota la comunitat educativa participi en aquest procés, ha de ser possible arribar a una educació veritablement intercultural. Només cal com a primer pas tenir clar cap a on volem anar i quina societat volem per a Catalunya.

Existeixen a Catalunya diferents col·lectius privats que treballen per una entesa intercultural. Dins aquests col·lectius en trobaríem de tres tipologies:

a) Organitzacions lligades a confessions religioses.

Com "Càrites" o "Bayt Al –Thaqafa" (Casa de cultura) que tenen lligams amb l'església catòlica, o que a més de treballar per la integració de diferents col·lectius d'immigrants i fer classes de reforç, fan classes de llengua materna a immigrants.

b) Organitzacions laiques

Aquest seria el cas també de "Ser.Gi" (Servei gironí de pedagogia social) o "Bages per a tothom", unes organitzacions d'origen laic, on a més de fer classes de reforç per a nens immigrants s'imparteixen classes de llengua materna, en aquest cas l'àrab. Sempre, i en tots els casos, estem parlant de classes voluntàries i fora de l'horari escolar.

c) Organitzacions lligades a les comunitats d'immigrants.

Aquestes organitzacions estan més lligades als col·lectius d'immigrants, com seria "Ibn- Batouta" a Barcelona o el cas de les escoles coràniques a les mesquites, que també ensenyen llengua àrab.

3.4. Conclusions i perspectives

Malgrat es coneixen les recomanacions i directives del Consell d'Europa referides a l'escolarització dels fills dels immigrants i recollides en l'apartat 2 d'aquest treball, aquestes recomanacions no se segueixen, com passa en altres països d'Europa.

Es preveu que es mantindrà la tendència al creixement de la població escolar immigrant o refugiada que s'ha produït sobretot a l'actual dècada i especialment en el darrer quinquenni. Per tant, caldrà que es plantegin i es discuteixin a fons àmbits de debat sobre diferents punts:

1. Quines polítiques s'han de seguir?, les que defineixen estratègies d'assimilació o les que defineixen estratègies de respecte i integració?. La integració queda definida com a transmissió de la cultura de la societat receptora facilitant el manteniment de les identitats culturals dels altres grups. El terme assimilació prescindeix de les identitats culturals dels altres grups i es pretén transformar-los plenament d'acord amb la cultura receptora.
2. El debat "concentració vers distribució". En aquest sentit hi ha un debat ampli a la societat catalana per la distribució-concentració en determinats centres. Bàsicament els immigrants es concentren en les escoles públiques la qual cosa ha produït un fenomen que ja s'ha donat en altres països: els pares autòctons matriculen els seus fills a les escoles amb més baix índex d'immigració. És a dir, a certes escoles, hi ha una fugida d'alumnes autòctons perquè les famílies consideren que hi ha una excessiva concentració d'alumnat estranger. Aquest fet condueix a fer que hi hagi una sèrie d'escoles amb un alt índex d'alumnat immigrant, la qual cosa contribueix a la no integració d'aquest alumnat. La legislació vigent propugna que no hi hagi una presència superior al 15% de fills d'immigrants en un mateix centre. El Departament d'Ensenyament, però, no és partidari tampoc de la dispersió i pretén tenir en compte les condicions pròpies de cada lloc i centre i no aplicar un únic model. Actualment, la proporció d'acollida de nens a la xarxa pública i privada presenta grans diferències com es pot observar al gràfic 3.6 de la pàgina 44 d'aquest treball.
3. És fàcilment demostrable que els recursos humans i materials esmerçats en l'acollida d'alumnat immigrant són clarament insuficients. Les polítiques educatives han de donar prioritat a la correcta escolarització i atenció d'aquest alumnat. O bé s'ha d'esperar que sorgeixin problemes per solucionar-los. En el cas de Catalunya crec que tenim l'avantatge de poder conèixer models ja existents i que hauríem de poder actuar planificadament. En aquest sentit s'estan organitzant propostes com la dels TAE que són interessants si els alumnes hi assisteixen en el seu propi centre i així poden integrar-se a la seva aula ordinària un cop adquirits uns mínims coneixements de llengua i cultura catalanes. També és interessant que els alumnes autòctons visquin col·laborin i participin en la integració d'aquests companys com un pas important per a acceptar i valorar l'altre. Aquest intercanvi es pot donar si hi ha la possibilitat que existeixi aquesta relació. Cal també pensar que els alumnes que s'incorporen tardanament al sistema educatiu català i tenen 9, 10, 11 ó 12 anys necessiten també un ajut extra. Els estudis del fracàs escolar dels alumnes procedents de la immigració en altres països ens ha d'esperonar a millorar les condicions escolars dels que tenim aquí.

4. L'acollida i l'organització de la incorporació de l'alumnat i l'elaboració de materials, la planificació d'activitats i els suports que puguin gaudir els nens implica una anàlisi i potser canvis en el currículum escolar. Cal preveure com actuar davant de les diferències, afavorint la interculturalitat sense perdre la pròpia identitat i cultura. La incorporació de les minories ètniques planteja situacions amb diferents respostes possibles.
5. Quina ha de ser la formació inicial dels mestres que cada vegada més es trobaran amb alumnes immigrants a les seves aules?. Quina ha de ser la formació permanent d'aquests mestres? Cada vegada és més evident que la formació inicial dels mestres no contempla el fet de la formació específica en la pluriculturalitat i el plurilingüisme. Hi ha algunes actuacions concretes. Pel que fa a la formació inicial algunes facultats han incorporat el tema a través d'una assignatura; també hi ha hagut propostes des del grup de l'Institut de Ciències de l'Educació. Professors de la UAB han impartit un postgrau sobre interculturalitat. Hi ha els seminaris de Compensatòria i del SEDEC. Tot plegat, la formació inicial i contínua són clarament insuficients, com ho és la poca difusió que es fa d'experiències prou reeixides que es fan arreu de Catalunya, com a Vic, Girona, etc.
6. Quin paper ha de jugar la figura del mediador cultural, que serveix de connexió entre les famílies i les escoles? Hem de reflexionar sobre la possible formació d'aquests i sobre el seu origen autòcton o no. Fins ara, la figura del traductor ha estat la més habitual per ajudar els pares i facilitar els tràmits de matriculació o actuar d'interlocutor en situacions concretes. Però aquest mediador ha de ser membre de la cultura nouvinguda o una persona autòctona amb coneixements de la cultura dels nouvinguts?. En qualsevol dels dos casos caldria definir les seves funcions i sobretot possibilitar que la participació del col·lectiu es vagi ampliant fins que la figura del mediador sigui innecessària.
7. Quina posició s'ha d'adoptar davant de qüestions concretes que afecten les escoles que tenen col·lectius de cultures molt diferents a la nostra?.
8. Quin plantejament de l'aprenentatge de la llengua àrab i de la religió musulmana s'ha de fer a les escoles de Catalunya?. La legislació espanyola planteja la possibilitat segons un acord del 10 de novembre del 1992 (Ministeri d'Educació) i a l'empara de la "Ley Orgànica de Libertat Religiosa", entre quatre confessions religioses (catòlica, evangèlica, islàmica i jueva) que els alumnes que professin alguna d'aquestes religions tinguin el dret a rebre ensenyament religiós. En el cas de la religió musulmana encara no hi ha reivindicació clara per part dels pares. Però, i en el cas de la llengua? No es podrien organitzar aquestes classes?
9. Com es pot articular una més gran interacció entre pares, escola, professors i entorn? Si tots els agents implicats treballen plegats els resultats seran millors.
10. També els ajuntaments tenen un paper molt important a fer i són els

organismes que coneixen amb més profunditat les necessitats dels ciutadans.
Haurien de tenir un paper més important en l'àmbit de l'educació intercultural?
Per a fer-ho haurien de disposar de recursos humans i materials.

És un repte complex el que té la societat catalana. Com per a tots els reptes necessitem unes polítiques clares respecte al fet immigració i també una gran dosi d'imaginació per anar solucionant els problemes i ganes de construir entre tots, autòctons i immigrants, un futur millor per a tots.

4. ESTUDI A LA CIUTAT DE MANRESA

4.1. INTRODUCCIÓ

La comarca del Bages s'ha convertit després d'un llarg període de recessió econòmica, causat per la fallida de les empreses tèxtils base de l'economia de la comarca, en una comarca de rebuda d'immigració a causa d'una acceleració de l'economia. La mà d'obra necessària ha arribat dels països del Nord d'Àfrica, concretament del Marroc i principalment de les províncies de Tànger, Nador, Larache i altres poblacions.

Segons Ouakrim (1994), la immigració que es desplaça a l'Estat espanyol d'aquestes zones ho fa per la proximitat geogràfica i també perquè aquestes zones havien estat antigues colònies i, per tant, hi havia un cert coneixement de la llengua castellana.

Però, de fet, altres causes importants són que als països de la Unió Europea, que eren tradicionalment receptors de mà d'obra, hi ha unes polítiques restrictives o de límits a la immigració a partir de l'establiment de quotes de procedència. Paral·lelament, a l'Estat Espanyol s'ha produït una millora econòmica que ha fet que es necessiti mà d'obra. Aquesta mà d'obra a Catalunya abans provenia de la resta de l'Estat; actualment en augmentar el nivell econòmic d'altres autonomies, el mercat laboral ha de recórrer a treballadors extracomunitaris. Segons Gemma Aubell (2001: "Es tracta de compatibilitzar el difícil equilibri entre la necessitat d'admetre un canal obert d'immigració legal per motius de treball i la d'enfocar coordinadament les polítiques d'integració des del fet de l'acceptació de la diversitat per les poblacions catalanes d'acollida").

La política de reagrupament familiar ha fet que molts dels treballadors magrebins, un cop han tingut estabilitat laboral portessin també les seves famílies. Aquest fet ha dut nous alumnes a les escoles de la ciutat de Manresa. La majoria d'aquestes famílies s'han instal·lat en el nucli antic de Manresa, perquè són pisos amb lloguers barats, però sense massa condicions d'habitabilitat. Actualment es distribueixen també per altres barris. La concentració de famílies magrebines al Barri Antic, va fer que els fills s'escolaritzessin, precisament, en una escola d'aquest barri. Els organismes amb competències educatives no van adoptar mesures per evitar la concentració d'alumnat immigrant, de manera que aviat els autòctons van anar deixant aquesta escola. Com un peix que es mossega la cua, quan arribaven nous immigrants es matriculaven en aquest centre, perquè hi havia places lliures. Actualment hi ha un canvi d'orientació i hi ha una comissió de matriculació que vetlla per distribuir aquests alumnes en totes les escoles públiques i privades concertades de la ciutat. Aquesta nova opció de matriculació ajuda a no fer guetos. Els guetos no ajuden a l'entesa ni a la integració i acceptació per part de nous i autòctons. Manresa és una ciutat de dimensió

mitjana que hauria de permetre una fàcil integració.

D'altra banda hem pogut constatar, en la nostra pràctica docent, que els alumnes immigrants no tenen les mateixes condicions que els autòctons per arribar amb èxit al final de la seva escolarització.

La taxa de fracàs és molt elevada i, si bé és difícil des de la institució escolar incidir en tot el context, les famílies i en l'entorn socioeconòmic-cultural, sí que entra dins les possibilitats del centre educatiu graduar i programar l'ensenyament-aprenentatge d'aquests alumnes, adequar la metodologia al caràcter dels educands, conèixer les seves necessitats i procurar els reforços necessaris per tal d'aconseguir un grau més alt d'èxit.

Hem pogut comprovar que la màxima dificultat es presenta quan els alumnes són integrats a l'escolarització a Primària o Secundària. Per contra, quan l'alumne nouvingut s'integra a una classe d'educació infantil va progressant sense massa dificultats, al mateix ritme que ho fan els seus companys. En aquesta etapa l'ensenyament-aprenentatge està basat més en la manipulació i l'experimentació i no tant en els continguts més abstractes i la lectura, que es potencien més a Primària i molt més a Secundària.

4.2. OBJECTIUS

L'objectiu d'aquesta part del treball és tenir un coneixement més objectiu de la realitat sociolingüística dels alumnes immigrants d'origen magrebí que assisteixen a dos centres educatius de Manresa i que segueixen l'escolaritat obligatòria. Aquesta primera anàlisi ens ha de ser útil més endavant en la part de la investigació en què analitzem els usos, les substitucions i les interferències que es produeixen en les situacions de contacte de llengües en les tasques escolars. Aquesta anàlisi ens ha d'oferir possibilitats per marcar pautes que ajudin a millorar els rendiments d'aquests alumnes pel que fa a les llengües.

Aquesta anàlisi queda centrada en cinc apartats:

- 1. Llengua i ús**, en què s'analitza quina llengua usen els alumnes i en quines situacions és utilitzada.
- 2. Llengua i afectivitat** en què s'analitza quina llengua té més afectivitat i en quines situacions l'usen.
- 3. Llengua materna i cultura pròpia**, en què es vol esbrinar si als alumnes magrebins els agradaria o no rebre ensenyament sobre la seva llengua i cultura materna.
- 4. Llengua i societat** en què s'analitza quina és la llengua amb la qual segueixen els mitjans de comunicació.
- 5. Coneixement de les llengües en contacte**, en aquest apartat s'analitza quina intuïció del coneixement de les llengües tenen només basat en la seva percepció subjectiva.

4.3.METODOLOGIA

La informació s'ha obtingut mitjançant una entrevista personal realitzada i enregistrada personalment amb cada alumne. Aquesta entrevista s'ha realitzat a tots els alumnes amb el mateix protocol. Aquest protocol es troba en l'apartat d'annexos del treball. L'entrevista s'ha realitzat en un despatx conegut pels alumnes. Abans de fer l'entrevista els alumnes havien tingut contacte amb l'entrevistadora en una sessió en què el tutor o tutora m'havien presentat i havien explicat, per què feia l'entrevista i per què havien de fer les activitats escrites que m'han de servir per continuar la recerca de la llicència d'estudis.

L'espai on s'han fet les entrevistes és un espai del centre, conegut pels alumnes, però allunyat de possibles interferències d'activitats i soroll.

De les dades obtingudes només s'han utilitzat de moment les que estrictament es demanaven al protocol. Però els enregistraments de les entrevistes les tenim buidades perquè contenen informació i comentaris dels alumnes que són d'utilitat per comprovar quin nivell de correcció verbal tenen tots els alumnes de la mostra.

4.4. ESCOLES I CARACTERÍSTIQUES

S'han seleccionat dos centres de la ciutat de Manresa, un d'educació primària i un d'educació secundària. Els centres seleccionats han estat el CEIP Pare Algué i l'IES Lluís de Peguera. Han estat aquests perquè ambdós tenen entre els seus alumnes un percentatge d'immigrants que no és massiu i, per tant, permet la interacció entre els mateixos alumnes i l'aprenentatge entre iguals en unes bones condicions d'intervenció.

A continuació exposem breument les característiques principals d'aquests dos centres educatius.

a) CENTRE EDUCATIU D'INFANTIL I PRIMÀRIA

L'Escola es va obrir l'any 1932 en una antiga fàbrica de cintes. Era escola per a nenes. L'edifici no reunia condicions i el 1990 el Departament d'Ensenyament va construir el nou i funcional edifici en un lloc proper a l'anterior.

L'escola es troba ubicada entre dos barris molt diferents, el Barri Antic que correspon a un nivell socioeconòmic baix i la Zona Vic-Passeig que és de classe mitjana. L'edifici és molt agradable i fou pensat per a la funció que tenia. És una planta allargada i té tots els espais necessaris per desenvolupar-hi totes les activitats escolars. Totes les classes tenen sortida directa al pati, que és molt ampli, distribuït entre una part de jardí i una altra amb espai per a jocs. El pati i l'escola estan molt ben orientats de manera que són clars, assolellats i agradables.

L'equip docent procura fer amb els recursos humans i materials tot el que pot per tal que els seus alumnes tinguin les millors condicions d'ensenyament-aprenentatge. Els alumnes que ho necessiten reben atenció en petits grups, de la professora de reforç, a més de l'habitual dels professors tutors.

En el quadre 4.1. , figuren el nombre total d'alumnes magrebins i el percentatge amb el total d'alumnes per nivells.

És important observar com en els cursos baixos hi ha un índex molt més alt d'alumnat immigrant que en els cursos alts. La interpretació d'aquestes dades és difícil, però en aquests nivells de l'escolaritat bàsica podria indicar un augment de la població magrebina a l'escola. Ens podem preguntar si aquest fet es produeix per un augment de la població immigrada a la ciutat, o bé si les famílies autòctones porten els seus fills a altres escoles amb un índex més baix d'alumnes immigrants.

Nivell	n.alumnes total	n.alumnes magrebins	% magrebins
P3	25	6	24
P4	26	7	26
P5	25	7	28
1r	21	6	28
2n	20	7	35
3r	21	5	23
4t	26	3	11
5è	19	2	10
6è	22	3	13
total	204	46	22

Quadre 4.1. Font: Direcció del centre. Dades d'alumnes matriculats de l'escola

b) INSTITUT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

L'Institut és conegut popularment com "l'Insti" o "l'Insti Vell" perquè és l'institut per on ha passat molta de la població del Bages que té més de 30 anys i molta gent de comarques properes. Va ser construït l'any 1905 i és un bonic edifici modernista situat al bell mig de la ciutat, a la zona del Passeig Pere III. Està molt ben dotat. Els espais comuns són molt amplis, perquè encara es conserven des de la seva construcció. Entre aquests espais comuns hi ha sala d'actes, biblioteca, gimnàs, sala d'ordinadors i espais de pati, passadissos, etc. Les classes, fruit d'una reforma de l'edifici dels anys 60, resulten un xic reduïdes per al nombre d'alumnes que hi reben ensenyament, 30 com a mínim. Són classes on només hi ha espai per a una taula per a cada alumne, la del professor, la pissarra i molt poc passadís.

Tradicionalment ha estat un Institut de Batxillerat, per tant un institut on s'hi han format generacions de bons estudiants. Va ser un centre d'Experimentació de la Reforma. Amb la Reforma i la implantació de l'ESO ha viscut uns canvis que no l'han beneficiat. Aquest Institut té una davallada de matrícula. Les causes d'aquesta davallada són múltiples i no són motiu d'aquest treball. Les responsabilitats es podrien distribuir entre tots els estaments educatius de la ciutat començant pel mateix Departament d'Ensenyament, Ajuntament, els professors que no han fet una tasca d'equip per tal d'adaptar-se als canvis que la societat demana dels centres educatius. També la societat manresana té la seva part de responsabilitat, perquè ha vist que a l'institut hi arribaven alumnes immigrants i els pares autòctons han matriculat els seus fills en altres instituts menys propers al barri Antic.

En aquest Institut s'imparteixen classes d' ESO, Batxillerat, Batxillerat nocturn i un mòdul de Cicle Formatiu de Grau Superior.

Actualment el centre té 898 alumnes que es distribueixen segons queda reflectit al quadre 4.2.

Nivell	Autòctons (1)	Magrebins	% Magrebins
1r ESO (2 grups)	44	9	16,9
2n ESO(2 grups)	52	8	13,3
3r ESO(3 grups)	75	11	14,6
4t ESO (4 grups)	88	12	12
1r Batx (5 grups)	149	2	1,3
2n Batx (5 grups)	151	1	0,6
1r Batx (2 grups)noct.	66	1	1,4
2nBatx (3 grups)noct.	212	2	0,92
CFGS	13	0	
total	852	46	5,12

Quadre 4.2. Font: Direcció del centre. Dades d'alumnes matriculats de l' Institut

En el grup d'autòctons també hi són inclosos els immigrants d'altres procedències, que són un nombre molt petit i poc significatiu.

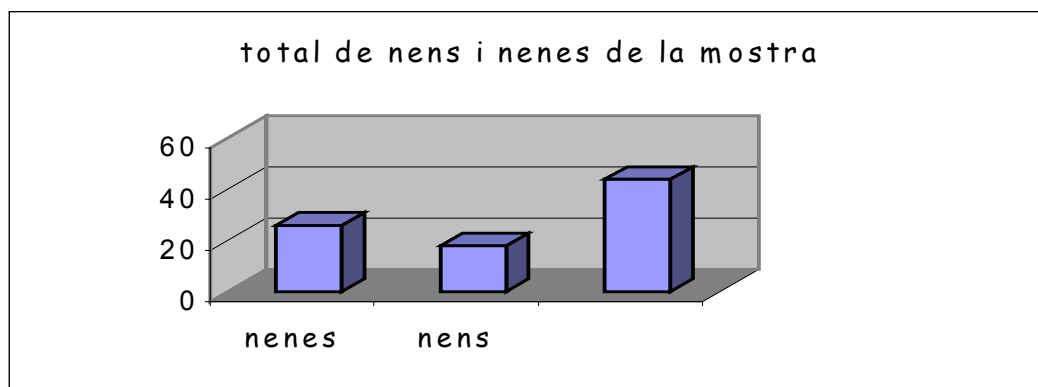
Si observem el número d'alumnes immigrants dels cursos 1r i 2n d' ESO veiem que és més alt que en els cursos més alts de l'ESO. Això vol dir que augmenta la població d'alumnes immigrants, perquè aquest darrer curs la Comissió de matriculació de Manresa distribuïa aquests alumnes a diferents centres tot i respectant el dret dels pares a triar centre. Tot i no disposar d'una anàlisi d'aquest aspecte es pot fer la hipòtesi que augmenta el nombre d'immigrants i que molts es matriculen en aquest institut, sigui per proximitat, sigui perquè el trien.

Si observem el número d'alumnes matriculats a Batxillerat veiem que baixa de manera importantíssima.

4.5. ANÀLISI SOCIOLINGÜÍSTICA DELS ALUMNES

A continuació presentem l'anàlisi dels resultats de cada un dels ítems de l'enquesta expressats en forma de gràfica i en nombres absoluts. L'anàlisi s'ha fet a partir d'una entrevista sociolingüística (vegeu annexos.) a tot l'alumnat magrebí dels dos centres; es a dir als alumnes des de 1r de primària fins a segon d'ESO. En total la mostra amb què es treballa és de 44 alumnes distribuïts tal com figura a les gràfiques 4.1 i 4.2

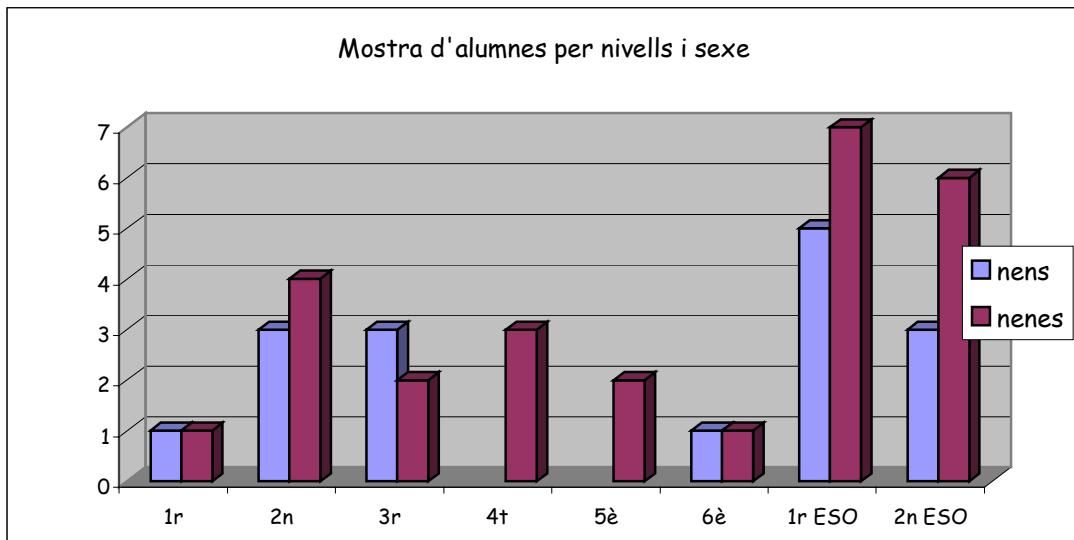
La distribució segons el sexe és la que queda explicada en la següent gràfica.



Gràf

Gràfica 4.1. Alumnes de la mostra segons sexe.

La mostra segons el nivell en què estan escolaritzats és la següent.

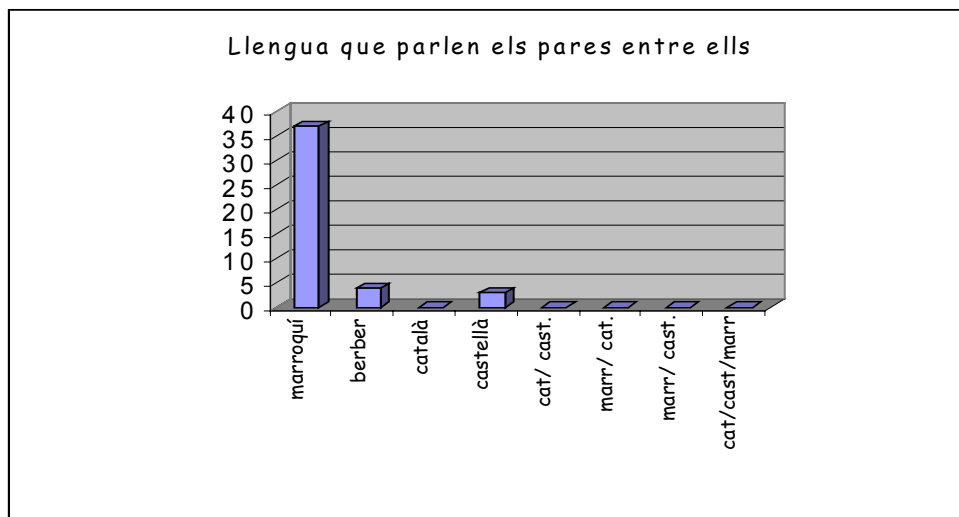


Gràfica 4.2. Alumnes de la mostra segons nivells.

4.5.1.Llengua i ús

En aquest apartat hem volgut saber la llengua que parlen els alumnes de la mostra amb les persones més properes, com la família i els amics.

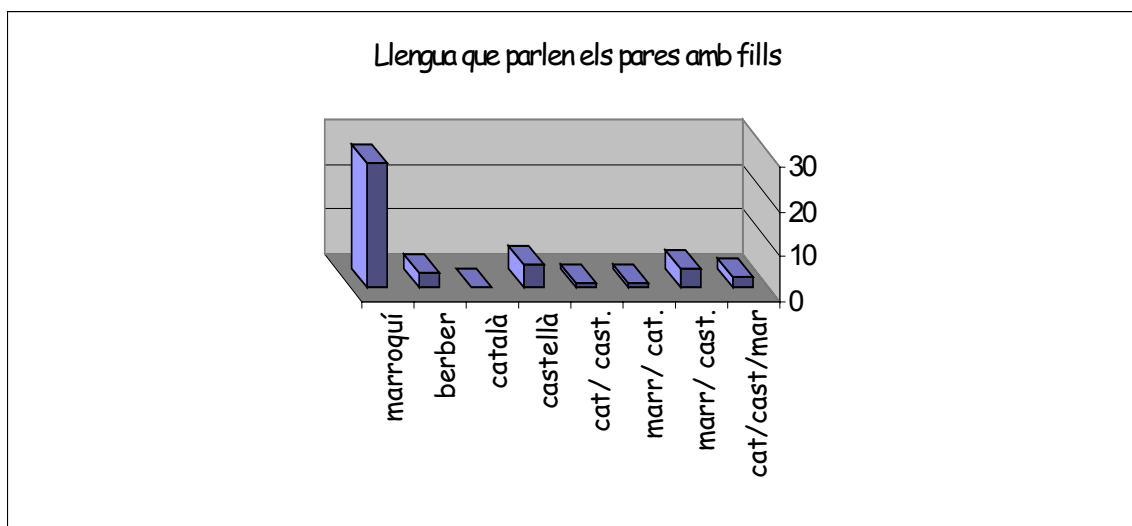
a) Llengua que parlen els pares entre ells.



Gràfica. 4.3. Llengua que parlen els pares entre ells.

Segons es pot comprovar a la gràfica, quan els pares dels alumnes estudiats parlen entre ells, s'expressen en marroquí. Solament tres ho fan en berber o tamazhig i hi ha dues parelles que es parlen en castellà.

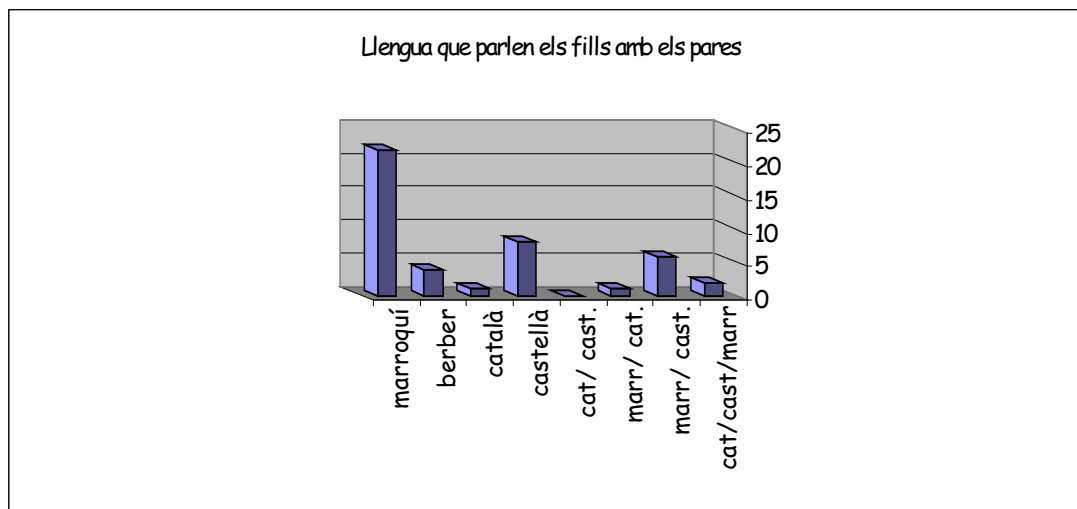
b) Llengua que parlen els pares amb els fills.



Gràfica. 4.4. Llengua que parlen els pares amb els fills.

La llengua de comunicació entre pares i fills és majoritàriament el marroquí, en molta menor mesura el berber, encara que aquesta xifra es relaciona molt clarament amb la primera gràfica. És significatiu l'augment de l'ús del castellà i marroquí, quan els pares parlen amb els fills. Aquesta dada ens fa pensar que, potser, els pares valoren com a llengua de comunicació més el castellà que el català, l'ús del castellà o la barreja de castellà i marroquí.

c) Llengua que parlen els fills amb els pares.

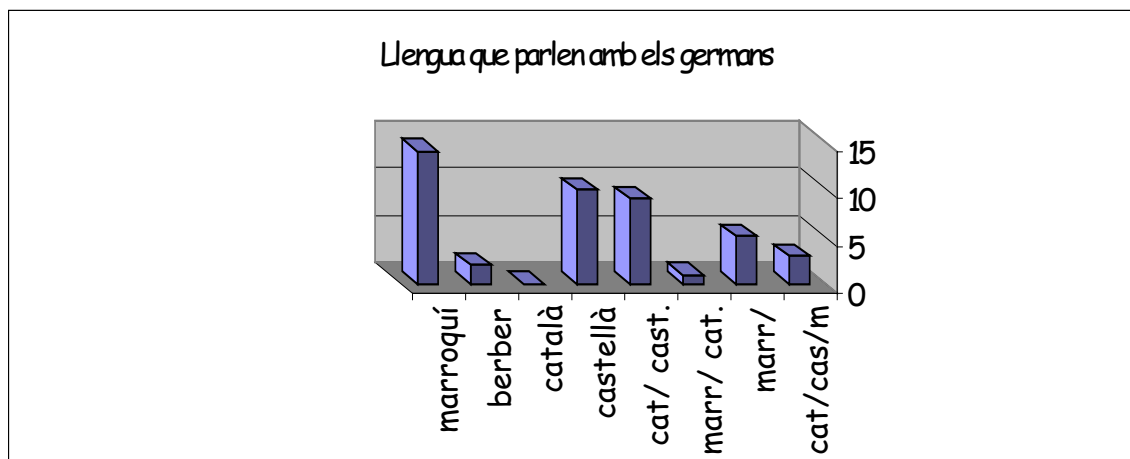


Gràfica.4.5. Llengua que parlen els fills amb els pares.

Després de la llengua materna dominant i el castellà, s'observa que la barreja de català marroquí és més usada de fills a pares, així com català castellà marroquí. La tendència a l'augment del castellà és significativa en els dos sentits.

- Els nens i joves adopten la llengua de l'entorn i això incideix en la llengua familiar.
- El castellà, i no el català, és la llengua en què se socialitzen els joves en el nostre país.

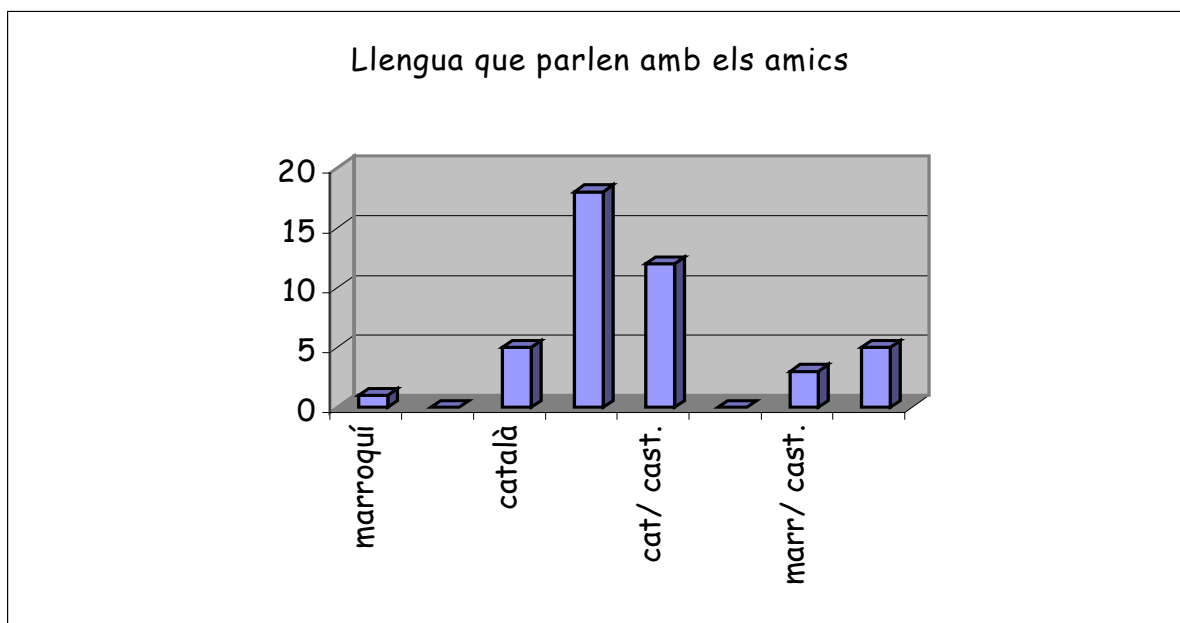
d) Llengua que parlen amb els germans.



Gràfica. 4.6. Llengua que parlen amb els germans.

El canvi de llengua amb els germans és molt significatiu. El castellà i el català són usades amb més freqüència, així com la barreja de marroquí, castellà i català. És significativa la pervivència del berber en la mateixa xifra de totes les gràfiques. La tendència que s'apuntava en els dos ítems anteriors (l'augment de l'ús del castellà entre els joves enfront de l'ús del marroquí entre els adults), es veu clarament reflectida en la llengua de relació entre els germans.

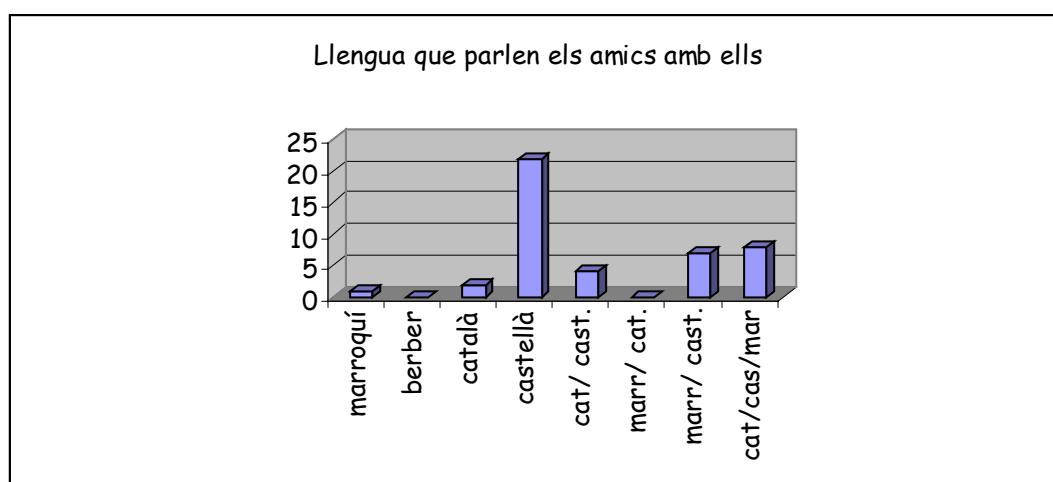
e) Llengua que parlen amb els amics.



Gràfica. 4.7. Llengua que parlen amb els amics.

S'observa un augment de l'ús del castellà. La barreja de castellà i català o de les tres llengües: català, castellà i marroquí. Desapareix el berber i el marroquí té un percentatge molt baix. D'aquí podem inferir que es produeix un canvi de llengua entre els nens i nenes que tenen com a llengua materna el marroquí o berber cap al castellà sobretot, o la barreja de català i castellà, confirmant la tendència que apuntàvem més amunt.

f) Llengua que parlen els amics amb ells.



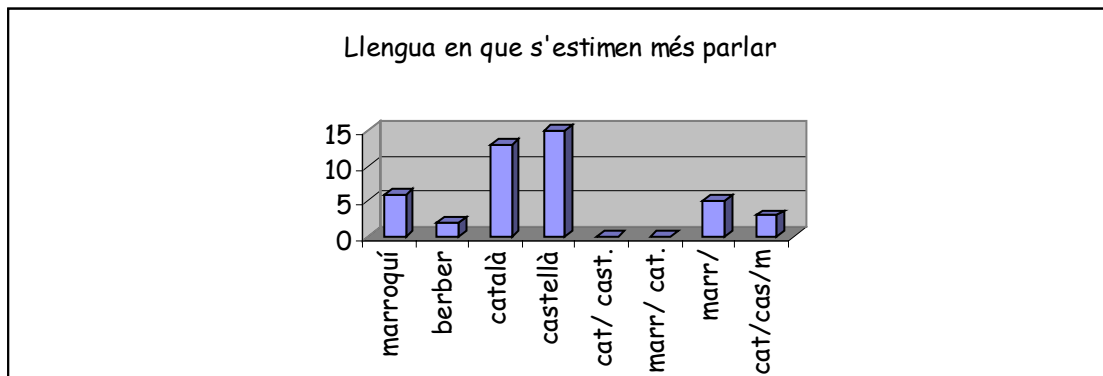
Gràfica. 4.8. Llengua que parlen els amics amb ells.

De la gràfica es desprèn que les comunicacions dels amics cap a ells són majoritàriament en castellà. Seria interessant analitzar, cosa que no s'ha fet, si aquesta és la llengua familiar d'aquest alt percentatge de companys que s'adrecen als magrebins en castellà, o bé si la representació dels autòctons incideix en la concepció del castellà com a llengua d'acollida dels estrangers.

4.5.2 Llengua i afectivitat

En aquest apartat volíem indagar sobre la relació afectiva dels alumnes amb les diverses llengües del seu entorn.

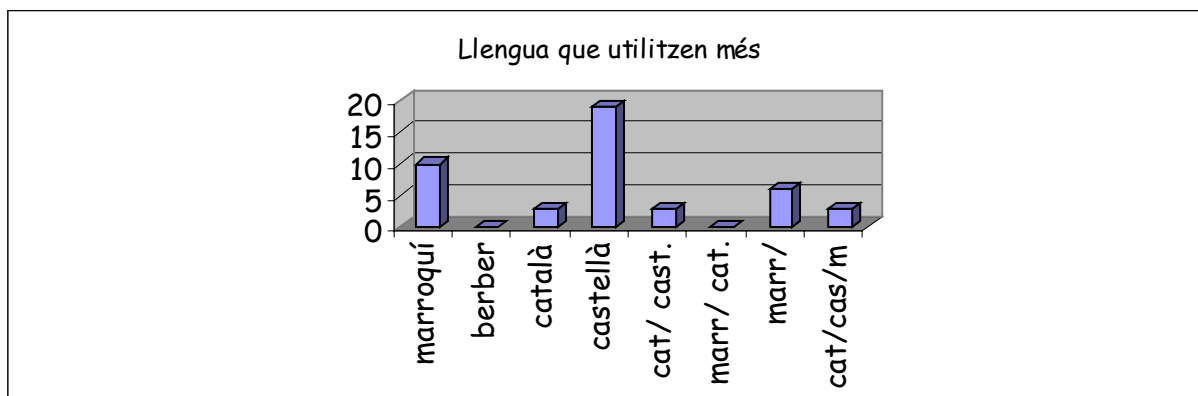
a) En quina llengua s'estimen més parlar.



Gràfica. 4.9. En quina llengua s'estimen més parlar.

El percentatge de nens i nenes que s'estimen més parlar en català augmenta considerablement, però aquestes intencions no es veuen reflectides després en l'ús del català. La dada expressa la possible voluntat d'integrar-se a l'entorn lingüístic on la presència del català és important.

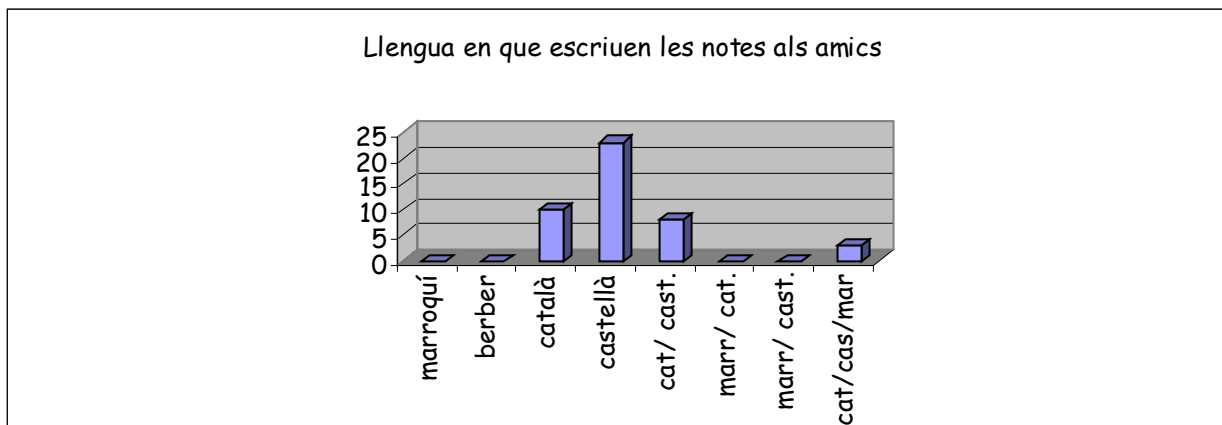
b) Quina llengua utilitzen més al llarg del dia.



Gràfica. 4.10. Llengua que utilitzen més al llarg del dia.

El castellà és la llengua que predomina sobre les altres en l'ús diari, a més del marroquí que usen a casa. També es pot observar la importància de l'ús del castellà i marroquí barrejats.

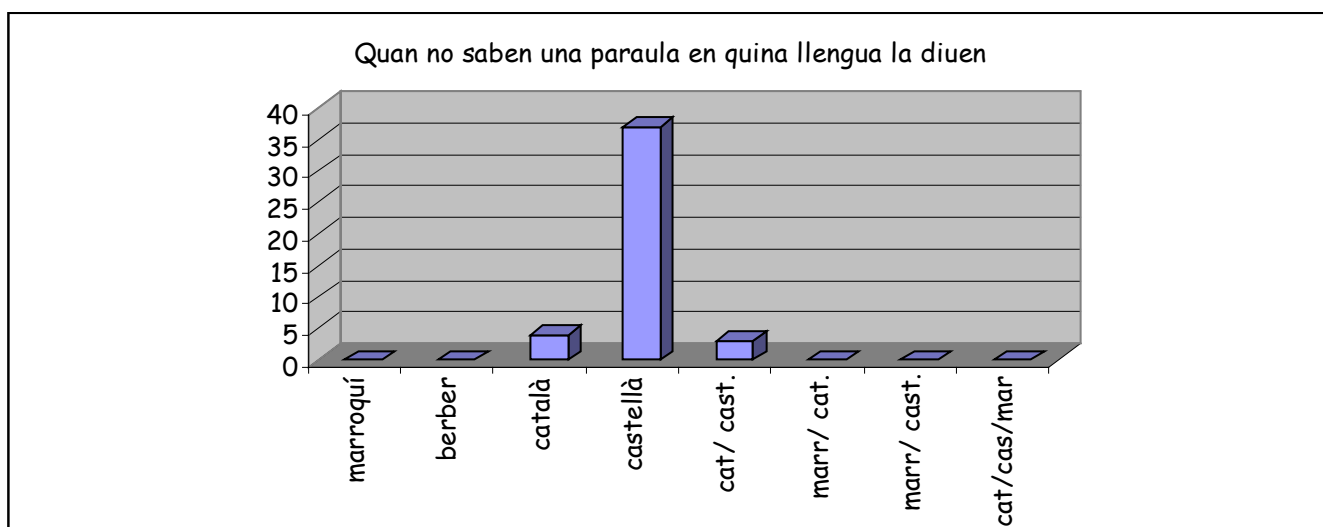
c) En quina llengua escriuen les notes als amics



Gràfica. 4.11. Llengua en que escriuen les notes als amics.

En aquest apartat predomina el castellà, però el català també té una presència important. Potser perquè ambdues són llengües escolars i els nens i nenes relacionen escriure amb escola.

d) Quan no saben una paraula en marroquí o berber



Gràfica. 4.12. Quan no els surt una paraula en marroquí en quina llengua la diuen.

En quina llengua surt primer una paraula quan en marroquí o berber no la saben? En la gràfica queda clar que és el castellà. El castellà és la llengua en la qual més seguretat tenen i, de fet, és la llengua de comunicació majoritària fora de la família.

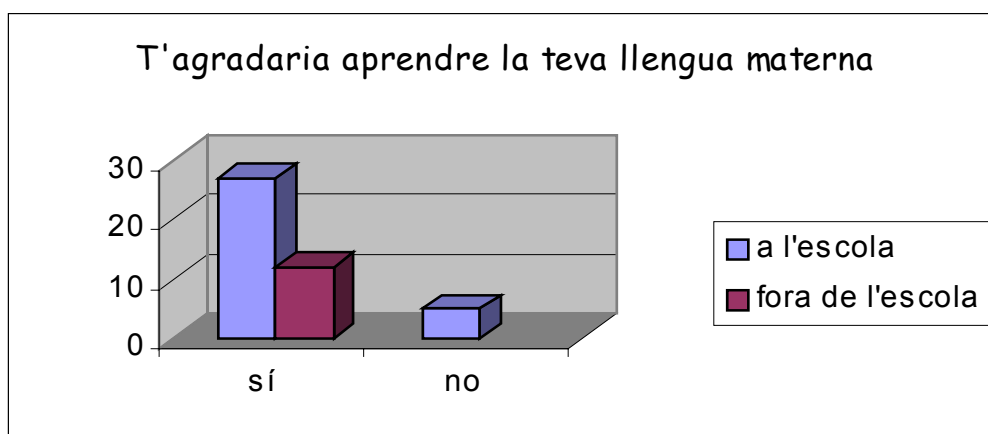
4.5.3 Llengua materna i cultura pròpia

En aquest apartat es vol incidir en l'interès dels estudiants magrebins per la seva llengua i cultura d'origen.

La situació real és que els alumnes immigrants no tenen la possibilitat d'aprendre la seva llengua i cultura materna a l'escola. Volíem saber si els agradaria conèixer la seva cultura.

a) T'agradaria aprendre àrab o berber?

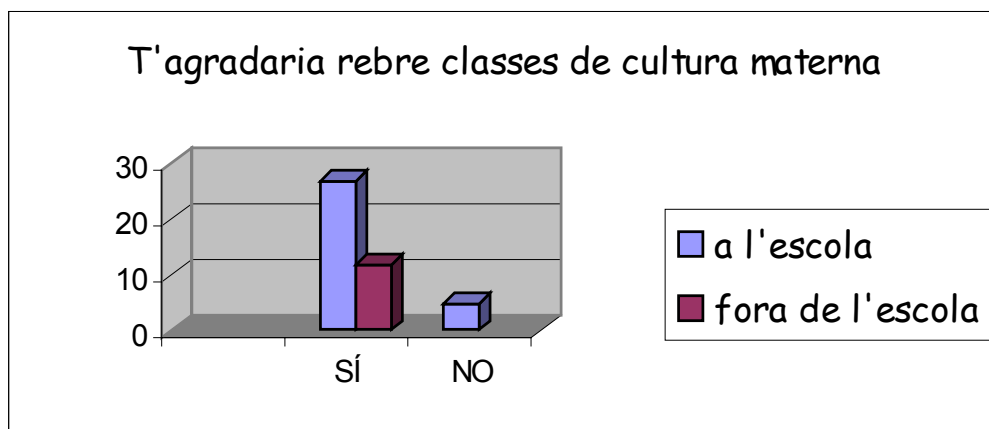
La immensa majoria volen aprendre la seva llengua materna. Preguntats sobre si dins de l'horari escolar o fora també és majoria que voldria que la llengua materna se'ls impartís dins de l'horari escolar.



Gràfica. 4.13. Aprendre la llengua materna.

b) T'agradaria aprendre cultura àrab o berber?

La resposta majoritària és que volen tenir coneixement de la seva cultura i majoritàriament que aquesta sigui impartida al centre educatiu.



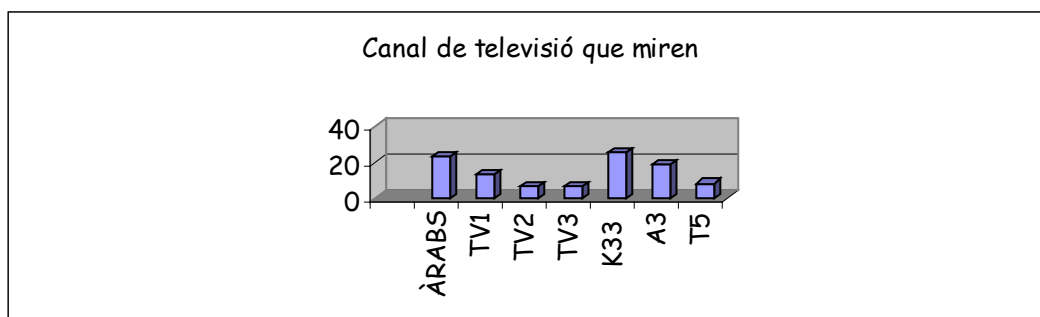
Gràfica.4. 14. Aprendre cultura pròpia.

4.5.4 Llengua i societat

a)Canals de televisió que miren

A la pregunta dels canals de televisió que més miraven podien dir-ne més d'un. K33, la televisió de Catalunya, té la gràfica més alta i els programes que es miren més

són les sèries de dibuixos animats. Antena 3 té molts espectadors entre els nois i noies d' ESO per les seves sèries juvenils. Els canals de Televisió àrabs els sintonitzen més els pares i ells se'ls miren perquè els pares els posen.



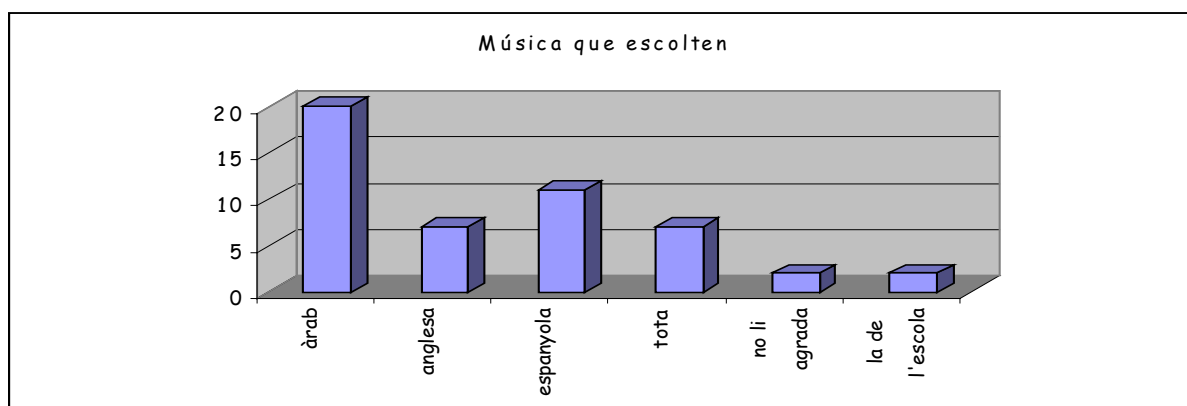
Gràfica 4.15. Canals de TV que miren

c) Música que escolten

D'entre la música que més escolten està la música "rai" que la podríem catalogar de música àrab moderna i amb molt de ritme.

El percentatge següent correspon el percentatge que inclou tant la músic catalana com la castellana. Ara bé, quan citen grups no apareix cap que canti en català i en canvi en coneixen molts que canten en castellà com Estopa. nvi si que coneixen Estopa i

Els més petits són els que contesten que la música que més els agrada és la de l'escola. Justament és una de les matèries que s'imparteixen a la qual es dóna molta importància a l'escola on s'han fet les entrevistes.



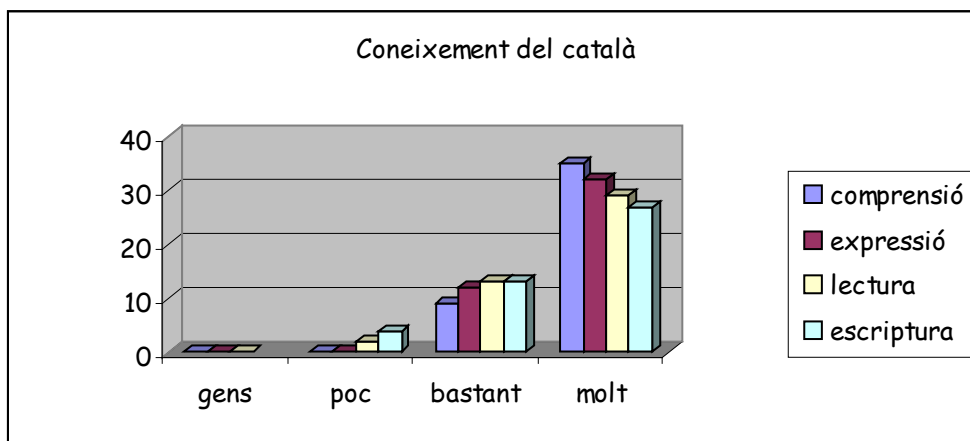
Gràfica 4.16. Música que escolten

4.5.5. Coneixement de les llengües en contacte: Català, Castellà, Marroquí, Berber.

a) Coneixement de la llengua Catalana

Es va preguntar els alumnes sobre el coneixement de la llengua catalana que tenien, pensant en els quatre aspectes: Comprensió, Expressió, Lectura i Escriptura. Tots ells tenen la seguretat que tenen un nivell de coneixement del Català bo o molt bo. Tot i que com hem vist l'usen molt poc en la seva vida fora de l'escola.

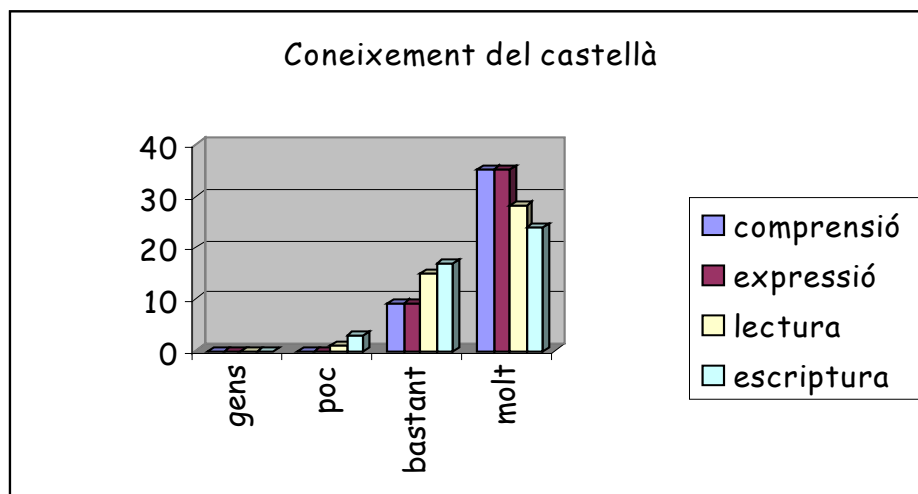
Els alumnes que van respondre, des de 1r de Primària fins a 2n d'ESO, tenen evidentment un coneixement molt diferent, però la pregunta anava dirigida, com hem dit anteriorment a la percepció del seu coneixement.



Gràfica.4.17. Grau de coneixement de la Llengua Catalana

b) Coneixement de la llengua Castellana

La percepció que els alumnes tenen del seu coneixement del castellà és, igual que en el cas del català, molt bona. Aquesta percepció s'ha de contrastar després amb la realitat del coneixement que tenen que s'analitzarà d'una manera més objectiva a través de l'anàlisi de converses, comprensió de textos i de produccions escrites d'aquests nois i noies.

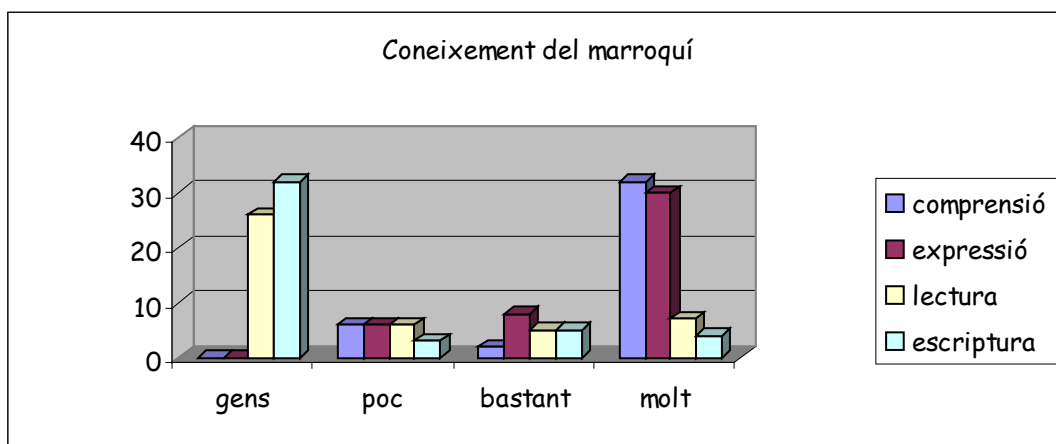


Gràfica. 4.18. Grau de coneixement de la llengua Castellana

c) Coneixement de la llengua Marroquina

De l'anàlisi de la gràfica es desprèn, que els alumnes consideren que el nivell de comprensió i expressió és molt bo. En canvi, perceben que, de la llengua que tenen a veure amb la lectura i l'escriptura són molt baixos. No obstant, hem d'afegir una altra qüestió que es desprèn de les respostes a l'entrevista: el coneixement que tenen de

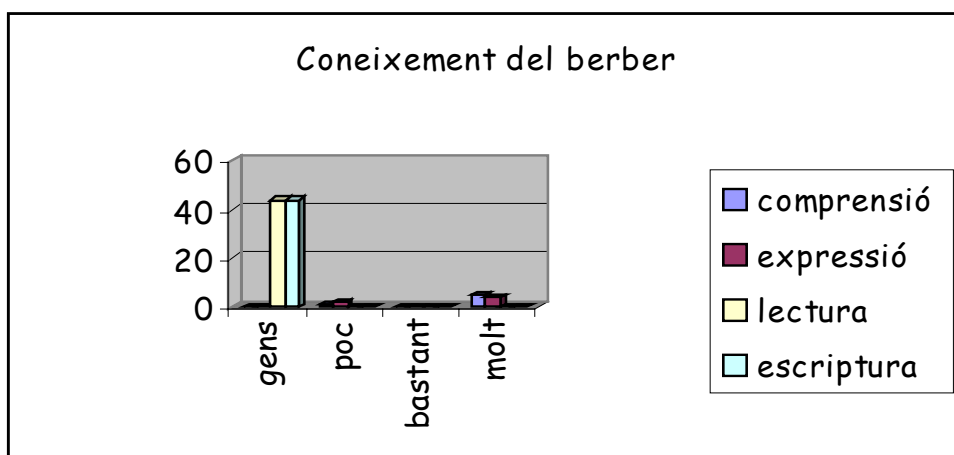
lectura i escriptura correspon a l'àrab estàndard, que és el que aprenen a la mesquita. Aquesta llengua és molt diferent del marroquí familiar.



Gràfica 4.19. Grau de coneixement de la llengua Marroquí

d) Coneixement de la llengua Berber

Els parlants de la llengua berber eren molt pocs. El nivell de comprensió d'aquests pocs parlants és bo, no així el nivell d'expressió. La dada del coneixement del nivell de lectura i escriptura és baixíssima. Aquest fet es deu a múltiples causes. Ha estat una llengua minoritzada durant molts anys i com a conseqüència ha tingut poc prestigi social fins fa molt poc. Un problema afegit és que és una llengua oral i fins no fa gaire no hi ha hagut intents de normativitzar-la. Actualment hi ha un moviment en defensa d'aquesta llengua i està guanyant prestigi social a les zones del Magrib on es parla.



Gràfica 4.20. Grau de coneixement de la llengua Berber.

4.6. Conclusions

Del buidat de l'entrevista feta als alumnes per conèixer l'ús que fan de les llengües en contacte podem concloure que:

A casa amb la família utilitzen la seva llengua materna, però es veuen diferències d'ús

de pares a fills i de fills a pares i entre els germans i amics. Amb els pares usen més el marroquí, mentre que amb els germans i els amics es produeix un canvi de llengua i el marroquí va perdent importància comunicativa i va essent substituït sobretot per la llengua castellana.

S'hauria d'analitzar perquè els alumnes, en una ciutat com Manresa on el català és present en tots els àmbits de la vida social, l'utilitzen tan poc es tan poc si es compara amb el castellà.

Hem pogut comprovar que el coneixement del català oral és força correcte, perquè l'entrevista l'hem feta en català. Els nens i nenes entrevistats, tenen facilitat per expressar-se en general.

Quan se'ls ha demanat per la percepció que tenen sobre el seu coneixement de les llengües, ens ha sorprès l'alt nivell d'autoafirmació que tenen sobre el coneixement de la llengua Catalana i Castellana. També ens ha sorprès el baix coneixement del marroquí escrit i llegit. El cas del berber és més lògic, donades les característiques d'aquesta llengua. No obstant, d'aquestes dades no podem inferir que en tinguin un coneixement molt alt o no, perquè les haurem de contrastar amb altres dades.

Com a conseqüència de les conclusions anteriors caldria que:

1. S'analitzessin les causes per les quals els alumnes tot i que afectivament la llengua catalana és valorada, després no l'usen. S'haurien de prendre decisions que reforcessin la valoració i l'ús social d'aquesta. És important que coneguin i estimin la llengua del país que els acull.

2. S'hauria d'incorporar el coneixement de la llengua i cultura d'origen. Sabem que és una qüestió molt complexa, però encara que fos d'una manera voluntària s'hauria d'oferir com a possibilitat i no només per als immigrants, sinó també per als autòctons. Avui per avui a Manresa els immigrants són majoritàriament procedents del Magrib i això simplifica una mica la qüestió.

4.7. Enquesta als docents

Els docents juguen un paper molt important en l'educació. Vam voler tenir l'opinió d'alguns dels professors que treballen amb els alumnes que hem entrevistat. Vam preparar una enquesta que cada professor/a havia de contestar individualment. De vint enquestes repartides en van respondre vuit. Hem de dir, però, que a l'escola de primària els professors van respondre per cicles, això vol dir que l'opinió expressada és d'aproximadament vint persones.

El buidat, doncs é a partir d'aquestes enquestes recollides. A l'enquesta hi ha 9 preguntes. El buidat el farem seguint les respostes i no inclourà les respostes que es repeteixen.

Al final de les respostes a cada pregunta, adjuntem uns comentaris. L'anàlisi aprofundida d'aquesta enquesta podria donar pautes per a la intervenció en el centre educatiu.

- A la pregunta de quins avantatges o dificultats comporta treballar amb alumnes magrebins els professors contesten:

" La llengua és el problema principal"

" Les dificultats que comporta la llengua, especialment en incorporació tardana"

"En aquest moment la balança s'inclina més cap a les dificultats que cap als avantatges. Quan arriben a primer d'ESO fan un intent d'integració, però si es troben 3 ó 4 magrebins en un grup, aviat fan un grupet i es distancien de la resta de la classe. La gran majoria no tenen ni els mateixos interessos, ni els mateixos valors, per tant només volen fer els 16 anys. N'hi ha ben pocs que posin esforç per tirar endavant."

" Les dificultats serien falta de comunicació. Diferència de criteris en l'ordre social i cultural, etc. Els avantatges serien l'augment de la creativitat del grup per l'aportació de nous models socials i artístics"

"Dificultats: buscar centres d'interès comú que els motivin.

Avantatges: diversitat cultural i enriquiment"

" Moltes dificultats si l'alumne és d'incorporació tardana perquè no ens entenem"

Els aspectes que es viuen com a dificultat són el poc coneixement de la llengua d'aprenentatge i també es poden entreveure els problemes de desinterès i comportament. Els avantatges són l'enriquiment intercultural que suposa. Respecte a la primera qüestió si els professors coneguessin més el sistema educatiu del país d'origen dels alumnes i els valors de la societat de la qual provenen, segurament tindrien més eines al seu abast per poder entendre'ls i actuar en conseqüència.

- A la pregunta: "Hi ha pla d'acollida a l'aula o al centre" les respostes són:
 "Sí, el centre en va fer un."
 "La Generalitat en proporciona un a cada centre".
 "Sí".
 " Es concreta en la poca o molta dedicació que se'ls pugui donar a l'aula d'Educació Especial".
 " L'aula d'Educació Especial".
 " L'aula d'EE el prepara".

Els professors estan preocupats per tenir un document que des del Departament

d'Ensenyament es demana als centres. De fet, un pla d'acollida ha de quedar recollit en un document, però això no és un pla d'acollida. El pla d'acollida és allò que es fa amb els alumnes nouvinguts per tal aconseguir una adaptació ràpida que pugui optimitzar la seva estada al centre educatiu. També poden inferir que sovint, més a Primària que a Secundària, és el responsable d'educació especial qui porta a terme aquest pla. El fet de rebre alumnes d'altres cultures hauria d'implicar també tot el claustre de professors i tots el alumnes, per tal de tirar endavant un veritable pla d'acollida que contemplés, no solament els aspectes d'aprenentatges instrumentals sinó els de valors interculturals de tots.

- A la pregunta si els alumnes tenen algunes dificultats les respostes són:
 "La majoria presenten retard, estan arribant molts alumnes nous que no saben ni català ni castellà i no tenim elements per comunicar-nos amb ells."
 "Manca de coneixement del català, la llengua utilitzada a classe"
 " Si han estat escolaritzats des de parvulari no hi ha problemes. Si són d'incorporació tardana el primer problema és la llengua"
 " Si han estat escolaritzats a P3 no, en cas contrari, moltes"

Queda clar que si els alumnes s'incorporen al sistema educatiu a P3 fan un ensenyament normal. El problema es presenta amb els alumnes que s'incorporen tardanament al sistema educatiu. La interpretació general és que els problemes d'aprenentatge vénen donats pel desconeixement de la llengua d'ensenyament.

- A la pregunta de si reben ajuda interna o externa per atendre aquests alumnes, diuen:

"Extern, al TAE, però és insuficient. Crec que és un simple pedaç i res més."

"NO".

"L'ajuda de la professora d'EE".

Els professors es troben mancats d'ajuda i de recursos. Especialment a partir dels cursos alts de Primària i a ESO. Això pot ser degut a que els aprenentatges als cursos dels més menuts són menys abstractes, i no estan tan basats en la lectura i escriptura, destreses que els nouvinguts han d'adquirir. En el cas de tenir ajuda la reben de l'aula d' Educació Especial o bé dels TAE quan són més grans. Aquestes respostes ens haurien de fer pensar en buscar estratègies d'ensenyament aprenentatge no tan basades en el text escrit. També crear dinàmiques d'interacció a la classe i potenciar l'aprenentatge entre iguals.

- A la pregunta de quina coordinació s'estableix entre els professors que atenen aquests alumnes, contesten:

"Reunió d'equip docent i periòdicament amb l'equip de psicopedagogia."

" Reunions d'equips docents o de tutors.

" La coordinació s'estableix amb Educació Especial, treballem de manera conjunta"

Els professors, per tant, tenen contacte entre ells per parlar d'aquests i dels altres alumnes. Hi ha diferència entre primària i secundària a causa de la diferent organització dels centres educatius.

- A la pregunta de quina és la relació que tenen aquests alumnes amb els companys de classe, contesten:

"Generalment bona"

"Depèn, n'hi ha que estan molt ben acceptats, però n'hi ha d'altres que ells mateixos es marginen o tenen unes actituds que no agraden als altres"

" Personalment crec que, a excepció d'alguns casos, la relació es pot incloure entre normal i negativa"

" Estrictament normal"

Per tant, els professors perceben que el comportament social dels alumnes immigrants suposa algun problema de relació amb els companys, tot i que

l'opinió no és general ni aplicable a tots els alumnes. Caldria pensar en la diferent manera de relacionar-se d'aquests nois. Generalment provenen de zones rurals on solucionar les qüestions amb la força pot ser habitual i on per cultura la dona ha estat educada a ser pacient.

- A la pregunta quina relació tenen amb els pares, els mestres diuen:

"Poca, ja que molts d'ells no vénen a les entrevistes, que intentes concretar com a tutor. Els pares treballen fins tard i les mares no entenen ni el castellà ni el català"

" No hi ha relació"

" Poca, només quan sorgeixen problemes, i de vegades ni així i no pas per part nostra"

" Molt poca relació. Normalment no s'apropen a l'escola un cop estan escolaritzats"

"Molt poca. Als pares d'aquests nens els costa acostar-se a l'escola."

Els contactes família escola són gairebé inexistents. Aquest és un fet que es produeix amb la immensa majoria de les famílies. També entre les famílies autòctones. El problema és que quan hi ha tanta distància entre família i escola, i no es treballa conjuntament, es perden oportunitats de formació i intercanvi fonamentals per aconseguir una bona educació dels fills.

- A la pregunta si hi ha alguna acció per treballar la interculturalitat, responen:

Tots diuen que no, excepte un que diu que en tenen esporàdicament.

Aquest és un punt feble al qual s'ha de donar resposta: la necessitat d'augmentar la formació intercultural del professorat. Es pot treballar la interculturalitat des de molts àmbits. Un d'ells seria conèixer altres cultures. En aquest coneixement hi haurien de participar tots els alumnes del centre. Aquest punt, des de la visió del professorat, està totalment a les antípodes de la demanda que fan els alumnes de rebre ensenyament sobre la seva llengua i cultura.

- A la pregunta de què caldria fer per tal que la situació d'aquests alumnes millorés, contesten:

" La mateixa ajuda que amb qualsevol nen que presenti un determinat problema"

"Caldria fer grups de reforç per ajudar-los, però també crec que s'ha de fer entendre a la família quin és el paper de l'escola i quins són els nostres objectius, a la vegada que han d'entendre que hi ha unes normes mínimes que ells també les han de complir"

" Tractar-los amb normalitat i facilitar-los les coses perquè es trobin bé i agafin interès"

" Que creguessin que la quantitat de temps i esforç que s'ha d'invertir en l'estudi és més rendible que posar-se a treballar amb 16 anys, sense haver finalitzat els estudis"

" Ajudar-los en tot el que faci falta"

La resposta de la majoria ha estat que s'han de tractar aquests alumnes com als altres. Crec que és una aportació interessant tractar-los a partir de les semblances amb la resta d'alumnes i no a partir de les diferències. Queda palès que molts d'aquests alumnes volen treballar un cop compleixin els setze anys. Aquesta també és una qüestió cultural i econòmica. D'una banda a la societat de procedència, que té un component més rural, es valora com a positiu que els fills col·laborin amb el seu treball. Aquí, vint anys enrera també passava el mateix. D'altra banda, els joves volen guanyar diners per ajudar a l'economia familiar.

En conclusió:

- Un punt que demana pautes i una solució ràpida és com percebem els professors el tema de la interculturalitat i com la interculturalitat es pot integrar en les activitats de la vida diària.
- El comportament i la manca d'interès dels alumnes més grans preocupa els docents. Caldria que els professors coneguessin els hàbits i costums del país d'origen dels alumnes. Conèixer et fa posar en el lloc de l'altre i, entendre les seves actituds i els valors.
- Els professors en actiu, sovint es troben desbordats per la quantitat de temes sobre els quals han d'intervenir en una classe. L'educació no és una tasca individual. Haurien de treballar en equip i reflexionar sobre les actituds i les pràctiques pedagògiques a l'aula i al centre, perquè com diu la doctora Camps (2001):
- "La reflexió sobre l'acció contribueix a elaborar coneixement sistemàtic d'aquesta realitat amb la intenció d'intervenir per millorar-la"

Aquesta reflexió per millorar la realitat ha de ser necessàriament compartida, per l'equip docent del centre educatiu. Per tant, és necessari que l'estructura del centre permeti que els docents tinguin espais de discussió, per poder arribar a acords i actuar en conseqüència.

- La majoria de professors centren les dificultats en el desconeixement de la llengua dels alumnes immigrants, la qual cosa és ben certa, però s'hauria de vetllar perquè els docents tinguessin coneixements de procediments per ensenyar llengües i procediments d'aprenentatge. Es a dir, ensenyar a aprendre a aprendre. Dins d'aquestes estratègies és molt útil l'aprenentatge entre iguals. Pot ser una mostra el crèdit variable organitzat en un Institut de Girona en el qual els alumnes autòctons fan de professors de català dels alumnes nouvinguts. Aquesta

activitat a més dels continguts de coneixements, té els valors afegits d'implicar els alumnes com agents educatius actius i introduir sistemes de valors positius.

- Els professors haurien de conèixer i tenir contacte amb les famílies, per a aconseguir una bona intervenció educativa conjunta i aclarir qüestions. Un professor de l'escola em deia respecte a les sortides que realitzen al centre:

" Normalment no és un problema econòmic. Si la sortida és a Manresa i a peu vénen tots. Si la sortida és d'un dia l'assistència es redueix a un 50%; no assisteixen a les colònies. La causa, segons el professor, és que els pares tenen una certa prevenció que els seus fills hagin d'agafar l'autocar."

Aquesta "prevenció" pot ser alleugerida si s'explica molt bé perquè es fan aquestes sortides o més àmpliament quins són els objectius de l'escola en la societat que els acull. Alhora seria important obrir les portes del centre simbòlicament per tal que aquest nous pares expliquessin aspectes del seu país d'origen als professors i als alumnes. Aquesta seria una via per valorar i reconèixer el bagatge cultural del qual són portadors.

4.8. Enquesta als pares

La família, juntament amb l'escola, l'entorn i la implicació de l'alumne fan que aquest progressi. Per tant, hem volgut copsar també l'opinió dels pares dels alumnes de la nostra mostra a través d'una enquesta.

Aquesta enquesta s'ha lliurat als 44 alumnes de la nostra mostra per tal que la lliuessin als pares amb l'encàrrec que si es donava el cas que els pares no dominessin el català o el castellà els fills ajudarien a contestar-la, però que l'opinió recollida expressés la dels pares. També se'ls va dir que les enquestes serien anònimes i per tant no calia que hi possessin el nom. Vam pensar que això serviria perquè els pares contestessin amb menys pressió.

Les respostes s'han recollit en la llengua escrita, castellà o català, no obstant s'han corregit les faltes d'ortografia.

El contingut de les preguntes anava dirigit a conèixer els anys d'estada de la família a Catalunya, les llengües que es parlen a casa, les expectatives dels pares respecte als aprenentatges dels fills i la seva opinió sobre el centre educatiu on assisteixen els fills.

De les 44 enquestes repartides ens han estat retornades 13, una d'elles sense respostes.

Exposem a continuació les respostes obtingudes per a cada pregunta.

- A la pregunta de quan temps fa que viuen a Manresa, ens han contestat:

9 mesos, 1any, 3 anys, 3 anys, 3 anys, 4 anys, 4anys , 5 anys, 7anys, 7 anys, 11anys, 13 anys, 28 anys.

Les respostes ens han donat un ventall ampli i diferent d'anys de residència a

la ciutat. Però moltes concentren l'arribada en els darrers anys. Dels pares que fa més anys que són aquí podem pensar que han fet la reagrupació familiar quan els ha estat possible.

- A la pregunta de quina llengua parlen ells pares amb els seus fills a casa, hem obtingut les següents respostes:

2 famílies diuen que només marroquí

1 família només berber.

1 només castellà.

6 famílies que parlen marroquí i castellà.

2 famílies que diuen parlar en marroquí, català i castellà.

Podem veure com a la família la llengua més utilitzada és el marroquí i el castellà cosa que confirma les dades obtingudes amb l'enquesta feta als alumnes just en començar aquest treball, on queda especificat que els pares parlen majoritàriament marroquí amb els seus fills.

- A la pregunta de si els agradaria que els seus fills coneguessin a més de la seva pròpia altres llengües i per què les respostes són les següents:

“Sí, perquè aprenguin més, sàpiguen més llengües i puguin parlar amb més gent”.

“Sí, perquè així poden parlar amb la gent que no entén àrab i pots parlar castellà o català”.

“Sí, perquè si viatgen pel món sabran sortir-se’n”.

“Sí, perquè si van a un altre país sabran parlar amb la seva llengua i entendre les persones”.

“És important que sàpiguen la llengua del país i si en saben d’altres millor, així aprenen més cultura i formes de comunicar-se”.

“Sí, m’agrada, perquè així tindrà bastant coneixement”.

“Sí, una de las mejores cosas es comunicarse con todo el mundo y que te entiendan, cuantos más idiomas se aprendan mejor”.

“Sí perquè sabent altres llengües es poden trobar millors feines”.

“Además de nuestra lengua que aprendan otra”.

“Sí me gustaría que sepa más lenguas”.

“Porqué así aprenden más lenguas”.

“Clar que sí, perquè sempre va bé aprendre altres llengües”.

Els pares han valorat com a positiu l’aprenentatge d’altres llengües. En la línia de tots els pares que actualment veuen com és d’important en la formació el conèixer altres llengües. La major part de les respostes fan esment a la comunicació entre persones des del punt de vista humà i de coneixement. Dues enquestes fan esment de la llengua del país d’acollida: una ho fa en singular i una altra ho fa esmentant el castellà i el català. En una enquesta fan esment al fet que sabent més llengües es poden trobar millors feines.

4. A la pregunta de si els agradaria que els seus fills aprenguessis a l’escola la llengua i cultura d’origen i per què, la resposta és:

- Sí, perquè creixerien educats i essent gent normal, abans que no saber res.
- Sí, perquè no perdin els seus orígens. Nosaltres com a pares ja ens n’encarreguem d’això, però si a més ho poden aprendre a l’institut, millor.
- Sí.
- Sí, ens agradaria.

- Sí, perquè tienen que conocer su origen y naturalmente su lengua.
- Sí, perquè quan vagin al seu país es puguin comunicar.
- Sí, perquè està bé que aprenguin la nostra llengua.
- Sí, para que no pierdan nuestras costumbres.
- Sí, m'agradaria que aprenguessin la llengua i cultura nostra perquè es la nostra i ens agrada molt.

Totes les famílies que han contestat aquesta pregunta volen que els seus fills rebin formació de la seva llengua i cultura. Cal destacar que uns ho volen perquè no perdin la seva llengua i cultura o el que és el mateix per no perdre la seva pròpia identitat. Altres assenyalen que perquè quan tornin al seu país d'origen puguin entendre's amb els familiars que han deixat allà.

Curiosament n'hi ha tres que aquesta pregunta l'han deixada en blanc. No sabem, per tant si no creuen necessari preservar la seva llengua i cultura o bé no saben com expressar-se, perquè de fet coincideix amb les enquestes que tenen menys preguntes contestades.

5. A la pregunta que els agradaria que fessin els seus fills en acabar ESO (Educació Secundària Obligatòria), les famílies diuen:

- Seguir estudiant i després, si volen, treballar i si nó seguir estudiant.
 - Seguir estudiant o treballar.
 - Seguir estudiant.
 - Treballar.
 - El que ells vegin que podran fer. Si volen fer un mòdul, bé; si volen fer batxillerat i seguir estudiant, bé, doncs també.
 - No.
 - Supongo que cuando acabe la obligotòria a trabajar.
 - Depèn.
 - Supongo que sólo la obligatoria.
 - Batxillerat i universitat.
 - Sí, m'agradaria que en acabar ESO seguissin una carrera: infermeria, disseny...
- Fins a secundària obligatòria.

Segons les opinions de les famílies que han contestat el 42% volen que els seus fills segueixin estudiant, el 42% de les famílies voldrien que anessin a treballar i el 16% responen que depèn sense especificar de què depèn. Per tan les opinions dels que han contestat l'enquesta estan dividides.

6. A la pregunta de si troben que l'escola o l'institut dels seus fills és adequada a les seves necessitats responen:

- Sí, perquè aprenen i és com totes.
- Confiem que sí. De fet és un institut normal i corrent.
- Sí
- Sí
- Sí
- Sí
- Sí
- Sí
- Sí.
- Sí

A aquesta pregunta els pares han contestat amb un simple sí. La qual cosa pot poder explicar que el nivell de satisfacció dels pares respecte dels centres educatius és positiva, encara que també ens fa pensar que potser la pregunta s'hauria d'haver plantejat d'una altra manera.

7. A la pregunta sobre què troben molt adequat i els sembla bo per als seus fills, responen:

- Que estigui a l' institut.
- Que estigui estudiant.
- Que acabe sus estudios.
- Que empiezen idiomas en P3.
- L'educació que els dona l'escola.
- L'educació que els donen.
- Que aprende otras lenguas.
- Que estudia.
-

Encara que un 33,3% han deixat la pregunta en blanc, les famílies valoren que els alumnes estiguin a l' Institut; evidentment suposem que són els pares dels alumnes més grans i això pot indicar que no els volen al carrer. També cal tenir en compte la valoració que fan del model educatiu dels centres i del coneixent de diferents llengües.

8. A la pregunta sobre quina proposta de millora tenen per algun aspecte que no els sembli adequat, han contestat el següent:

- De moment, cap
- Demasiadas vacaciones.
- Cap.
- No em sembla adequat que passi dels estudis.
-

Tots els altres han deixat la resposta en blanc en un nivell més elevat que la pregunta 7. Això ens fa pensar que potser no han considerat la pregunta pertinent, ja que es funció dels centres educatius vetllar perquè tot funcioni.

Conclusions

De les respostes obtingudes podem concloure que hi ha satisfacció pel que fa als centres escolars i l'educació rebuda pels fills .

Hi ha una reivindicació clara pel que fa al coneixement de la llengua i cultura dels països d'origen

També hem pogut observar que hi ha un mateix percentatge entre els pares que volen que els fills segueixin estudiant i els que volen que el fills s'incorporin al món del treball.

En l'apartat de l'enquesta als professors, aquests es queixaven de la poca participació dels pares immigrants i autòctons en les tasques de l'escola. Si el desconeixement de la llengua i cultura del país i el funcionament del sistema escolar són un llastre per tal que l'alumne avanci. L'escola té l'obligació de possibilitar que els pares i especialment les mares puguin participar en les tasques d'organització de l'escola i rebent informació sobre el sistema educatiu. També caldria que els centres s'obrissin a les aportacions i a escoltar la veu dels pares immigrants.

5. ANÀLISI DE LES DIFICULTATS DELS ALUMNES IMMIGRANTS EN L'APRENENTATGE DEL CATALÀ I CASTELLÀ A PRIMÀRIA I 1r CICLE D'ESO

5.1. Justificació

Els humans tenim l'eina de comunicació més elaborada i rica de què disposen els éssers vivents: la llengua. La llengua oral i la llengua escrita regulen les activitats humanes en tots els àmbits de la vida. Darrere de qualsevol acte o activitat hi ha textos orals o escrits, encara que aquesta informació es faci arribar al destinatari a través de la imatge. És per això que és tan important que els estudiants vagin assolint els mecanismes que els han de fer dominar aquest codi oral i escrit perquè això els farà ser membres de ple dret de la comunitat en què viuen.

Quan els aprenents són alumnes que s'incorporen al sistema educatiu d'un país, arribats d'una cultura i d'una llengua molt diferents a la del país que els rep, és encara més important assegurar que l'aprenentatge de la llengua es fa amb unes mínimes garanties d'èxit per tal que permeti als estudiants incorporar-se a aquesta societat que els ha de fer créixer, en benefici d'ells mateixos i de la societat a la qual s'han d'integrar.

De mica en mica Catalunya es va fent més plural en allò que fa referència als seus habitants. Aquest mateix fenomen es produeix a Manresa.

La ciutat de Manresa ha vist augmentada la seva població immigrant procedent de països extracomunitaris, principalment dels països del Magrib, en els darrers cinc anys. Aquesta arribada d'immigrants va augmentant molt. Aquest fet té com a conseqüència directa que la societat, el sistema educatiu i els centres hagin de plantejar-se i prendre decisions sobre com aconseguir la millor integració d'aquest alumnat, i el coneixement i el respecte per part dels autòctons cap a aquests nous ciutadans.

Les llistes dels alumnes que he tingut a les meves classes des que vaig començar a exercir de mestra a centres educatius manresans ha anat variant. Des dels primers Marta, Jordi, Núria, Arnau passant per Juan Antonio, Ana, Vanesa, Fernando, als actuals Rajae, Saïd, Xiao, Li, etc. Tots ells són diferents, però tenen una cosa en comú: són persones que estan creixent. Per tant, la societat, el govern, les famílies, l'entorn i els mestres tenen el deure de sembrar i adobar amb el millor producte per tal de poder recollir també el millor fruit. Això vol dir que no s'han d'escatimar esforços per aconseguir uns futurs ciutadans amb la formació màxima a què cada persona pot aspirar. Aquesta formació no ha de ser només en l'àmbit del coneixement, sinó també en la dels valors humans.

Encara que Catalunya té experiència migratòria (des de sempre, Catalunya és una cruïlla de camins), l'arribada d'immigrants de països del tercer món és un fenomen relativament nou. A la majoria d'escoles encara s'està en un període de xoc inicial; amb experiències puntuals, concretes i reeixides que van obrint camí en la tasca d'acollir aquest nou alumnat. Malgrat tot, les actuacions no estan massa planificades i, en general, els recursos que s'ofereixen des dels programes de Compensatòria i del SEDEC del Departament d'Ensenyament són clarament insuficients. Hi ha actuacions especials per als alumnes nouvinguts que s'incorporen tardanament al sistema educatiu a ESO, als quals se'ls fan classes especials i intensives de llengua i cultura catalana, però no hi ha una planificació clara per als alumnes que s'incorporen a primària o a educació infantil. Com a conseqüència del punt anterior hi ha poca

recerca i estudis científics que obrin una mica de llum sobre quina és la manera òptima per aconseguir uns millors resultats amb aquests alumnes, a diferència de països com Suècia, Holanda o Gal·les, que ja fa temps que reben immigrants i que tenen vies obertes d'anàlisi i recerca sobre la presència d'immigrants de diferents procedències al sistema educatiu i els reptes que això suposa per a l'educació en el país. Hem de fer esment, però, d'una aportació molt interessant com és la de Maruny i Molina (2000) que van realitzar un estudi sobre l'adquisició del català i la competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori.

La recerca que presentem en aquesta part del treball vol ser una aproximació a la descripció de quines són les dificultats que tenen els nens de procedència magrebina, per aprendre català i castellà a l'escolaritat obligatòria, centrant la investigació des de 1r de Primària a 2n d'ESO, és a dir en alumnes des de 6 anys fins a 14. La recerca s'ha fet a partir de dos tipus de corpus. El primer és un corpus oral que consisteix en una entrevista semioberta als 44 alumnes que formen la mostra. La segona part del corpus la formen 4 composicions escrites de cada un dels 44 alumnes. Aquestes composicions escrites s'han realitzat en situació normal de classe. Hem optat per textos globals perquè entenem que global és la comunicació que s'estableix entre les persones i la manera més habitual de treballar a classe. És a partir d'aquests textos orals i escrits que fem la investigació.

Per obtenir els materials que formen el corpus total de la investigació he comptat amb l'ajut dels tutors i els alumnes de l'escola de primària i dels professors i alumnes de llengua i literatura catalana i castellana del centre de secundària on he desenvolupat el treball pràctic. En ambdós casos he de remarcar la bona entesa i col·laboració.

Les activitats proposades les han realitzades tots els alumnes de la classe, encara que nosaltres analitzarem només les dels alumnes marroquins. Ens ha interessat fer-ho així per dos motius: el primer per tal que ningú es trobés diferent, i el segon perquè més endavant podem fer una comparació entre els textos dels alumnes magrebins i els dels autòctons.

5.2.Objectius

Els objectius principals d'aquesta part del treball desenvolupat als centres de primària i secundària són:

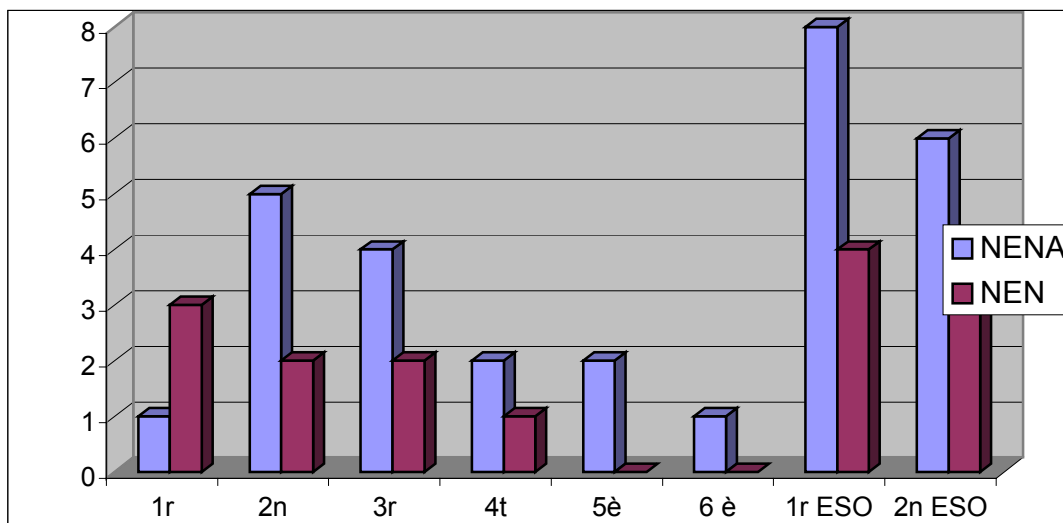
1. Descriure la competència comunicativa escrita en català i castellà d'aquests alumnes en diferents situacions comunicatives.
2. Descriure si hi ha diferències en les produccions escrites segons la llengua en què s'escriu: català o castellà.
3. Descriure les dificultats en català i castellà que presenten els alumnes.
4. Fer aportacions per tal d'aconseguir una millora de les pràctiques pedagògiques i didàctiques dels professionals que treballen amb alumnes immigrants de cara a aconseguir els millors resultats, tant en l'àmbit del coneixement com en el dels valors.

5.3. Mostra de població

La mostra prové dels alumnes de procedència magrebina de dos centres educatius de Manresa. Aquests dos centres s'han triat a partir de la premissa que en ambdós casos el percentatge d'alumnat immigrant és alt, però no majoritari respecte al nombre d'alumnes autòctons.

En el cas del centre de primària aquests alumnes suposen el 22% , un percentatge alt perquè als nivells d'educació infantil va augmentant la xifra d'alumnat immigrant. Mentre que en el centre de secundària els alumnes del Marroc representen el 5%, encara que aquesta xifra arriba fins al 15% si ens centrem en els cursos de primer cicle d'ESO.

La mostra de què partim no és estadísticament significativa, perquè el nostre treball és qualitatiu; hi tenim 17 nens i 27 nenes, perquè hi ha tots els alumnes d'entre 1r de primària i 2n d'ESO dels dos centres educatius. Hi ha alumnes de tots els nivells, en la següent proporció:



Gràfica.5.1. Mostra de la població segons curs i gènere

Hem de fer esment, però, que no formen part d'aquesta mostra tres alumnes de l'escola de primària (una nena que va a la classe de primer i dos nois, un que va a cinquè i un altre a sisè), acabats d'arribar quan es va començar a fer aquesta investigació. Tampoc hi ha en aquesta mostra els alumnes de secundària que assisteixen al TAE (Taller d'Adaptació Escolar). Vam considerar que no era possible encabir-los dins de la mostra per la seva recent arribada i el desconeixement de les llengües catalana i castellana.

La majoria dels alumnes més petits de la mostra són nascuts a Catalunya. Contràriament, com més avançat és el nivell educatiu, menor és el temps d'estada a la nostra comunitat.

El nivell socioeconòmic a què pertanyen els elements de la mostra és força baix. Aquesta dada s'ha obtingut a partir de conèixer la feina dels pares i el lloc de residència. La majoria dels pares treballen en el sector primari, mentre que les mares o s'estan a casa o fan d'assistentes. S'ha tingut en compte també el lloc de residència: la

majoria de les famílies viuen en zones del Barri Antic, Vic- Remei, Escodines, on pels pisos es paguen lloguers molt baixos ja que estan en males condicions.

En el cas de les famílies que tenen fills que assisteixen a aquestes escoles la majoria són procedents del nord del Marroc. Gairebé tots tenen la llengua materna marroquí, però també hi ha un nombre significatiu de llengua materna berber.

En general, el nivell cultural dels pares és baix, encara que hi ha excepcions de persones que tenen una titulació universitària, però que aquí no poden exercir la seva feina per falta de convalidació de titulació o per qüestions relacionades amb la regularització.

Els pares enquestats tenen la seva residència en els barris on es concentra la major part de la immigració de la ciutat: Antic, Vic- Remei i Escodines, Valldaura.

L'estructura familiar correspon a pautes molt tradicionals. El pare és el que treballa fora de casa i la mare, encara que algunes treballen fora de casa, té la tasca de cuidar els fills i viu molt dintre de casa. Aquest fet fa que les mares encara que són les encarregades de l'educació dels fills, no siguin les que tinguin contacte amb els centres educatius pel seu desconeixement de l'idioma. Tot i que hem de fer una diferència entre els alumnes que assisteixen a l'E.I. i Primària i els que assisteixen a ESO. És més habitual veure mares fent entrevistes amb els mestres a EI i primers cursos de Primària, de vegades acompanyades pel fill o filla gran que fa de traductor o bé una amiga que fa més temps que ha arribat i que té més domini de l'idioma. Mentre que a l'Institut generalment són els pares els que tenen les entrevistes amb els tutors.

5.4. Metodologia de recollida de dades

La metodologia de recollida de dades difereix en els dos tipus de dades que tenim. Sempre, però, hem tingut present que aquesta investigació es duia a terme en l'àmbit escolar i, per tant, les activitats proposades no han diferit de les activitats que es proposen normalment en situacions d'ensenyament-aprenentatge.

Ens interessava tenir diferents situacions de comunicació. En primer lloc una entrevista semioberta. Amb aquesta entrevista, d'una banda, volíem aconseguir informació sociolingüística dels alumnes i, de l'altra, dades sobre el nivell de desenvolupament comunicatiu i fonològic dels alumnes. Aquesta entrevista s'ha utilitzat només en l'apartat 4 d'aquest treball.

A causa de la importància del text escrit per a un correcte desenvolupament de la vida escolar ens interessava tenir un corpus de composicions amb diversos tipus de text que ens donarien la mesura de les dificultats o facilitats que tenen els aprenents en la integració de les llengües catalana i castellana. Hem optat per aquest recurs perquè pensem que és una activitat en què intervenen diferents mecanismes conceptuals i procedimentals i dóna per tant una molt completa informació sobre els coneixements de l'escriptura.

Per a l'anàlisi de les dificultats que tenen els alumnes de procedència magrebina en l'aprenentatge del català-castellà hem recollit el següent corpus de dades:

- a) **Text narratiu català.** La proposta del text narratiu català es conforma a partir d'una historieta de tres seqüències de l'il·lustrador Picanyol. En la seqüència hi surt l'Ot que, volant amb la seva escombra, veu quatre homes (dos que van damunt d'un camell i dos que van a peu). L'Ot fa màgia i transforma el camell de dos gepes en un de quatre perquè tots puguin anar a sobre el camell. Els alumnes havien d'escriure una narració a partir d'aquesta il·lustració. Abans d'escriure-la el tutor els feia l'explicació de què s'havia de fer, a partir d'un protocol que s'havia distribuït a tots els tutors i professors de català (10 professors en total), de manera que a tots els cursos es deia el mateix, però adequat a cada nivell. En el cas de les classes de primària la mateixa investigadora participava en la classe a l'hora de l'activitat i la proposava.
- b) **Text narratiu castellà.** La proposta del text narratiu castellà parteix d'una il·lustració d'en Picanyol. És una imatge d'un màgic que treballa al seu laboratori. Al laboratori hi ha molts objectes que suggereixen idees per escriure. Els alumnes havien d'escriure el text narratiu. Abans, però, el mestre els feia les explicacions a partir d'un protocol, de manera que a tots els cursos es deia el mateix, però adequat a cada nivell. A Primària era la mateixa investigadora que ho explicava. La mateixa investigadora va assistir a les classes d'ESO i primària a l'hora de l'escriptura del text. Els textos s'han elaborat a partir de 3r de primària, perquè a l'escola no escriuen textos en castellà fins a 3r.
- c) **Text argumentatiu.** La proposta del text argumentatiu també l'escriuen a partir d'una proposta de l'il·lustrador Picanyol en què es veuen dos homes (un

assegut al costat de l'altre), en un mitjà de transport; un d'ells està fumant. Després de mirar la il·lustració, i seguir les pautes indicades en el protocol que ha explicat el professor, els alumnes han d'escriure les seves argumentacions a favor o en contra del tabac.

- d) Text epistolar.** La proposta era escriure una carta a una persona coneguda o a un amic. La carta tenia un contingut totalment obert. Però havien de seguir les pautes indicades en el protocol que cada mestre tenia abans de començar.

5.5. Material dels alumnes i protocols dels professors

A continuació trobeu els protocols (el que va servir per unificar el què vam dir als alumnes i què han usat els professors per a cada un dels textos escrits que es van fer escriure als alumnes)

Els treballs dels alumnes, donat que tenen un dibuix i que no podem incloure'ls aquí els trobareu a l'apartat dels annexos. El contingut que expressa el dibuix està explicat en el punt anterior (5.4. l'apartat de metodologia i recollida de dades).

Protocols per als professors per orientar els alumnes en l'escriptura dels textos

1. El text narratiu català (**Aventura d'Ot el bruixot.**)

Observacions

És convenient que abans que els alumnes es posin a escriure pensin una mica en allò que aniran a escriure i es faci una conversa seguint el guió que exposem a continuació:

1. Observar el dibuix.

2. Verbalitzar :

- Com es deu dir el personatge? Com és? Com va vestit? A què es deu dedicar?.
- Què passa? Com passa? On passa?
- Com podem començar la història. (Inici)
- Què passa en aquesta història. (Nus)
- Com podem acabar la història. (Desenllaç)
- Quin títol li posaràs a la història

3. Recomana que facin bona lletra perquè quan acabin llegiran el seu text al company o a altres nens de la classe (destinatari real)

2. Text narratiu castellà

Narración: ¡Vamos a escribir una narración!

Es conveniente que antes de que los alumnos escriban el texto narrativo piensen un poco en aquello que van a escribir. Se puede seguir la siguiente pauta:

1. Antes de que los alumnos escriban la narración, han de observar el dibujo.

2. Es conveniente hablar sobre:

- ¿Cómo podría llamarse el personaje? ¿Qué hace? ¿Cómo es? ¿Dónde está?
¿Qué aventura le podría pasar?.
- Una vez que ya cada uno ha dado su opinión es conveniente hablar sobre la estructura del texto narrativo: ¿Cómo podemos iniciar el cuento? ¿Qué puede ocurrir?
- ¿Cómo se acaba la historia?

3. Pediremos a los alumnos que escriban con letra clara. Cada uno leerá su historia a los otros compañeros. Estos pueden hacerles la crítica sobre que

han escrito y cómo lo han escrito.

3. Text argumentatiu

Il·lustració: El mag Ot al costat d'un fumador.

Observacions

És convenient que abans de fer-los escriure parlin sobre el tema del tabaquisme.

També és convenient que abans que els alumnes es posin a escriure pensin una mica en allò que aniran a escriure i es faci una conversa seguint el guió que exposem a continuació:

Títol

Introducció

(Descriure la situació breument. Hi ha persones que fumen, quines edats tenen, on es fuma, quantes persones fumen...)

Arguments a favor del tabac (si és que n'hi ha?): per què fuma la gent, què hi deuen trobar...?

Arguments en contra del tabac. En què perjudica a la pròpia salut, a la salut dels altres, a l'economia del fumador...

Conclusions. Definir-se a favor o en contra del tabac i el perquè. Quines solucions aportarien?

4. Text epistolar

Escriure una carta a un destinatari real.

Observacions

- És convenient trobar entre tots o bé a proposta del mestre/a un destinatari real de la carta. Així s'esforçaran més a fer-la més ben escrita.
- És convenient que abans que els alumnes es posin a escriure pensin una mica en allò que poden dir a seu destinatari. També cal pensar si a aquest destinatari li farem una carta formal o informal.
- Cal parlar sobre quina forma té una carta.

Ciutat i dia des d'on s'escriu.

Salutació.

Cos de la carta: Què direm i com ho direm.

Acomiadament.

(En el full es dóna un espai pautat.)

5.6. Anàlisi de dades del nombre de paraules per text.

5.6.1. Nombre de paraules de cada alumnes per cada text.

En aquest quadre i per tal de preservar la intimitat dels alumnes hem posat només algunes lletres dels seus noms. Per a posar els exemples d'aquest alumnes en el treball solament utilitzarem el nombre que hem adjudicat a cadascun.

N.	Nivell, nom i data naixement		Lloc neix. i anys que fa que viuen a Manresa	Nombre de Par. text narratiu català	Nombre de paraules text narratiu castellà	Nombre de paraules text epistolar	Nombre de paraules text argument
1r primària							
1 e	AEB	1.95	Manresa	16	(No fan cast. escrit)	25	12
2 a	NEC	10.95	Manresa	15	"	38	19
3 e	AGB	10.95	Manresa	18	"	24	35
4 e	MHU	4.95	Manresa	16	"	27	16
2n primària							
5 a	CBN	11.94	Manresa	63	"	37	50
6 e	ABU	5.93	Mallorca	50	"	27	24
7 e	BBA	10.94	Manresa	53	"	32	51
8 a	FCN	5.94	Manresa	48	"	39	38
9 a	BEI	8.94	Marroc(6)	48	"	26	24
10 a	LGB	7.94	Marroc (6)	37	"	26	38
11a	HKI	4.94	Marroc (5)	25	"	24	19
3r de Primària							
12 e	YAR	5.93	Manresa	31	39	40	52
13 a	YCL	11.93	Manresa	54	49	33	70
14 a	DDR	2.93	Manresa	82	55	48	93
15 a	MLI	9.93	Manresa	35	50	65	51
16 a	SKE	9.93	Manresa	85	39	45	79
17 e	OJI	5.93	?	51	42	35	40
4t primària							
18 a	SBR	92	Manresa	97	56	66	57
19 a	NHQ	92	Manresa	91	100	95	71
20 e	KBS	92	Manresa	97	77	57	62
5è de Primària							
21 a	SCL	7.91	Manresa	155	226	75	92
22 a	MCN	2.91	Manresa	79	130	57	79
6è de Primària							

N.	Nivell, nom i data naixement		Lloc neix. i anys que fa que viuen a Manresa	Nombre de Par. text narratiu català	Nombre de paraules text narratiu castellà	Nombre de paraules text epistolar	Nombre de paraules text argument
23 a	OBS	4.90	Marroc(7)	141	221	75	84
1r ESO A							
24 e	MAI	15.4.88	Marroc(4)	64	66	68	57
25 a	RBN	16.8.89	Marroc(9)	78	53	66	76
26 e	MBD	3.9.88	Marroc (8)	92	96	53	54
27 e	ICB	26.12.88	Marroc (7)	75	117	150	80
1r ESO B							
28 a	BAA	1.1.88	Marroc (7)	62	86	71	80
29 a	NAI	20.6.88	Andorra(12)	57	112	84	71
30 a	JBI	30.12.89	Marroc (9)	42	183	63	74
31a	RCI	10.11.89	Marroc (7)	57	76	65	73
32 a	WEK	6.8.89	Marroc (4)	53	88	76	
33 a	SEO	11.1.89	Marroc (3)	64	119	53	71
34 e	YHI	21.2.89	Marroc (4)	53	114	60	73
35 a	LYI	24.4.89	Manresa(12)	63	110	72	68
2n ESO A							
36 a	WBN	8.2.87	Marroc (6)	70	260	76	135
37 e	MBH	30.11.88	Marroc (7)	76	50	97	99
38 e	YCE	26.5.88	Marroc (3)	44	125	70	66
2n ESO B							
39 a	NAI	6.1.88	Marroc (9)	124	216	160	222
40 a	ABB	24.6.87	Marroc(6)	31	73	54	114
41 a	MBA	25.3.88	Marroc(8)	72	105	91	102
42 e	SEK	15.7.88	Marroc(5)	53	51	37	40
43 a	FEO	4.10.88	Marroc (9)	73	118	58	99
44 a	HBJ	29.4.87	Marroc (5)	76	130	47	130

Quadre.5.1. n. dels alumnes amb el lloc i data de naixement amb el nombre de paraules escrites a cada text.

On:

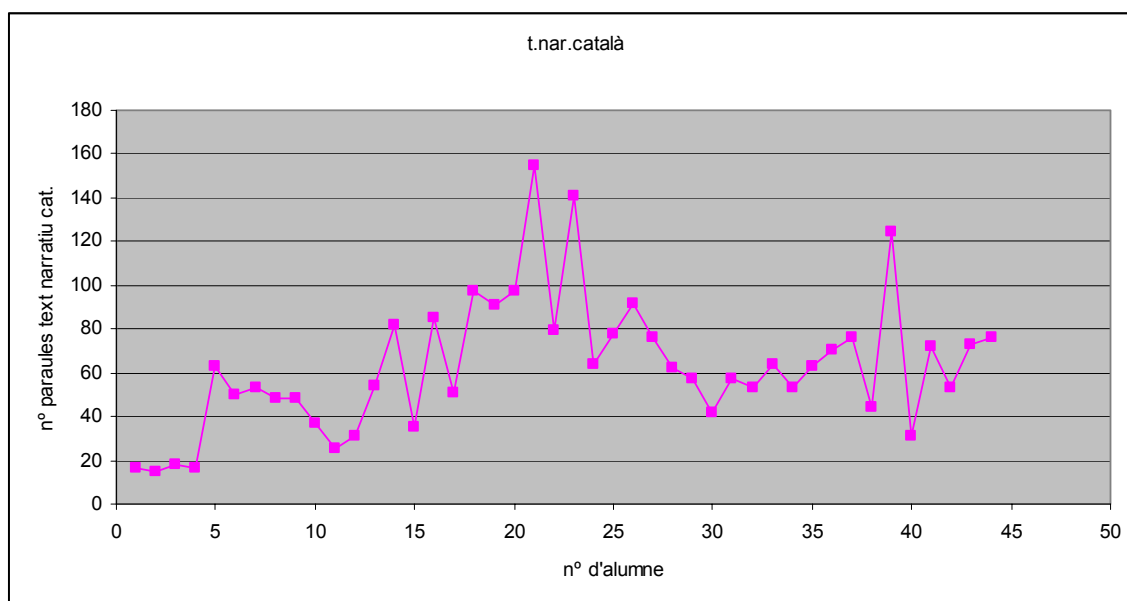
e= nens, nois 17

a= nenes, noies 27

Total de la mostra 44

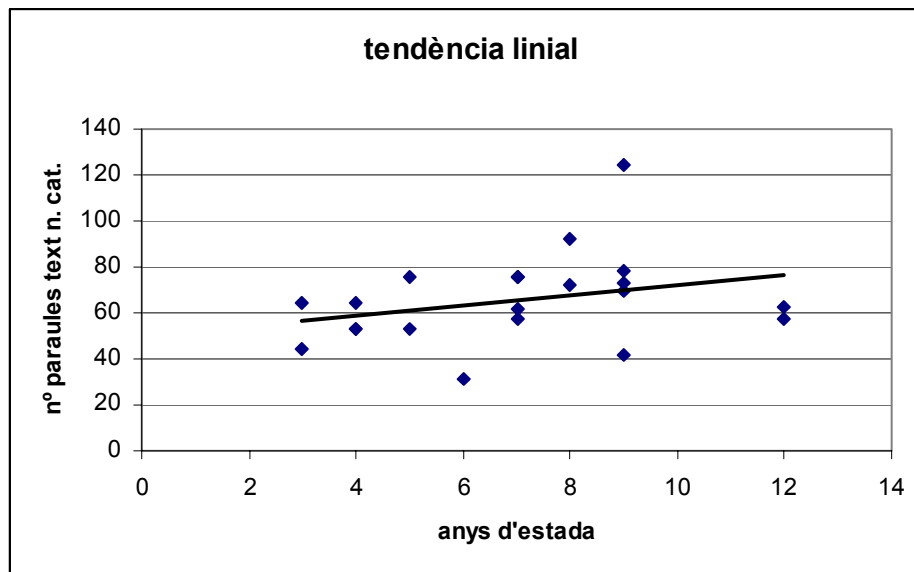
5.7. Anàlisi de les dades del text narratiu català

El nombre de paraules que han escrit els alumnes en el text narratiu català queda reflectit en la següent gràfica



Gràfica 5.1. Nombre de paraules que ha escrit cada alumne en el text narratiu català.

De la observació d'aquesta gràfica es desprèn que el curs que realitzen els alumnes no té massa relació amb el nombre de paraules, ja que tenen més importància els anys d'estada a Catalunya, que no pas d'estudi de la llengua catalana. És interessant veure com els alumnes que tenen els nombres entre els 18 i 23, que correspon als que fan CS de primària, tenen un nombre molt alt de densitat textual, i en els primers nivells d'ESO baixa aquesta densitat. Perquè tenen menys anys d'estada a Catalunya. A continuació veurem una gràfica on es relacionen aquestes dues variables. Aquesta relació només l'hem fet amb els alumnes d'ESO ja que són ells els que no són nascuts a Manresa i tenen diferents anys d'estada a la ciutat.



Gràfica.5.2.Relació anys d'estada i paraules escrites al text narratiu català.

La línia de tendència ens marca que a més anys d'estada major coneixement de la llengua tot i que aquesta tendència no sigui molt acusada degut al número reduït d'alumnes de la mostra .

Després d'analitzar els textos narratius en català dels 44 alumnes de la mostra explicitem a continuació allò que hem observat en tres apartats: en el primer farem esment als errors ortogràfics en general; en el segon farem atenció a les categories morfològiques de verbs, substantius, adjectius i als connectors i organitzadors textuais; en el tercer apartat farem l'anàlisi de com han desenvolupat l'estructura del text narratiu.

Els exemples que posem de paraules o frases dels alumnes els inclourem precedits pel número que hem adjudicat a cada alumne per facilitar la recerca i consulta als buidats dels textos. Els textos són transcrits amb les mateixes paraules que han utilitzat els alumnes i sense correcció ortogràfica. Així ho anirem fent, també, amb els altres tipus de text: el text narratiu en castellà, el text argumentatiu i el text epistolar.

5.7.1. Anàlisi dels errors ortogràfics

En analitzar aquestes errades hem constatat que se'n produeixen dels següents tipus:

5.7.1.1. Errors fonètics

a) Canvi de e/i i o/u

Un canvi molt habitual es produeix especialment entre les vocals e/i de vegades la vocal e es substituïda per la i, però també es pot donar la situació contrària de canviar la vocal i per la e. Com passa als exemples següents:

- 13. envito-invito, pilicula-pel·lícula.
- 23. tenem-tenim
- 24. medecaments - medicaments
- 29. mengen- mengin
- 42. adimes- més a més

- viu-veu
- micanic- mecànic
- tremestre- trimestre
- puge-pugui
- 44. pensis -pensés

Aquests canvis de la lletra e per la i i el de la i per la e es poden produir perquè el sistema vocàlic àrab té només 3 vocals: a, i, u. Aquestes vocals poden ser curtes o llargues, Quan el so és llarg és que es troben a la síl·laba tònica. És habitual aquesta no distinció entre i/e i de fet són vocals properes dins el triangle vocàlic.

El mateix succeeix amb les vocals o/u, encara que no de manera tan habitual. Si analitzem els següents exemples veurem com es produeix aquest canvi, encara que es podria donar el dubte per desconeixement de l'ortografia arbitrària que en català fa que en posició àtona el so u s'escrigui o.

- 19. ocopar-ocupar
- 21. soloccionar- solucionar
- 23 vroixot- bruixot
- 24. amont- amunt
- 36. soats- suats
- 42. voi- vull

b) Canvis de ll/j l/i

En àrab no existeix el fonema que en català representem amb la grafia ll . Per tant és lògic que busquin una aproximació a partir de sons propers com l /j/ i.

- Canvi de ll/i

És bastant habitual el canvi de ll per i possiblement perquè les consonants líquides són molt pròximes a les vocals, especialment a la i, i a més tenen un so semblant al de la i de iogurt .

- 4. mio -millor
- 5. sellents-seients
- 10. camei-camell
- 12. llavia-hi havia
- 13. della-deia
- 16. sellent-seient
della-deia
- 20. sallens -seients
- 26. lla-hi ha
camei-camell
- 42. voi - vull

- **Canvi de ll/j**

- 16.passellan-passejant

- **Canvi de ll/l**

- 19. camel -camell
- 30. castel-castell
camel-camell

- **Canvi de l/ll**

- millers - milers

c) Canvi de ny per ni

En àrab no existeix el fonema que en català representem amb el dígraf ny, és un bon recurs utilitzar la síl·laba ni com a so més pròxim.

4. seniors-senyors

31. reniar- renyar

d) Supressió de lletres

En aquest cas no tindria cap relació amb la llengua àrab ja que per als fonemes consonants hi ha una correspondència unívoca so-grafia, només que, segons en quin lloc de la paraula es trobi el so, la grafia d'aquest so tindrà una representació diferent. Sí que hem constatat que en un moment en què l'aprenentatge encara no està consolidat, quan dues o més consonants estan en contacte, una d'elles no té una pronunciació tan nítida i, per tant, es deixa d'escriure. Aquests creiem que serien els casos de:

22. enfad-enfadad

6. cuare-quatre

escomra-escombra

23 hi havi-hi havia

42. estudiaré- estudiaré

En aquestes dues paraules potser que el primer cas sigui una molt bona percepció i integració del llenguatge dialectal, perquè molta gent diu "atres" en comptes d'altres. En el segon cas, i encara que en altres zones com a la zona del Tarragonès, es digui "aqueta", no és el cas del Bages.

24. atres-altres

16. aqueta

e) També hi ha alumnes que fan aproximacions a la paraula que volen dir, però el exemple que mostrem també es pot produir entre aprenents catalanoparlants.

8. Meng-menys

f) Altres canvis que han fet considerem que tindrien una explicació similar en alumnes autòctons, perquè la llengua àrab també té grups consonàntics o més d'una vocal en una mateixa síl·laba. Quan hi ha més d'una consonant una d'elles no es transcriu correctament, o bé no es transcriu.

2.gruxot-bruixot : error per proximitat tots dos fonemes són vibrants i oclusius,

1. pola-vola : error per proximitat tots dos són labials. Tot i que en llengua àrab la p no existeix.

En els dos casos següents les dues consonants intercanviades són líquides

23. palell-parell.

33 solpresos-sorpresos

5.7.1.2. Errors de separació de paraules

En analitzar aquestes errades hem constatat que segueixen un procés similar al que farien els alumnes autòctons. A primer i segon tenen dubtes de separació de paraules i a mesura que avancen en els nivells els errors es produeixen en els temps verbals (ha via), en paraules compostes (voca-bedats), o en la intervenció de pronoms (elsi)

5.7.1.3. Errors d' ortografia arbitrària

Dels aspectes d'ortografia arbitrària hem vist que hi ha unes errades que es donen de manera generalitzada i que possiblement es produeixen també amb alumnes autòctons. Però hi ha dos tipus d'error en què creiem que hi té una gran incidència el fet d'haver estudiat àrab o no. Aquests dos casos són els accents i les majúscules.

El cas dels accents és molt important perquè a cap nivell els alumnes accentuen les paraules i, si en algun cas ho han fet, aquesta accentuació és incorrecta. Aquest és un factor que podem dir que, en el cas dels alumnes que han estat escolaritzats en àrab, pot ser a causa que en aquesta llengua no hi ha accents gràfics. Pel que fa a les majúscules, els noms propis en àrab no s'escriuen en majúscula. Aquest pot ser el motiu que no ho hagin fet tampoc en català.

Altres aspectes generals d'errades ortogràfiques són:

- Vocals neutres : vegade (vegada), demunt (damunt),
- P, t, c, d com a lletres mudes enmig o a final de mot
Suan- suant
- B/v en paraules i en formes verbals del pretèrit: Provlema- problema
Estaban- estaven, astaba- estava
- Pronoms febles: miranla - mirant-la
- Verbs en infinitiu i gerundi: Fe- fer, ana- anar, arriba –arribar, anant...
- Ús de la h sobre tot en el verb haver iavia (hi havia)
- Grafies s ss c ç, que corresponen al so de la / s/ sorda
- Grafies de la s, z que corresponen al so de la /z/ sonora.
- Tots els grups de dígrafs. Qu gu, rr,

5.7.1.4. Errors de lèxic

En analitzar aquestes errades hem constatat que, malgrat les propostes d'escriptura eren les mateixes per a tots. En general el vocabulari no és massa ampli ni variat tenint en compte la diversitat de nivells que tenen els alumnes analitzats.

- **Es produeixen canvis de codi:**

escoba per escombra
despues per després

- **No precisió en les paraules per desconeixement:**

“dos abaix del camell i dos amut del camell” per comptes de “dos a terra i dos sobre el camell”.

“Anaven amb peus” per comptes de anaven caminant o a peu.

“Va veure dos jen” per comptes de “ va veure dues persones”

Però constatem també una bona captació del llenguatge que es parla que fa que diguin com molts autòctons:

Pro per però
Dugues per dues
Tindre per tenir
Sopte per sobte
Rader per darrere
comodus per còmodes

5.7.1.5. Errors de tipus gramaticals

D'aquest tipus d'error no se'n produeixen molts, però donat que entre els autòctons no són massa habituals ens fa pensar que poden ser causats pel coneixement de la llengua materna i que aquesta funcioni diferent.

Els errors en la concordança de nombre i gènere són habituals. A continuació exposem uns exemples:
camell camells
uns homes que estan cansat...
dos jent (dues persones)

Un altre tipus d'error gramatical és el no ús de l'apòstrof . En àrab no existeix l'apostrofació. Aquesta errada es produiria també en aprenents castellano-parlants.

5.7.2. Anàlisi morfològica, dels connectors i organitzadors textuais i de les estructures de frase

De l'anàlisi morfològica, de l'anàlisi dels connectors i organitzadors textuais i de les estructures de frase podem dir que:

5.7.2.1. Anàlisi morfològica

- **Verbs**

Els verbs que utilitzen els utilitzen amb correcció en general, i com que els text analitzat és narratiu utilitzen verbs en passat. Però hi ha poca varietat tant de verbs com de temps verbals. La majoria són de moviment: fer, anar, parlar, venir, veure, pujar, caminar, passejar, volar, visitar, trobar, convertir, robar. Altres: tenir, poder, dir, somriure, brillar, transformar, suar, pensar.

Podem afirmar que la varietat de verbs utilitzats a tos els nivells és baix.

- **Noms**

El lèxic és més aviat concís, la immensa majoria utilitza els mateixos substantius que són els següents: Camell, bruixot, escombra, homes, màgia.

Alguns afegeixen una d'aquestes paraules màgia, encanteri, gepes, parents i només en dos textos apareixen

(25) beduïns per anomenar els homes que van a peu pel desert o,

(37)saharauís que són unes paraules amb un nivell de precisió important.

- **Adjectius**

La manca general d'adjectivació fa que en general els textos no guanyin en expressivitat i riquesa. En tots els textos hi ha un ús reiteratiu i habitual dels adjectius possessius, mentre que els qualificatius són: bo, llarg, cansats, amable, content,...

Contràriament hi ha alumnes que excepcionalment enriqueixen el seu text incorporant frases o estructures que denoten un coneixement més profund de la riquesa i varietat lèxica. Així ens trobem amb alumnes com els següents que escriure:

(21)... amb el cor a la mà .

(26)... es van quedar de pedra.

(32)... un camell com un camió.

5.7.2. 2. Els connectors i organitzadors textuais més habituals a tots els nivells són: i, que, després.

El 27,5% dels textos només tenen el connector i .

El 13% dels textos han utilitzat i i que.

El 9,9 %han utilitzat que.

I excepcionalment els alumnes han utilitzat: de sobte, un dia, però, quan, com, després. Així, de cop i volta, quan.

5.7.2.3. Estructura de la frase

De l'estructura de la frase podem dir que en general les oracions són: simples i coordinades i en alguns casos subordinades adversatives, adjectives de relatiu i subordinades temporals. Però, el percentatge més elevat d'alumnes en els seus textos utilitza frases simples o coordinades, per tant no són estructures de massa complexitat. Això fa que es repeteixin molt i que la riquesa textual sigui pobre. A aquest fet s'hi afegeix que no utilitzen gaire connectors ni organitzadors textuais.

5.7. 3. Anàlisi de l' estructura de la narració

De l'anàlisi de l'estructura de la narració es desprèn que majoritàriament la conixen i la desenvolupen.

Respecte a la cohesió textual analitzant l'ús dels temps verbals podem dir que utilitzen els temps verbals majoritàriament en passat o present correctament.

Respecte a la coherència textual podem confirmar que tots els alumnes inicien la història, però només un 70% utilitzen una estructura d'inici. O el que és el mateix un 30% no utilitzen estructura d'inici.

No fan descripció dels protagonistes, ni d'espais on situen les narracions.

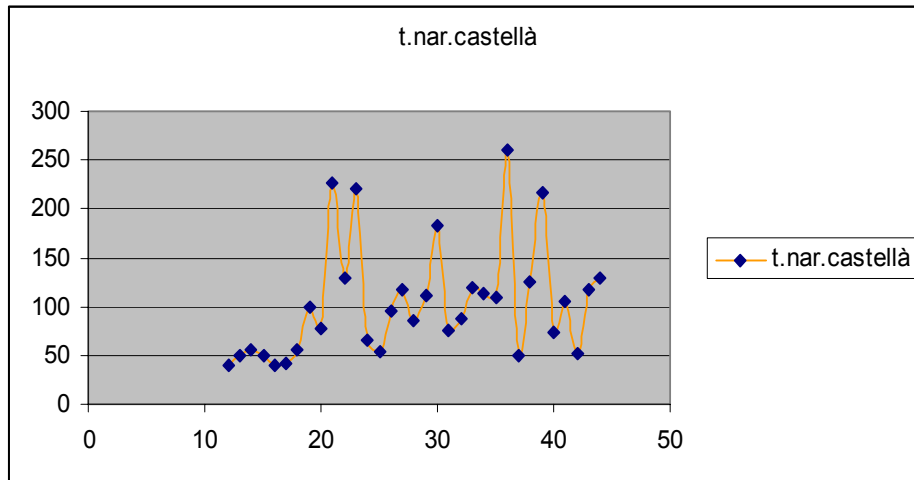
Desenvolupen el nus en un percentatge molt elevat del 95%.

Només el 70% fa el desenllaç i només el 10% dels alumnes escriuen una estructura de desenllaç en la seva narració.

No introdueixen altres tipus de text en la narració.

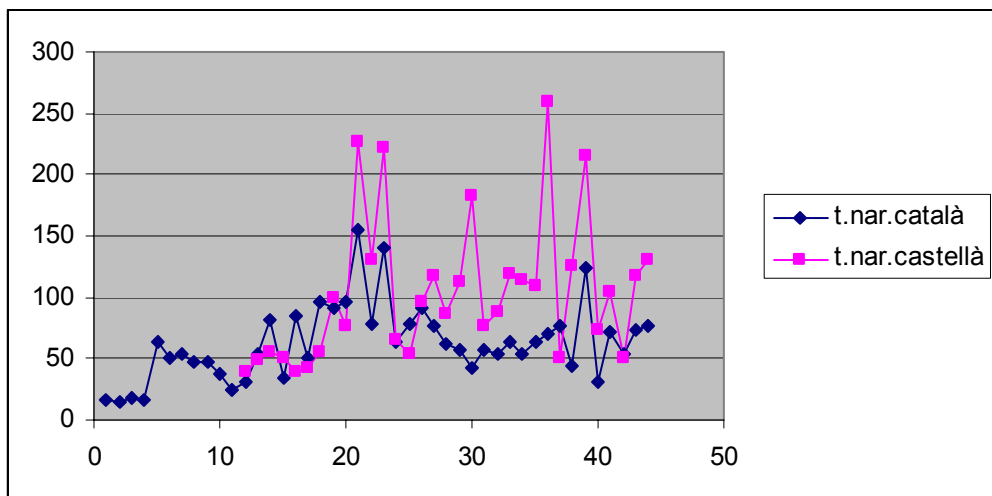
5.8. Anàlisi de les dades del text narratiu castellà

El nombre de paraules que han escrit els alumnes en el text narratiu castellà queda reflectit en la següent gràfica. Recordem que els alumnes de primer i segon de primària de l'escola de primària de la qual hem obtingut el corpus no fan text escrit en castellà i, per tant, la seqüència comença amb els alumnes de tercer de primària i inclou tots els nivells fins a segon d'ESO.



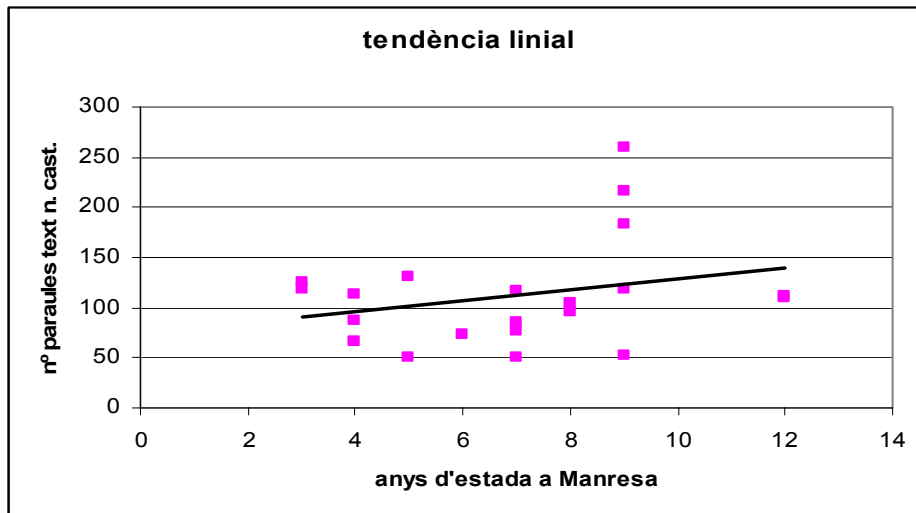
Gràfica 5.3. Nombre de paraules que escriuen en el text narratiu castellà.

És interessant comprovar (es pot visualitzar en la gràfica 5.4), com el nivell de densitat lèxica del castellà supera a la densitat lèxica del català, malgrat que els alumnes la major part del dia estan escolaritzats en català.



Gràfica 5.4. Comparació entre el nombre de paraules del text narratiu català i castellà

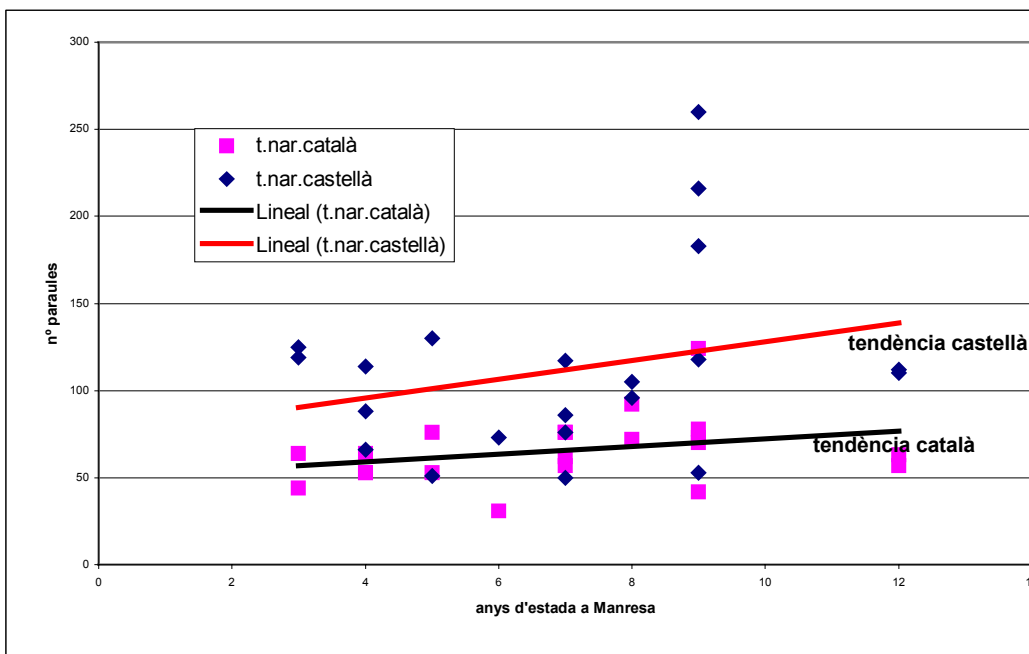
Podríem veure també que l'augment de la quantitat de paraules escrites en els textos castellans és molt més important en els nivells d'ESO a partir de l'alumne 24. Confirma aquesta gràfica el millor coneixement que tenen els alumnes més grans del castellà en detriment del català?. Vol dir també que els alumnes nascuts a Catalunya tenen un millor coneixement de la Llengua que els seus congèneres que han nascut al Marroc malgrat faci molts anys que viuen a Catalunya?



Gràfica 5.5. Tendència del text escrit en castellà pels alumnes d'ESO considerant els anys d'estada a Catalunya

Respecte a la gràfica 5.5. podem dir que només marca una tendència i que a més estada a Catalunya més densitat lèxica. Ara bé, la mostra és molt petita i no en podem treure conclusions generalitzables. Sí que podem veure que aquesta línia té molt poc pendent, això significaria que no hi ha grans avenços segons els anys d'estada.

Ens hauríem de preguntar el per què. Els nois tenen dificultats? La metodologia no és la correcta? Han de tenir un reforç encara que hagin passat uns anys des del seu primer contacte amb l'escola a Catalunya? Fins a quin punt l'entorn hi té a veure?



Gràfica 5.5. Tendència del text escrit en castellà i català pels alumnes d'ESO considerant els anys d'estada a Catalunya

Com es desprèn de la gràfica anterior es confirma que els alumnes produeixen textos més llargs en castellà que en català. És important remarcar, però, que la línia de

tendència és igualment poc pronunciada en castellà i en català. Caldria una mostra molt més representativa per treure conclusions transferibles a tot el col·lectiu d'alumnes magrebins.

Després d'analitzar els textos narratius en castellà dels 33 alumnes de la mostra que han escrit el text narratiu en castellà expliquem a continuació allò que hem observat en tres apartats. En el primer farem esment als errors ortogràfics en general. En el segon farem atenció a les categories morfològiques de verbs, substantius, adjectius, també als connectors i organitzadors textuais i a l'estructura de les frases. En el tercer apartat farem l'anàlisi de com han desenvolupat l'estructura del text narratiu.

5.8.1.1. Errors ortogràfics

- fonètics
 - a) canvi de e/i i/e o/u, o/u

Els errors en aquest apartat són molt inferiors als que s'han produït en català. La causa seria igualment que en la seva llengua d'origen les vocals són tres solament i els alumnes, com a bons aprenents, busquen les vocals castellanques que més s'assemblen a les seves i les assimilen. Com és el cas següent.

- 15. ispirar- esperar
- 32. formola- fórmula

En el següent exemple, però, hi pot haver una interferència lèxica castellà- català o bé una interferència amb la seva llengua àrab.

- 22. premer- primero

- b) canvis ll/j ll/i, ll/j ll/l ll/y, x/j

En àrab no existeix el so que en castellà representem per la grafia ll. Per tant els aprenents busquen aproximacions com j, y, i

- 13. llavia- ya había
- 15. iamaba- llamaba
- 20. iaves- laves
- 20. dixo- dijo
- 21. leiendo- leyendo
- 42. oya-olla

5.8.1.2. Errors de separació de paraules

Aquest errors normalment no es produeixen amb substantius o paraules que tinguin un significat, sinó que es produeixen en paraules que contenen un pronom reflexiu o van acompanyades d'alguna partícula.

- 14. seasusto
- 19. embes
- 21 a cabaron- acabaron
- 26. empeco- empezó
- 27. en tonces- entonces
- 32- se cuentro
- 39- ha allí- allí
- 44. enpaz- en paz

5.8.1.3. Errors d'ortografia arbitrària

Dels errors d'ortografia arbitrària hem vist que es donen d'una manera generalitzada igual que en els escrits en català i són la manca de majúscula en els noms propis i la manca d'accentuació. Aquests errors tindrien relació amb el sistema d'escriptura àrab perquè no hi ha accents i tampoc els noms propis s'escriuen en majúscula.

Els altres errors ortogràfics serien similars als que tenen els aprenents autòctons. Les lletres que tenen una correspondència so gràfica insegura són les que tenen més errors, juntament amb els dígrafs i també en els sons o lletres que són distintives del castellà.

- El canvi de la i per la y que fa funció de conjunció és una falta que es troba pràcticament a tots els textos analitzats.

Canvi de c per la s o la z

13. cosinando- cocinando

o de la c per la z

16. ves- vez

17- entonces- entonces

Canvis de v per b i a la inversa. També en les formes verbals

18.havia- había

20. vevio- bebió

25estava- estaba

- Errors en la utilització dels dígrafs com:

7. guitarra- guitarra

43. gisado- guisado

- Obliden les lletres que no sonen, com la lletra h, o escriuen la h on no cal.

37. abitacion- habitación

38.hera- era

39. ambre- hambre

5.8.1.4.Errors de lèxic

Aquests errors tenen el seu origen en la transferència que fan del català al castellà o viceversa. Com passa a

19, en pepe . el pepe

de fusta- de madera

22. senyor-señor

23. i un truc- un truco

24. remenar- remover

26. tacas- manchas

27. desendresado- desordenado

41. buscar-lo- buscarlo

Sorpren també en el cas del castellà com els aprenents capten el castellà parlat en versió andalusa del carrer i el transcriuen en els seus textos com en el cas de:

38. alao- al lado

saltao- saltado

sa escapao- se ha escapado.

5.8.1.5. Errors de tipus gramatical

Els errors gramaticals són molt inferiors en número respecte al català. La majoria d'errors que hem observat es produeixen en la utilització dels pronoms o bé de concordança en gènere i nombre, com passa en els exemples que exposem a continuació:

13. comerselo- comérsela

19. Pero el dicen- pero lo llaman
22. dos deseo- dos deseos
27. palabra magicas- palabras mágicas.
33. una montanya que era muy lejos- una montaña que estaba muy lejos.
34. una mago- un mago
39. Se lo dio- se la dio (Una taza de leche)
44. De una vez por todos- de una vez por todas.

5.8.2. Anàlisi morfològica dels connectors i organitzadors textuais i de l'estructures de frase.

De l'anàlisi morfològica, de l'anàlisi dels connectors i organitzadors textuais i de les estructures de frase podem dir:

5.8.2.1. Anàlisi morfològica

- **Noms**

Els textos en castellà tenen molta més varietat pel que fa a la riquesa de substantius, i molta més quantitat, ja que gràcies a les transcripcions hem pogut comptar el número de noms a cada text. Malgrat tot, la varietat o és massa extensa.

- **Verbs**

La varietat de verbs també és més àmplia en el cas del text en castellà. Utilitzen formes verbals compostes i les conjugacions són més variades.

- **Adjectius**

Utilitzen més adjectius i la majoria d'ells fan referència a les persones i als seus estats d'ànim.

També fan referència a la situació dels espais d'una casa. Segurament perquè el dibuix d'aquest text on es veu una casa molt desendregada els ha abocat a fer adjectivació com:

desordenada, reluciente, brillante, ordenada...

5.8.2.2. Connectors i organitzadors textuais

El connector que apareix en el 90% dels textos és y, però escrit amb una i.

També utilitzen els següents connectors i organitzadors textuais, encara que en menys mesura: que, porque mientras, despues, entonces, luego, un buen dia, un dia, una vez

5.8.2.3. Estructura de la frase

Les estructures de frase més utilitzades són les subordinades i les coordinades. En poques ocasions un alumne escriu els seus textos només amb frases simples.

5.8.3. Anàlisi de l'estructura de la narració

Desenvolupen correctament l'estructura de la narració. Només un 15% no escriuen fórmules de començament .

Respecte a la cohesió textual podem dir que utilitzen els temps verbals adequadament.

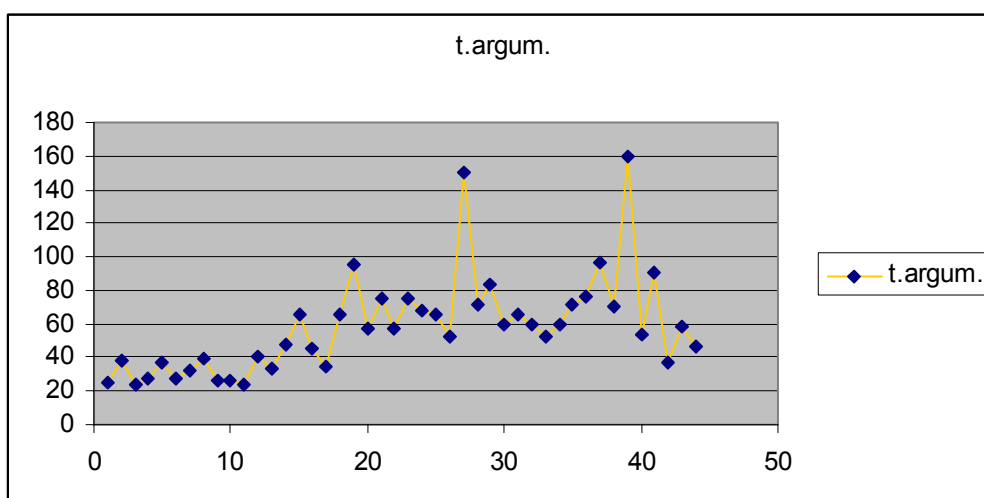
Tots els alumnes escriuen el títol de la seva narració.

Respecte a la coherència del text podem dir que: tant l'inici, com el nus com el desenllaç són desenvolupades amb coneixement de l'estructura, només en el cas del desenllaç el 15% dels alumnes no l' escriu. Les fórmules d'inici són escrites per tots els alumnes, mentre que les fórmules d'acabament només les utilitzen un 40% dels alumnes.

No introdueixen altres tipus de text en la narració si exceptuem algunes descripcions i alguns diàlegs.

5.9. Anàlisi de les dades del text argumentatiu

El nombre de paraules que han escrit els alumnes en el text argumentatiu queda reflectit en la següent gràfica.



Gràfica 5.7. Nombre de paraules que ha escrit cada alumne en el text argumentatiu.

5.9.1. Anàlisi dels errors ortogràfics

5.9.1.1. Errors fonètics

En analitzar aquest apartat constatem que es repeteixen les errades que s'han produït en els textos anteriors:

a) canvi de e/i i/e o/u

- 13. pejudica-perjudica
- 17. fomar- fumar
- 20. broixot- bruixot
- 24. medecaments-medicament
- 26. fouma- fuma
- 29. mengin-mengen
- 42. impipador- empipador

b) canvis ll/j/y/i/ll/i /l

- lla- hi ha
- ei-ell
- ya- ja

c) canvi de ny/ñ i/y/n

- 12. senio-senyor

e) aproximacions a les paraules que volen escriure

- meg- menys

5.9.1. 2. Errors de separació de paraules

En analitzar aquestes errades hem constatat que segueixen un procés similar al que farien els alumnes autòctons. A primer i segon tenen dubtes de separació de paraules i a mesura que avancen en els nivells els errors es produeixen en els temps verbals i més si hi ha perífrasi verbal. En la intervenció de pronoms. En les paraules que porten apostrofació i en les paraules compostes.

- 2. adanar- han d'anar
- 10. dacor.-d'acord
d'avegades- de vegades
- 33. afabor- a favor
- 34. anar-se'n

5.9.1. 3.Errors d'ortografia arbitrària

Dels aspectes d'ortografia arbitrària hem vist que hi ha unes errades que es donen de manera generalitzada i que possiblement es produeixen també amb alumnes autòctons. Però hi ha dos tipus d'error en què creiem que hi té una gran incidència el fet d'haver estudiat àrab o no. Aquests dos casos són els accents i les majúscules.

El cas dels accents és molt important perquè a cap nivell els alumnes accentuen les paraules i, si en algun cas ho han fet, aquesta accentuació és incorrecta. Aquest és un factor que podem dir que, en el cas dels alumnes que han estat escolaritzats en àrab, pot ser a causa que en aquesta llengua no hi ha accents gràfics. Pel que fa a les majúscules, els noms propis en àrab no s'escriuen en majúscula. Aquest pot ser el motiu que no ho hagin fet tampoc en català.

Altres aspectes generals d'errades ortogràfiques són:

- Vocals neutres
6.paro- però
- 7. ampipat- empipat
- Lletres mudes
molestan- molestant
- B/v en paraules i en formes verbals del pretèrit:
8. vo- bo
12.buste- vosté
- 20- estaba- estava Verbs en infinitiu i gerundi:
19.sentin- sentint
22. ariba- arribar
- Ús de la h sobre tot en el verb haver
- iavia (hi havia)
- Grafies s ss c ç, que corresponen al so de la / s/ sorda
- Grafies de la s, z que corresponen al so de la /z/ sonora.
- Tots els grups de dígrafs. Qu gu, rr,

5.9.1.4.Errors de lèxic

En analitzar aquestes errades hem constatat que, malgrat les propostes d'escriptura eren les mateixes per a tots. En general el vocabulari no és massa ampli ni variat tenint en compte la diversitat de nivells que tenen els alumnes analitzats.

- 6.sigaro- cigar
- 16. puesto- lloc

- **Es produeixen canvis de codi:**
29. enves- en lloc
42. narisus- nassos
43. demes- dels altres
39.peligrosa- perillosa
- **No precisió en les paraules per desconeixement:**
43. demes- dels altres

- Però constatem també una bona captació del llenguatge que es parla que fa que diguin com molts autòctons:
16. Puesto- lloc
17. Puro- cigar

5.9.1.5. Errors de tipus gramaticals

D'aquest tipus d'error no se'n produeixen molts, però donat que entre els autòctons no són massa habituals ens fa pensar que poden ser causats pel coneixement de la llengua materna i que aquesta funcioni diferent.

Els errors en la concordança de nombre i gènere són habituals. A continuació exposem uns exemples:

- 22. i gasta- gasten
- 28. que passa- que passen
- medicament- medicaments-

Un altre tipus d'error gramatical és el no ús de l'apòstrof . En àrab no existeix l'apostrofació. Aquesta errada es produiria també en aprenents castellano-parlants.

- 8. el home- l'home
- 9. el altre- l'altre
- 14. magrada fuma- m'agrada fumar
- 19.olor- l'olor
- 33. s'an d'anar- se n'han d'anar

5.9.2. Anàlisi morfològica, dels connectors i organitzadors textuais i de les estructures de frase

De l'anàlisi morfològica, de l'anàlisi dels connectors i organitzadors textuais i de les estructures de frase podem dir que:

5.9.2.1. Anàlisi morfològica

- **Verbs**

Els verbs que utilitzen els utilitzen amb correcció en general, i com que els text analitzat és l'argumentatiu hi trobem verbs que indiquen opinió com agradar, perjudica, sortir, fumar, perdonar, prohibir, evitar, respectar, voler.

Podem afirmar que la varietat de verbs utilitzats a tos els nivells és baix.

- **Noms**

El lèxic és més aviat concís, la immensa majoria utilitza els mateixos substantius que són els següents: bruixot, senyor, fumador, pulmons, salut, cigar. tren, diari.

Alguns afegeixen una d'aquestes paraules estació, malaltia, nervis, persones

- **Adjectius**

La manca general d'adjectivació fa que en general els textos no guanyin en expressivitat i riquesa. En alguns dels textos hi ha un ús adjectius qualificatius com:

Negres, negrós enfadat, morat, nerviosa, tranquil,

Contràriament al que ha passat en el text narratiu català i

castellà no hi ha cap alumne que excepcionalment enriqueixen el seu text incorporant frases o estructures que denoten un coneixement més profund de la riquesa i varietat lèxica.

5.9.2. 2. Els connectors i organitzadors textuais més habituals a tots els nivells són: i, que, després.

La majoria de textos incorporen el connector perquè. L'ús d'aquest connector indica que tenen un bon coneixement de la argumentació ja que és aquest el connector que introdueix una argumentació.

El connector i segueix sent utilitzat .

Un percentatge molt petit han utilitzat altres connectors com: després, mentre, quan, si, que.

5.9.2.3. Estructura de la frase

De l'estructura de la frase podem dir que en general les oracions que han escrit els alumnes en aquest text són més complexes que els altres.

En molts casos són subordinades adversatives i adjectives de relatiu i subordinades temporals. Però, també hi ha un percentatge d'alumnes que en els seus textos utilitza frases simples o coordinades, per tant, tot i no són estructures de massa complexitat. Això fa que es repeteixin molt i que la riquesa textual sigui pobre. A aquest fet s'hi afegeix que no utilitzen gaire connectors ni organitzadors textuais.

5.9.3. Anàlisi de l'estructura del text argumentatiu

De l'anàlisi de la coherència del text narratiu tenim en compte tres apartats: Si l'alumne hi ha escrit una introducció, si hi ha inclòs arguments a favor o en contra i si ha tancat el seu text amb conclusions. Podem dir després de l'anàlisi que:

Un 75% dels textos tenen una introducció , algunes molt senzilles i expeditives com la que fan els següents alumnes:

1. no sta be de fuma!
6. no estic decort que fumin porque...
14. A mi no m'agrada fumar porque....
36. No estic gaire en contra dels fumadors mentre no molestin a/s altres...
39. El tabac és molt perjudicat per als nostres cosos.

Respecte als arguments a favor o en contra un 76% dels textos contenen arguments en contra la majoria o a favor alguns.

- 19... no es pot fumar porque molesta...
- 20... Et pots mori amb un atac de cor...
21. ..el tabac perjudica molt ...

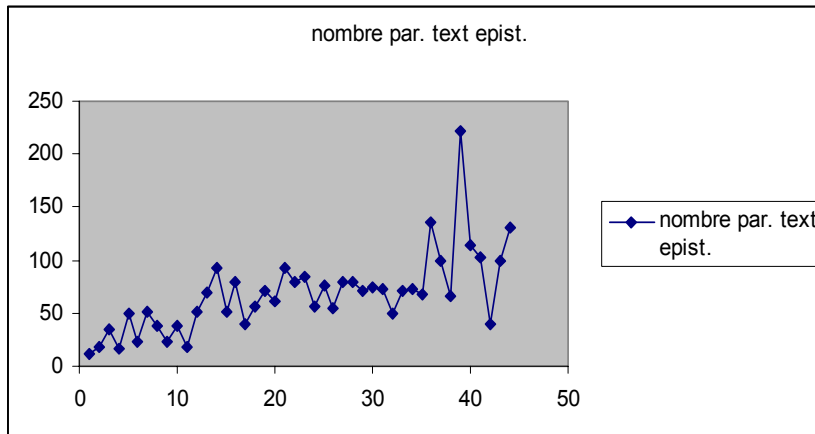
Les conclusions les escriuen el 64% dels alumnes.

24. I el metge deuria donar a les persones que fuman un medecamen per no fumar.
29. ... o que fumin en un lloc on no perjudiqui a la gent que li molesta.
43. que prubeixin els trens de fumar en el viatge.

Respecte a la cohesió del text argumentatiu podem constatar que els connectors usat Per tant podem dir que tenen força coneixement de l'estructura del text argumentatiu.

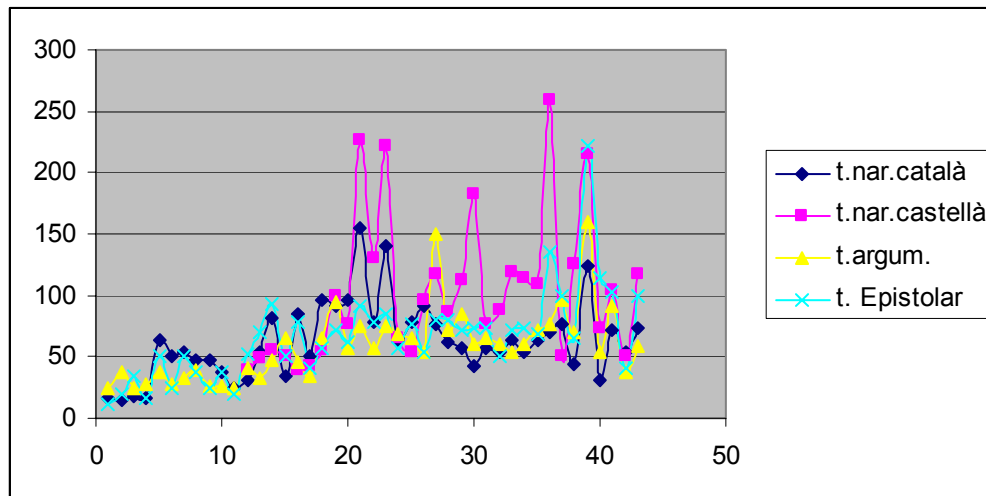
5.10. Anàlisi de les dades del text epistolar

El nombre de paraules que han escrit els alumnes en el text epistolar per cursos queden reflectides en la següent gràfica.



Gràfica 5.8. Nombre de paraules escrites per cada alumne al text epistolar.

És interessant comprovar com el nivell de densitat va augmentat poc a poc a mesura que els alumnes pugen de nivell en els alumnes de Primària. A Secundària, l'evolució és molt igual però augmenta fortament en alguns dels darreres alumnes.



Gràfica 5.9. Comparació del nombre de paraules de cada alumne en cada text.

Observant el gràfic podem dir que el text narratiu en castellà és el que té més nombre de paraules i queda molt per sobre dels altres. Seguirien en densitat textual el text narratiu català i el text argumentatiu que tenen una més semblant quantitat de paraules, les diferències venen donades per casos individuals. El text amb el nombre inferior de paraules seria el text epistolar. El sorprenent és que el nivell textual i també la qualitat sigui molt superior en el cas del castellà sabent que l'escolaritat és en català.

En aquesta tipologia textual només analitzarem els errors ortogràfics i l'estructura textual perquè creiem que es repeteixen les constants dels altres textos.

5.10.1.1. Errors ortogràfics

fonètics

a) canvi de e/i i/e , o/u, u/o

- 13. pilicula- pel·ícula
- 15. envito- invito
- 23. tenem- tenim
- 24. futbol-futbo
- 42. micanic- mecànic

b) canvis ll/i, i/j

- 2. mio- millor
- 6. llalla- iaia
- 11- io- jo
- 20. ia- ja
- 42. voi- vull

c) canvi de ny/ñ

- espania- Espanya

d) supressió de lletres

- 20. adono- et dono
- 9. ab- amb
- 23. ti-tinc

f) aproximacions a les paraules que volen escriure

- 12. laculla -l'agulla
- 11. plaja-platja

5.10.1.2. Errors de separació de paraules

- 26. per això- per això
- 27. vegades- a vegades

5.10.1.4. Errors d'ortografia arbitrària

Com en els textos precedents es repeteixen com a faltes d'ortografia arbitrària la manca d'accents i el no ús de les majúscules. i així escriuen maroc- Marroc
Afegim aquí la manca de puntuació en general i especialment la que marca la expressió com són els signes d'interrogació i admiració.

Altres aspectes generals d'errades ortogràfiques són:

- Vocals neutres
 - 14. Caixal- queixal
 - 20. at- et
- Lletres mudes
 - 2. millo- millor
 - 10. i- hi
 - 14. ola- hola
 - 19. havia- àvia
 - 23. tems- temps
- B/v en paraules i en formes verbals del pretèrit:
 - 27. bull- vull
 - menjaba- menjava

- Verbs en infinitiu i gerundi:
41. Aproba- aprovar
- Ús de la h sobre tot en el verb haver
-
- Grafies s ss c ç, que corresponen al so de la / s/ sorda
26. Difisil-difícil
-
- Tots els grups de dígrafs. Qu gu, rr,
31. aribar- arribar
20. vaces- vaques
27. poges- pogué
42. puge- pugui

5.10.1.5. Errors de tipus gramatical

- **Apostrofació**

- 9. la escola- l'escola
- 12. descursió- d'excursió
- 13. 31- D'urant- duran

- **Concordança**

Molta de sang- molta sang

- **Pronoms**

- 31. te escric- t'escric
- 41. comunicarle- comunicar-li
- 24. Preferit esport- esport preferit

5.10.3. Anàlisi de l'estructura de la carta

Tots els alumnes fan una forma de salutació. Des de salutacions molt senzilles fins a altres més elaborades. Totes les cartes contenen un missatge, però només el 60% dels textos epistolars contenen una fórmula o frase d'acomiadament.

Aquest text per les seves característiques s'utilitza per expressar els sentiments. Hi ha inclòs moltes frases interrogatives i admiratives, però en poques situacions han escrit els signes que indiquen aquesta expressió.

5.11. CONCLUSIONS GENERALS D'AQUEST APARTAT

1. Sobre aspectes de nombre de paraules per text.

Hem exposat en aquest mateix apartat el gràfic que ens permet dir podem dir que el text narratiu en castellà és el que té més nombre de paraules i queda molt per sobre dels altres. Seguirien en densitat textual el text narratiu català i el text argumentatiu que tenen una més semblant quantitat de paraules, les diferències venen donades per casos individuals. El text amb el nombre inferior de paraules seria el text epistolar. El sorprenent és que el nivell textual i també la qualitat sigui molt superior en el cas del castellà sabent que l'escolaritat és en català.

2. Conclusions sobre els errors analitzats Sobre aspectes d'errors ortogràfics

- **Fonètics**

El sistema vocàlic presenta dificultats fins hi tot en aquells alumnes que ja fa més de tres anys que són a Catalunya. Això passa en català i en castellà. La confusió la presenten les vocals i/e i en menor mesura u/o.

Aquestes dificultats són degudes a què en àrab tenen un triàngle vocàlic format per les vocals i, a, u. Quan els alumnes es troben amb les vocals e, o busquen el so més aproximat i d'aquí les confusions que trobem en els textos escrits.

Respecte a les consonants no hi ha grans problemes si exceptuem casos com el de la ll que no existeix en àrab i per tant busquen sons aproximats i hi ha confusió entre el so corresponen a aquesta grafia i la de les j, i, l. Aquest fet es dona també en el cas del castellà.

- **De separació de paraules**

Tenen dubtes en la separació de paraules dels temps verbals compostos, de les paraules que van amb pronoms i de les paraules compostes.

- **D'ortografia arbitrària**

Pel que fa a l'ortografia arbitrària presenten diferents problemes:

La manca d'accentuació de les paraules.

La manca d'utilització de majúscules en els noms propis.

Poc ús dels signes de puntuació i també dels signes que indiquen expressió.

Dificultats amb les vocals neutres.

Lletres mudes.

B/v

Pronoms febles.

Lletres que tenen diferent so i sons que tenen més d'una correspondència so grafia.

Els dígrafs especialment els que són característics de la llengua catalana.

- **Lèxics**

Es produeixen interferències entre el castellà, català.

- **Gramaticals.**

Tenen dificultat en les concordances de gènere i nombre, així com amb l'apostrofació i l'escriptura de pronoms febles.

3. Conclusions sobre la riquesa lèxica a partir de l'anàlisi dels verbs, noms, adjectius

Respecte a la varietat i riquesa lèxica i un cop analitzats només els verbs, noms i adjectius que els alumnes han utilitzat en els seus textos podem dir la seva varietat i riquesa lèxica és més aviat pobre. Aquest és un punt sobre el qual caldria organitzar seqüències didàctiques per ampliar la capacitat lèxica dels aprenents.

Podem assegurar però que la capacitat lèxica en castellà és superior a la dels català.

4. Conclusions sobre connectors i organitzadors textuais

Respecte a aquest punt també hem constatat que els connectors i organitzadors textuais que utilitzen els alumnes immigrants són gairebé sempre els mateixos. Això fa que els seus textos no siguin prou rics. Si que cal remarcar que en castellà és produeix una densitat textual més rica i àmplia que en català.

5. Conclusions sobre les estructures de frase

En aquest aspecte podem dir que utilitzen diferents estructures de frase i que aquesta utilització té relació amb el coneixement que tenen de les llengües. Han utilitzar oracions simples, coordinades i subordinades i aquest ús té relació amb el nivell d'aprenentatge de l'alumne i també amb el tipus de text que ha escrit.

6. Conclusions sobre el coneixement de l'estructura del textos narratius, epistolar, argumentatiu.

La majoria dels alumnes coneixen l'estructura dels diferents textos que han escrit. Cal recordar que els textos s'han escrit en situació escolar i que abans d'escriure el text els professors han fet un treball oral explicitant les característiques del text que els alumnes havien d'escriure. Destaca per sobre els altres la riquesa textual, sense ser molt alta del text narratiu castellà per sobre dels altres textos.

6. CONSEQÜÈNCIES METODOLÒGIQUES I PROPOSTES DIDÀCTIQUES

En aquest apartat tractarem tres punts:

En el primer punt tractarem sobre les conseqüències metodològiques i criteris didàctics que es desprenen de l'anàlisi de les dificultats que tenen els alumnes immigrants

El segon punt el dedicarem a fer una breu revisió del material que hi ha publicat especialment pensat per a aquests alumnes

En tercer punt exposarem propostes de material per a treballar amb aquest alumnes. Aquestes propostes es basaran en material d'aula per treballar continguts de llengua individualment o en petit grup, però bàsicament serà material d'aula, perquè creiem que ja hi ha força material publicat en format llibre.

6.1. Criteris metodològics i didàctics que es desprenen de l'anàlisi

Després de l'anàlisi dels textos dels 44 alumnes de la mostra creiem que s'haurien de tenir presents els següents criteris pedagògics i didàctics de cara a millorar l'aprenentatge de la llengua dels alumnes nouvinguts:

1. No tots alumnes de procedència magrebina tenen dificultats per incorporar-se al sistema educatiu perquè, els que s'incorporen tardanament han estat escolaritzada abans de la seva arribada a Manresa i ho ha estat en àrab o bé francès. Per tant, tenen uns coneixements metalingüístics que poden usar en les noves llengües que han d'aprendre tal com ha descrit Cummins(1994) en tots els seus estudis referits a la transferència lingüística. Els alumnes fills de magrebins que han nascut a Manresa tenen les mateixes dificultats que altres alumnes amb la seva situació socioeconòmica, i alguns necessitarien molt reforç i d'altres potser no. No obstant, tots els articles i llibres llegits per realitzar aquest treball indiquen els baixos resultats obtinguts pels alumnes que pertanyen a minories lingüístiques i la poca escolarització d'aquests alumnes en l'educació postobligatòria.

No podem oblidar que l'anàlisi l'hem realitzada amb una mostra d'alumnes que fa més de tres anys que viuen a Manresa. Això ens porta a la consideració de pensar que aquest alumnes no tenen encara un suficient nivell de coneixement de les llengües castellana i catalana si tenim present els anys que fa que són a Catalunya.

Hem de dir que de la nostra anàlisi es desprenen uns dèficits que poden i han de ser millorats
Caldrà insistir en el treball de llengua oral, sobre tot en l'aspecte de contextualitzar molt al principi tot allò que es digui als alumnes. Caldrà tenir present proporcionar imatges i suports visuals que puguin fer entendre conceptes i vocabulari que l'alumne desconeix.

Des del punt de vista fonètic no presenten dificultats. Segurament perquè el seu ventall fonètic és més ampli que el català- castellà i per tant no caldrà dedicar-hi massa temps si exceptuem el tema de les confusions vocàliques i/e o/u

Caldrà treballar tots els sons i grafies de la llengua incidint en aquells que perquè tenen més d'una correspondència so grafia presenten més dificultat. Aquest problemes són els mateixos per tots els aprenents.

Aquests alumnes presenten dificultats en aspectes gramaticals com els de concordança de gènere i nombre. També en temes com l'apostrofació, encara que aquest punt també pot ser un problema dels alumnes castellanoparlants.

La majoria dels alumnes tenen una carència important en tot allò que fa referència al lèxic. Augmentar el vocabulari de verbs, noms, adjectius, adverbis, etc. I totes aquelles paraules que fan que la densitat textual s'enriqueixi com són els connectors i organitzadors textuais serà una tasca important per tal d'aconseguir un millor pas cap a conceptes abstractes que han d'aprendre i integrar a l'escola o institut.

Una altra tasca important per reforçar el lèxic serà assegurar la lectura i la seva comprensió a partir de textos variats tot treballant també les característiques d'aquests diferents tipus de text.

2. Els millors mètodes per tal que els alumnes aprenguin són els mètodes comunicatius d'aprenentatge de llengua. És així com s'ensenya actualment una llengua estrangera. El cas de l'ensenyament del català i castellà s'hauria de fer igual que una llengua estrangera però amb la particularitat que aquí els alumnes poden sentir català i castellà al carrer i als mitjans de comunicació.

Lluïsa Rancé, experta en el treball amb alumnat immigrant ho diu en l'article que referenciem a la bibliografia" ja des d'un primer moment , el plantejament didàctic que presidirà les activitats serà l'enfocament comunicatiu de la llengua, que ens diu que aquesta s'adquireix quan s'usa i que és una eina que regula l'activitat en interacció amb els altres. Així doncs la pràctica dels codis oral i escrit es farà a partir de les necessitats , dels interessos i les motivacions dels alumnes, fent exercicis reals i versemblants de comunicació"

La presència de la llengua escrita a l'aula ha de ser important així com l'ús d'aquesta en situacions comunicatives reals o que recordin la realitat. El treball per projectes, tècnica didàctica en la que participen les activitats orals i escrites i l'organització dels aprenents en grups de treball potser una bona per motivar tant els nouvinguts com els autòctons.

3. Interacció amb els autòctons. Si bé és important que els alumnes nouvinguts tinguin unes hores de reforç de la llengua vehicular, amb personal especialitzat. No podem oblidar que com millor s'aprèn una llengua és parlant-la amb els nadius. La millor manera de portar a terme aquesta possibilitat és organitzar activitats en las que per petits grups hagin de desenvolupar alguna activitat d'ensenyament-aprenentatge En la composició del grup s'ha de vetllar perquè hi hagi també alumnes autòctons i que es faci un treball cooperatiu en que cada alumne aporti allò que està capacitat per aportar. Aquesta interacció amb els autòctons és important tant si els alumnes assisteixen a primària com a secundària obligatòria.

4. El materials d'aprenentatge han de ser atractius i motivadors. Que els alumnes immigrants disposin de materials atractius i motivadors és molt important. Sovint els professors no tenen a la seva disposició el temps necessari, ni el material per elaborar materials d'aprenentatge. Cal que l'administració o les empreses privades editin materials per a aquests alumnes. Aquest material ha de tenir referents visuals clars i atractius, ha d'estar graduat en dificultats i ha de poder ser interactiu En aquest sentit el Departament ha editat: "Vincles", un material pensat per a aquests alumnes. que caldria ampliar amb material multimèdia. Existeixen materials com: Digui digui, que està pensat per a adults, seria bo disposar d'un material semblant però per a joves. A Holanda han desenvolupat un ampli programa informàtic anomenat: *New neighbour* que permet un gran ventall de possibilitats de treball per aprendre l'holandès. Un material semblant seria molt útil perquè permet que cada alumne vagi al seu ritme i incorpora imatge, so i text escrit.

Aquest materials no poden deixar de banda les cultures dels alumnes nouvinguts, de manera que han d'integrar continguts d'altres cultures.

5. Les famílies. L'escola ha de ser conscient de la influència que exerceix la família i ha d'incorporar sempre que sigui possible als pares i familiars en el procés d'aprenentatge dels alumnes. L'escola ha de mirar de suavitzar la distància que existeix entre la llengua i cultura familiar amb la llengua i cultura que transmet l'escola.

En aquest sentit Dreide(2000) afirma: “La influència i els esforços que realitzen els professors i altres professionals per crear una atmosfera segura, d’acceptació, de motivació a l’escola, contribuirà, sens dubte, al seu desenvolupament lingüístic”

Aquesta participació hauria de ser des de l’aportació que poden fer els pares, es a dir que puguin prendre part en la presa de decisions a l’escola. Cal també que hi hagi relació entre els professors i altres persones que participin de l’educació dels alumnes:

Mediador cultural, associacions que fan reforç escolar, etc.

També és important que els pares estiguin informats del que fa el seu fill a l’escola, han de conèixer el seu nivell de progrés.

També cal que se’ls introdueixi en el coneixement de la llengua i cultura catalana: hem fet esment en apartats anteriors que a Suècia i Holanda possibilitin i obliguen que tots els immigrants adults rebin 500 hores de llengua i cultura del país que els acull.

6. Formació intercultural per a tots dins i fora de l’escola. Aquest és un punt que no deixarem d’esmentar com a un dels més importants. La societat és cada vegada més complexa i més plural. Cal que cada ciutadà en sigui conscient i col·labori en entendre, acceptar i enriquir aquesta diversitat, això no es pot fer només des de l’escola. Cal una implicació dels governs a tots els nivells, de la societat civil i evidentment de les associacions i col·lectius d’immigrants per tal que totes les veus hi siguin presents i siguin escoltades per arribar a una convivència.

7. Tothom hauria de tenir clar que la llengua vehicular a l’escola és el català (cosa que de vegades no sembla tan clar) . Que a més a Catalunya els alumnes han de finalitzar l’escolaritat obligatòria tenint un bon nivell de castellà . Això no ens hauria de fer oblidar la riquesa cultural i lingüística que aporten totes les llengües presents al centre i s’haurien d’incloure al currículum ordinari i no deixant-les en mans del voluntarisme sinó organitzant unes hores de llengua i cultura del país d’origen a les que també hi poguessin assistir els autòctons. L’autoestima dels aprenents és un dels aspectes que pot ajudar a millorar els aprenentatges, si el nouvingut se sent valorat per i amb tot allò que ell aporta aprendrà amb més motivació.

En aquest sentit caldria que a la TV s’incorporessin persones d’altres ètnies a les sèries, notícies informacions i no que només es parlés de la immigració des de els problemes Els professors tenim molt a fer explicant per exemple les aportacions que altres cultures han fet a la nostra. Els números que van inventar els àrabs i que tots utilitzem seria un exemple.

8. Els professors han de rebre formació pel què fa als diferents estils d’aprenentatge que poden tenir els alumnes. És evident que aquests alumnes que arriben i s’incorporen tardanament al sistema educatiu de Catalunya han rebut una educació amb unes metodologies que no són les mateixes que s’empren a Catalunya, això de fet provoca desajustos que si no són coneguts pel professor pot portar a conflictes.

Els professors també han d’actualitzar els seus coneixements en tot allò que fa referència als avenços en didàctiques de les llengües tal com diu Guash (2001): “ La formulació d’una didàctica multidimensional es fa imprescindible per atendre la diversitat de les situacions que concorren a la institució escolar. Els plantejaments didàctics centrats en l’aprenent es fan més necessaris i la responsabilitat dels ensenyants, menys guiats per programes curriculars tancats, augmenta”. Afegeix que “la diversificació no es pot definir en termes d’un currículum per a cada llengua (o per a cada una de les llengües), sinó en la perspectiva d’una educació lingüística general” El professor Guash conclou amb un punt importantíssim: “ És fonamental revitalitzar l’elaboració dels projectes lingüístics de centre entesos no des de la perspectiva de la normalització de la llengua minoritzada, sinó de la globalitat del tractament de les llengües a l’escola en tots els seus aspectes.

6.2. MATERIAL QUE HI HA PUBLICAT PER A L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ A ALUMNES IMMIGRANTS

En aquest apartat fem un resum del material que hi ha publicat per a l'ensenyament del català als alumnes immigrants. Hem seleccionat el que creiem que és correcte, encara que no podem garantir que hi sigui tot, perquè és difícil de conèixer totes les institucions públiques i privades que publiquen materials que poden ser vàlids per a la docència a aquests aprenents.

He pogut constatar, després de parlar amb professionals que es dediquen a treballar amb alumnes immigrants que hi ha força desconeixement del material que hi ha publicat, que encara que no sigui abundant comença a ser un volum important. Que hi hagi força material és interessant, perquè d'aquesta manera els professors poden seleccionar aquell que s'ajusta més a les necessitats de l'alumne o grup d'alumnes.

Seguirem el següent esquema per a analitzar els materials:

- Títol, autor editorial o qui publica
- A qui va dirigit
- Descripció del material
- Continguts
- Valoració del material i possibilitat de ser utilitzat amb alumnes immigrants dins l'escolaritat obligatòria.

1.Vincles. llengua catalana per a l'alumnat d'ncorporació tardana

Simó i Peralta (2002) M. Josep. Barcelona: Departament d'Ensenyament

- **A qui va dirigit**

És un material pensat per a alumnes de procedències culturals i geogràfiques diverses **que tenen el primer contacte amb la llengua catalana en arribar al sistema educatiu obligatori a Catalunya i es troben amb una llengua totalment desconeguda.**

- **Descripció del material**

El material està format per dos llibres per als alumnes i una guia didàctica per al professor.

- **Continguts**

Els llibres adreçats als alumnes s'organitzen a l'entorn de cinc unitats:

Qui sóc, Qui són, Què faig normalment, Què tinc, Què m'agrada. Cada un d'aquests temes es desenvolupa en tres lliçons. L'objectiu és aconseguir que l'aprenent pugui desenvolupar-se en el seu entorn més immediat.

- **Valoració del material i possibilitat de ser utilitzat amb alumnes immigrants dins l'escolaritat obligatòria.**

És un material especialment pensat per a alumnes immigrants i que omple un buit important.

El material segueix una metodologia d'enfocament comunicatiu de l'aprenentatge de la llengua que actualment es la més utilitzada en ensenyament de llengües estrangeres perquè és el que més optimitza l'ús de la llengua i es ben sabut que una llengua s'aprèn usant-la. És un material molt organitzat des d'aquest punt de vista i també molt ben graduat des del punt de vista dels coneixements lingüístics que els alumnes estrangers han d'adquirir per integrar-se al sistema educatiu.

Creiem que és una molt bona aportació i que hauria de tenir continuïtat en un segon nivell amb continguts més complexos. Volem remarcar el bon treball de l'edició que farà que els alumnes estrangers puguin tenir a les mans un material estèticament correcte i atractiu, i no fotocòpies solament, com tots els altres alumnes.

2. Parlem, llegim i escrivim amb la Nàdia i en Li.

Grup de professors del Programa d' Educació Compensatòria del Vallès Occidental coordinats per Carme Martín. Departament d'Ensenyament: Programa d'Educació Compensatòria del Vallès Occidental.

- **A qui va dirigit**

El material: "Parlem, llegim i escrivim amb la Nàdia i en Li" s'adreça a nois i noies estrangers que s'integren al nostre sistema educatiu i que provenen de diverses cultures.

L'objectiu principal d'aquest material és que els alumnes assoleixin uns mínims lingüístics que permetin una ràpida integració al currículum ordinari.

- **Descripció del material**

El material està format per 7 quaderns . a cada quadern es treballen diferents temes. Cada tema està basat, d'una banda en un referent visual que representa una situació quotidiana real i funcional. Aquest referent visual ha de servir perquè el professor comenci totes les activitats a partir d'aquest referent i, per tant, els alumnes han de fer activitats orals com escoltar, repetir, comprendre i aprendre.

D'altra banda el treball d'aprenentatge de la llengua escrita està molt graduat perquè parteix de la base que molts dels aprenents tenen uns coneixements metalingüístics previs i per tant s'han d'aprofitar. No obstant, el material fa una gradació de dificultats de correspondència so grafia perquè les autores creuen que és important que els aprenents tinguin molt clars els primers nivells de l'aprenentatge de la llengua.

Continguts

L'enfocament d'aquest material és comunicatiu. Els protagonistes del material són la Nàdia, una nena àrab, i en Li un nen xinès. Tots dos han arribat a Catalunya i s'han incorporat a l'escola o l'Institut.

Cada tema s'introdueix amb una il·lustració i un petit text: aquesta introducció és generadora d'activitats d'expressió i comprensió oral i escrita.

Els continguts s'han distribuït en set temes. Cada tema té diversos apartats, a cada tema es treballen unes estructures comunicatives concretes. Aquestes estructures, frases, paraules i lletres, es presenten empaquetades amb exercicis variats en forma i reiteratius en contingut per tal que l'alumne novingut les integri i sigui capaç d'utilitzar-les en situacions reals.

A cada tema es presenta també la grafia de les lletres introduïdes, això per tal d'assegurar la correcta producció de les lletres. Aquestes lletres es relacionen amb un vocabulari mínim.

Cada tema inclou un diccionari visual de tot el lèxic treballat que inclou també accions. En aquest diccionari que es troba a final del quadern s'hi ha deixat un espai per tal que els alumnes escriguin en la seva llengua d'origen les paraules del vocabulari.

A mesura que es va avançant els continguts es van fent més complexos i que

- **Valoració del material i possibilitat de ser utilitzat amb alumnes immigrants dins l'escolaritat obligatòria.**

Es un material molt vàlid per a tots aquells alumnes novinguts que s'incorporen tardanament al sistema educatiu i que han tingut algun tipus d'escolarització al seu país d'origen. Els continguts estan molt ben graduats. Aquest material necessitaria una continuïtat en un segon nivell més elevat. Els quaderns, tot i ser amb blanc i negre

tenen unes il·lustracions molt clares i adequades al gust dels alumnes de les edats a les que van adreçades.

3. Hola!

Boixaderes, Rosa; Majó, Maria; Roquer, Josep (1999) Vic: Emo

- **A qui va dirigit**

- **Continguts**

Va dirigit a alumnes entre 10 i 15 anys, que ja tenen coneixement mínim de l'alfabet català i que han arribat a Catalunya i s'han incorporat tardanament al Sistema Educatiu.

- **Descripció del material**

El material el formen un llibre de text i un llibre del mestre.

El llibre de text de l'alumne consta de 18 unitats distribuïdes en 4 blocs temàtics: l'escola, la casa, el carrer, el país.

Els temes es desenvolupen a través del fil conductor representat per una noia l'Aziza que entra en un centre escolar i que acaba d'arribar del Marroc. Al llarg del material surten altres nens i nenes autòctons i d'altres procedències que conformen un grup classe heterogeni.

- **Continguts**

Del llibre de text de l'alumne

L'estructura de cada unitat és la mateixa. Estan seqüenciades partint de les estructures comunicatives més senzilles i necessàries per arribar a d'altres més complexes i expressives.

A cada tema hi ha una làmina introductòria del tema per tal d'establir prediccions sobre el que es treballarà a la unitat.

Activitats de comprensió i d'expressió orals basades en diàlegs que apareixeran en textos de tipologia diversa: còmics, dibuixos amb rètols, cartes, plànols, etc.

Activitats d'escriptura exposades amb una dificultat progressiva: molt senzilles, exclusivament de còpia, completar quadres, relació de text i imatge, etc.

Activitats de comprensió lectora: frases inacabades, preguntes tancades, etc.

Activitats d'introducció a la literatura catalana: refranys, dites, poemes, endevinalles.

Activitats d'avaluació, situades al final de cada unitat amb el títol: "Què he après?" Que solen ser un resum de tot el que s'ha treballat a la unitat.

Activitats de conceptualització i memòria. Sistemàticament però no a cada pàgina, apareix un requadre amb l'encapçalament: "Recordo", on hi ha un petit resum d'estructures lingüístiques o formes gramaticals que es poden memoritzar.

Els blocs temàtics són quatre:

Bloc 1: Jo i l'escola

Bloc 2: A casa
Bloc 3: El carrer
Bloc 4: El país

De la guia didàctica

A més de la introducció i les orientacions didàctiques generals per a cada unitat s'hi detallen:

L'argument, on s'explica el fil argumental del llibre a partir de les situacions que es van succeir a cada unitat.

Els aprenentatges proposats que es desglossen en:

Objectius: amb l'enumeració dels objectius didàctics de cada unitat.

Continguts: S'hi detallen els tres tipus de continguts d'aprenentatge: conceptuals, procedimentals i actitudinals. Dins els continguts conceptuals hi ha el lingüístics (on hi ha un inventari de les formes gramaticals, el lèxic i les estructures lingüístiques que s'introdueixen a cada unitat) i culturals (on hi ha ressenyes de tots aquells trets culturals propis de Catalunya o tots aquells referents interculturals que es poden aprendre a partir de temes treballats a cada unitat).

A la descripció de les activitats es presenta:

La conversa que es pot establir a partir de l'observació de la làmina que introdueix la unitat.

Un procés recomanat per al desenvolupament de les activitats proposades a cada unitat.

Altres recursos on es proposen un ventall ampli de recursos per tal d'ampliar els coneixements que es relacionen amb els temes proposats.

Hi ha unes consideracions metodològiques com:

Que el material encara que sigui individual sigui participat pels altres companys.

Que sempre que es pugui es faci servir a partir de materials interdisciplinaris.

Que abans de fer el treball escrit cal potenciar el treball oral.

Introduir l'ús del diccionari el més aviat possible.

Tenir present l'avaluació inicial, formativa i final de cada alumne.

- **Valoració del material i possibilitat de ser utilitzat amb alumnes immigrants dins l'escolaritat obligatòria.**

La valoració global d'aquest material és molt positiva. Caldria que el tinguessin els professors que tenen alumnes immigrants a les seves aules. És un material de qualitat pel que fa als seus continguts. Està ben organitzat i graduat amb dificultat creixent.

És un material que necessita la presència del professor perquè els continguts que es van introduint puguin ser assolits pels alumnes.

La maquetació i la presentació podria ser més creativa, encara que som conscients que aquest fet encariria el producte.

Faltarien algunes lectures que tinguessin una mica més de llargària des de la meitat del llibre fins al final.

Encara que s'esmenten els continguts pluriculturals, trobem a faltar aspectes dels països originaris dels alumnes estrangers.

4. NEXE . CATALÀ INICIAL PER A ESTRANGERS

López, M. Dolors ; Sala, Josep . Barcelona: Casals (2002)

- **A qui va dirigit**

Aquest material està pensat per als alumnes acabats d'arribar a Catalunya i que s'han d'integrar a l'escolaritat a Cicle Superior de Primària i ESO.

El material pretén facilitar l'aprenentatge del català a alumnes estrangers a partir de 10 anys d'una forma gradual i seqüenciada-

- **Descripció del material**

El material està format per 14 quaderns organitzats en tres blocs de continguts

- **Continguts**

Un dels blocs de continguts està estructurat a l'entorn del vocabulari, estructures, gramàtica, fonètica, comprensió i expressió escrita del temes següents: L'escola, la roba, els colors, números i figures geomètriques, el cos, els aliments, la mesura del temps i el temps meteorològic. El següent bloc són tres quaderns dedicats al treball de llengua a l'entorn de el nom, l'adjectiu i el verb. El tercer bloc són 5 quaderns que desenvolupen: conceptes bàsics, sanefes, sons i grafies I, sons i grafies II i lectures. Els blocs de continguts poden treballar-se intercaladament i en funció del nivell de competències de cada alumne.

Valoració del material i possibilitat de ser utilitzat amb alumnes immigrants dins l'escolaritat obligatòria.

El material és un material base per ajudar els professors a ensenyar català als alumnes estrangers. És un material útil per al primer curs d'arribada de l'alumne.

La presentació i gradació de continguts és correcta. Té de molt positiu que es poden anar variant els quaderns fer-los tots o no, segons les necessitats de cada l'alumne.

5.CATALÀ BÀSIC. INICIACIÓ A LA LLENGUA ORAL

Núria Bastons i Villalonga (1999) Barcelona: Generalitat de Catalunya:
Departament de Cultura. Direcció General de Política Lingüística

A qui va dirigit

És un material pensat per a estrangers adults, però com que té tantes imatges fotogràfiques es pot adequar per a alumnes immigrants dels darrers nivells de primària i ESO.

Descripció del material

El material té format de carpeta amb cinc dossiers a dins i una cinta de cassette. No és un quadern per a l'alumne sinó que és per a ser utilitzat pel professor i l'alumne o alumnes.

Cada dossier està format per:

- a) Un apartat per al professor on s'expliquen els objectius i els continguts que es treballen, així com una guia per a orientar-lo en els diferents exercicis proposats.

Hi ha especificats:

Objectius comunicatius

Continguts lingüístics

Lèxic

Guia del professor on s'expliquen recursos de les activitats.

Transcripció de les activitats orals.

- b) Una sèrie d'imatges en fotografies o dibuix per realitzar activitats orals.

- **Continguts**

Cada dossier correspon a una unitat

Unitat 1. Iniciació al domini de la llengua

En aquest apartat es treballen els continguts i conceptes relacionats amb les primeres necessitats comunicatives

A la carpeta hi ha una sèrie de fotografies de serveis públics com: correus, telèfons, autobús, tren, farmàcia, sortida, hospital, hotel, etc.

Unitat 2. Identificació personal

En aquesta carpeta es treballen els continguts lingüístics de situacions de la vida diària.

Les imatges són a la classe, a cal metge, a la policia, entrevista de feina, a una oficina de la caixa...

Unitat 3. Informació personal

En aquesta carpeta es treballen els continguts lingüístics de situacions de la vida diària.

Formularis per escriure: nom, cognom, edat, adreça...

Escenes en diferents oficines d'informació, espais públics d'una ciutat, etc.

Unitat 4. Activitats de relacions professionals

En aquesta carpeta es treballen els continguts lingüístics de situacions laborals.

A la carpeta hi ha imatges de persones desenvolupant un ofici o una feina: paleta, pintora, pagès, bomber, carter, mestra, etc.

També hi ha imatges per verbalitzar el pas del temps: el sol, la lluna i el pas del dia, un rellotge i les hores.

Unitat 5. Compres

En aquesta carpeta hi ha imatges per verbalitzar situacions de la vida diària relacionades amb anar a comprar, les botigues i els productes que podem trobar en cada una de les botigues.

- **Anàlisi del material i possibilitats de ser utilitzat amb alumnes immigrants dins l'escolaritat obligatòria.**

És un material molt interessant perquè planteja el treball de llengua oral, i fins ara, que nosaltres sapiguem, no hi ha altres materials que persegueixin aquesta finalitat.

Encara que està pensat per a adults, podria ser utilitzat els darrers cursos de primària i secundària.

Pot servir per als moments inicials de primer contacte amb la llengua catalana, però és del tot insuficient. No coneixem si tindrà continuïtat en altres carpetes.

Les imatges no sempre són tan clares com fóra necessari. Està bé que hi hagi un cassette per acompanyar el material.

6. AROMA. MANUAL DE LLENGUA I CULTURA PER A IMMIGRANTS

Fenero, Eva; Granell, Maria; Sidera, Jordi (1999) Madrid: Cáritas española

- **A qui va dirigit**

Als immigrants adults procedents de diferents cultures, que ja tenen un cert coneixement de la llengua i cultura catalanes.

- **Descripció del material**

El material està format per un llibre de text per a l'alumne i una guia didàctica per al professor.

Aquest manual és una segona part d'un primer llibre dedicat a l'alfabetització i per això no el tractem aquí, donat que normalment els alumnes que arriben a primària i secundària són alumnes que han estat més o menys escolaritzats en els seus països d'origen i per tant tenen coneixements d'altres alfabetos o formes d'escriptura.

La metodologia pretén ser constructivista i es proposa que l'alumne tingui un paper molt actiu en el procés d'ensenyament-aprenentatge, mentre que el professor ha d'esdevenir guia i orientador d'aquest procés. El material pretén que l'alumne faci un aprenentatge significatiu, és a dir, que accedeixi a l'adquisició dels coneixements d'una manera funcional, que puguin ser utilitzats en altres contextos de la vida quotidiana. El material dona molta prioritat a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua oral des d'un enfocament comunicatiu. El text escrit es treballa en funció de les situacions reals. A més del coneixement de la llengua catalana aquest material vol oferir pautes de convivència per tal que l'alumne conegui les pautes i els mecanismes de la societat que el rep i que sàpiga moure's autònomament.

- **Continguts**

El material conté 25 temes organitzats en quatre blocs.

Bloc 1. Entorn personal

Identificar-nos, descripció de persones, tasques de cada dia.

Bloc 2. Entorn familiar

La família, rols familiars, celebracions, cura de la casa, l'estalvi, temps lliure.

Bloc 3. Autonomia personal

Espais comuns: l'escola, la salut, serveis públics, serveis privats, les festes, la jornada laboral, promoció laboral.

Bloc 4. Promoció social

Ritus i tradicions, paisatge i entorn, com vaig venir, societat, mitjans de comunicació, cultura, projecte migratori, interculturalitat

- **Valoració del material i possibilitat de ser utilitzat amb alumnes immigrants dins l'escolaritat obligatòria.**

El material està presentat amb una bona gradació pel que fa als continguts lingüístics. Té una presentació estètica que el fa molt atractiu.

**Està pensat per a adults pel que fa als continguts i això fa que els temes tinguin un enfocament des del punt de vista de l'adult.
Només parcialment seria adequat per als nois més grans d'ESO.**

6.3. Propostes didàctiques

Hem vist que els textos resulten pobres en contingut lèxic, d'utilització de verbs i les seves flexions i d'accentuació de les paraules. Per això creiem important proporcionar recursos d'aula que ajudin els professors i alumnes a treballar aquests aspectes d'una manera interactiva i amb un referent visual que ajudi a memoritzar el lèxic i els alumnes puguin ampliar el seu ventall de vocabulari, verbs i sistematitzar l'ús de l'accentuació.

D'altra banda hem vist, i així ho hem especificat en el punt 6.2 d'aquest treball, que al mercat hi ha molt material sobre paper per treballar aspectes de relació so-grafia i també estructures comunicatives i funcionals. Per tant creiem que el material individual de l'alumne és abundant i que el que necessitem a les aules és material complementari que els docents, donat l'escassetat de temps que tenen i la quantitat d'aspectes pels que han de vetllar a la classe, no tenen temps de preparar. És per això que les nostres propostes de material aniran encaminades a pensar un material d'aula que es pugui usar en petit grup o individualment, si cal.

6.3.1. Recursos per treballar el vocabulari

A continuació definirem els tres tipus de material que hem pensat per reforçar el vocabulari:

Vocabulari en imatges i quadernet sobre paper de reforç de vocabulari, mots encreuats, memori i dòminos.

6.3.1.1. Vocabulari en imatges i quadernet sobre paper de reforç de vocabulari

- **Descripció del material**

El material estarà format per un llibre d'imatges amb els noms escrits en català i castellà i un quadernet que es dirà: "Practiquem el vocabulari", amb exercicis de reforç de vocabulari per a interioritzar-lo amb més facilitat. Aquest quadernet serà un material fotocopiabla. Per tant, les il·lustracions seran en blanc i negre i molt definides, per facilitar que es puguin reproduir.

El llibre tindrà 60 pàgines. La mida de cada pàgina serà de la meitat d'un DIN A3 aproximadament.

El quadernet també tindrà 60 pàgines, amb 4 exercicis per a cada tema de vocabulari.

El llibre estarà il·lustrat per l'il·lustrador Isaac Bosch que ha fet unes il·lustracions especials per a aquest material. Veure l'apartat d'annexos on hi ha una pàgina d'aquest llibre. Cada dibuix tindrà un número al costat i la paraula escrita en català, i a sota i en una lletra més petita, en castellà.

A cada imatge hi haurà una situació real protagonitzada per persones. Aquestes persones estaran realitzant accions. Aquest fet s'utilitzarà per repassar les accions que es poden realitzar en els espais il·lustrats.

- **Objectius**

Aquest llibre té com a objectiu facilitar l'aprenentatge i la memorització del vocabulari bàsic en castellà i català.

- **Continguts**

Els continguts són totes aquelles paraules que poden ser útils en la vida diària dels infants que s'incorporen tardanament al sistema educatiu.

En el vocabulari s'hi inclouran els següents temes:

El carrer
Els senyals i les botigues
Els transports

La casa
Per fora: diferents tipus de casa
Per dins: cuina, menjador, habitació, bany

Els aliments
Fruïtes i verdures
Carn i peix
Al mercat i al supermercat

El cos
La roba
Relacions de família

L'escola per fora
La classe
L'aula d'ordinadors
L'aula de plàstica
La classe de música

El treball
Oficis i serveis
Els esports

Animals
Granja
Zoo
Al mar

A la platja
A la muntanya
Al parc
El poliesportiu

- **Com es pot utilitzar el material.**

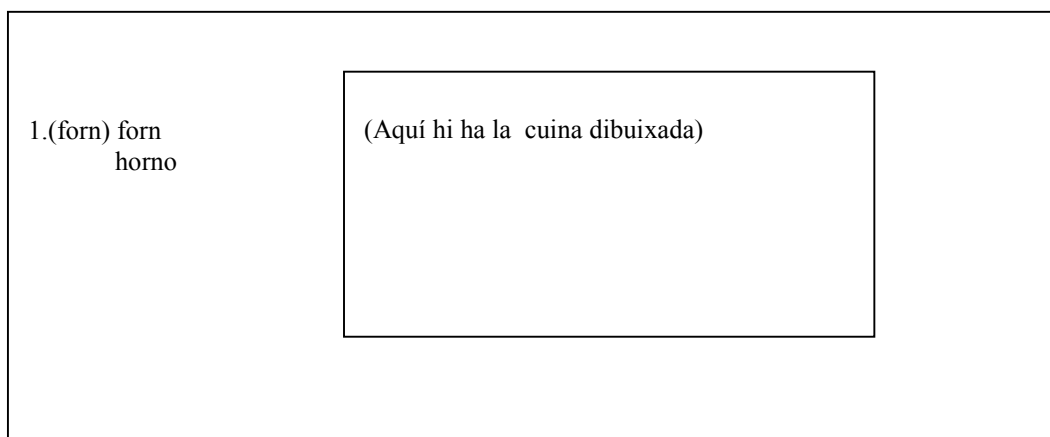
Del material se'n poden fer diferents usos didàctics.

- . El professor/a diu noms i els alumnes assenyalen l'objecte, o bé diuen el número.
- . El professor/a diu el número i els alumnes diuen el nom de l'objecte.
- . El professor/a defineix l'objecte i els alumnes diuen el nom.
- . Un alumne defineix l'objecte i un altre alumne diu el nom.
- . Es poden fer classificacions d'objectes segons el material de què estan fets, segons el lloc que ocupen a la il·lustració, segons per a què serveixen, segons qui els pot utilitzar, etc.

A continuació definim una doble pàgina d'aquest llibre d'imatges per tal que es vegi com és . La doble pàgina que definim és la cuina.

Distribució de l'espai

Hi ha una part per a la imatge en gran i una altra per a posar el vocabulari que serà un dibuixet petit amb un número i amb el nom escrit al costat en català i castellà.



(A la il·lustració es veu una cuina amb una família el pare la mare un nen i una nena. El pare prepara l'esmorzar, la mare endreça i el nen i la nena de 10 i 8 anys més o menys són a la taula i comencen a esmorzar. Hi ha una finestra amb una cortina a la part de dalt. La finestra dona a l'exterior).

Mobles i objectes que es veuen:

Armaris de cuina
Fogons amb una olla i una paella a sobre
Forn
Aigüera
Aixetes
Relotge de paret
Llum
Taula
Cadires
Galleda de les escombraries
Taula de planxar
Planxa
Microones
Nevera
Rentaplats
Rentadora
Plats
Coberts: cullera, forquilla, ganivet
Penjats de la paret: cullerot, girapeix
Drap de cuina
Fregall
Sabó de fregar plats
Bol
Ampolla

Got
Gerra
Fruitera amb fruita
Escorredora
Embut
Colador
Telèfon

Accions dibuixades

Ficar al forn
Coure
Bullir
Fregir
Remenar
Pelar patates
Tallar carn
Omplir/ buidar
Amanir el tomàquet

A continuació definim una pàgina del quadern d'exercicis: "Practiquem el vocabulari"

La casa per dins I : La cuina. :

Exercici 1. On van?

Amb una fletxa col·loca cada cosa al seu lloc.

(Els elements de la dreta que estan entre parèntesi seran dibuixats)

Llet	
Escombraries	(nevera)
Coberts	(galleda de les escombraries)
Pollastre	(nevera)
Plats bruts	(calaix dels coberts)
Illaunes de tomàquet	(rentaplats)
paella	(armari)

Exercici 2. Per a què serveix?

Aparella cada objecte amb la paraula que defineix per a què serveix.

	fregar plats
El cullerot	coure
La rentadora	Fregir
La paella	triturar
L'olla	remenar
El rentaplats	rentar
La batedora	

Exercici 3. On són?

Escriu el lloc on podem trobar aquests objectes de cuina.

La forquilla, la cullera i el ganivet són

La fruita

Els plats.....

Les escombraries

Exercici 4. Sopa de lletres.

Troba sis objectes que no sigui habitual trobar-los a la cuina.

(sopa de lletres amb noms d'objectes de cuina i 6 que no són normals en ella com: raspall de dents, sabates, wàter, llit, banyador, clau anglesa)

6.3.1.2.Mots encreuats

- **Descripció del material**

El material estarà format per 15 bases de plàstic resistent de mida Din3 .
cada una de les 15 bases portarà impresos els quadres dels mots encreuats i les fotografies del vocabulari que es pretén treballar. Cada una de les bases només contindrà vocabulari d'un camp semàntic.

Cada base anirà dins d'una bossa de plàstic i tindrà dins tantes lletres com sigui necessari per a completar els mots encreuats. A la part del darrere d'aquesta bossa hi haurà l'autocorrecció, per tal que els alumnes hi puguin jugar per parelles o individualment i es pugui comprovar si ho han fet bé.

Les fotografies d'aquest material les realitzen la família de fotògrafs Villaplana de Manresa. Són fotografies originals pensades per a aquest material.

Cal aclarir que no totes les caselles tindran lletra, degut a que el nostre interès és el repàs i interiorització del vocabulari específic.

Aquest material es reaitzarà en català i hi haurà també una versió en castellà.

- **Objectius**

Facilitar l'interiorització i memorització del vocabulari de diferents camps semàntics d'una manera lúdica i divertida.

- **Continguts**

El contingut d'aquest vocabulari serà el que pertany als següents temes:

1. Animals

peixos

mamífers

2. Aliments

fruites

aliments

3. Plantes

flors

arbres

4. Casa

cuina

habitació

menjador

5. Escola

classe

Pati

6. Vehicles

mar, terra i aire

A continuació oferim un exemple del vocabulari que haurà a la base de les fruites, els aliments, mamífers i vehicles.

FRUITES: CIRERES, AVELLANES, NOUS, MELÓ, MAGRANA, POMA, PLÀTAN, MADUIXA, PRUNA, LLIMONA, PERA, PRÉSSEC, RAÏM, SÍNDRIA, TARONJA, FIGA, PINYA, DÀTILS, KIWI, CASTANYA

ALIMENTS: MONGETES, PASTÍS, PASTANAGA, SOPA, MACARRONS, TOMÀQUET, PEIX, BISTEC, ARRÒS, HAMBURGUESES, BOTIFARRA, OU, POLLASTRE, SUCRE, GELAT, OLI, MEL, SAL.

MAMÍFERS: CAVALL, GOS, GAT, XAI, VACA, RATA, CONILL, PORC, CÉRVOL, LLOP, CAMELL, LLEÓ, ELEFANT, TIGRES, ÓS, BALENA, HIPOPÒTAM, GIRAFA, ESQUIROL, MONA, TALP.

VEHICLES: TAXI, COTXE, AUTOBÚS, TREN, GLOBUS, SUBMARÍ, VAIXELL, BARCA, VELER, CAMIÓ, METRO, BICICLETA, MOTO, AVIÓ, AVIONETA, HELICÒPTER, FURGONETA, BOU, CANOA, COET, GRUA.

Exposem un exemple de com queda organitzada la base de les fruites. Donat que les fotografies encara no estan fetes al lloc on han d'anar escrivim el nom de la fruita entre parèntesi.

Fruites

(maduixa)	(cireres)	C	I	R	E	R	E			(prés sec)	*	*	(taronja)
M	*	*	(prun a)	*	(figa)	*	*	*		P	*	*	T
A	*	*	P	*	F	*	*	(pera)		R	*	*	A
D	*	*	R	*	I	*	*	P		É	*	*	R
U	*	*	U	*	G	(llimo na)	*	E		S	*	*	O
I	*	*	N	*	A	L	*	R		S	*	*	N
X	*	(avell anes)	A	V	E	L	L	A	N	E	S	(sínd ria)	J
A	*	*	*	*		I	*			C		S	A
(nous)	N	O	U	S	(mel ó)	M	E	L	O	(raïm)	*	Í	*
*	*	*	*	*	*	O	*	*	*	R	*	N	*
(mag rana)	M	A	G	R	A	N	A	*	*	A		D	*
*	*	*	*	*	*	A	*	*	*	I*M	*	R	*
*	*	*	*	*	*	(pom a)	P	O	M	A		I	*
(plàta n)	P	L	À	T	A	N	*	*	*	*	*	A	*

- **Com es pot utilitzar el material**

-

Són uns mots encreuats i, per tant, s'utilitzaran com a tals, només que en aquest joc no caldrà que els alumnes escriguin, perquè les lletres que han d'anar col·locades a les caselles les tindran dins de cada sobre.

6.3.1.3. *Memori* i dòminos

- **Descripció del material**

Memori . Aquest joc constarà del mateix vocabulari dels mots encreuats. Les fotografies de cada element estaran repetides i reproduïdes a sobre d'uns cartronets de mida 5cm*5cm.

Dòmino. Aquest joc estarà format pel mateix vocabulari que el dels mots encreuats. Les imatges estaran reproduïdes en un cartronet de 5cm* 10 cm. A un costat del cartronet hi haurà la fotografia i a l'altre el nom escrit d'un altre objecte.

- **Objectius**

Reforçar el vocabulari de diferents camps semàntics.

- **Continguts**

El mateix vocabulari que en el cas dels mots encreuats explicat anteriorment.

- **Com utilitzar el material**

Aquest material s'utilitzarà en treball de petit grup o bé, per parelles.

6.3.2. Recursos per a treballar els verbs.

De l'anàlisi de les dificultats que tenen els alumnes motiu del nostre estudi es desprèn que no utilitzen gaire varietat de verbs. És per això que creiem que un material amb diferents accions dibuixades serà una bona manera d'anar integrant els verbs per tal d'anar-los incorporant a la comunicació amb els altres.

Sovint, amb els aprenents d'una llengua s'oblida que el referent visual és molt important per reforçar el canal auditiu d'aprenentatge.

També, sovint oblidem que els docents no poden preparar material d'aula, perquè els falten el temps i el material adequats. Per tant, proporcionar un material d'aula al qual els professors puguin recórrer per treballar aquest contingut tan important i que ho puguin fer d'una manera lúdica i engrescadora.

1.Descripció del material

El material el formaran 120 cartronets de mida 12cm*12 cm amb accions dibuixades. Les accions les realitzaran personatges masculins i femenins a parts iguals. Els dibuixos són dibuixos originals, realitzats especialment per a aquest material pel dibuixant Isaac Bosch. Aquests cartronets aniran tots dins d'una capsa.

2. Objectius

- . Aprendre nous verbs.
- . Practicar la flexió dels verbs, oralment.

3. Continguts

Els verbs que seran motiu d'il·lustració cobriran diferents àmbits de la vida. Per això cada verb il·lustrat tindrà un referent, un codi de color o forma per tal d'ordenar aquests verbs i organitzar-los segons la intencionalitat a l'hora de treballar-los. Cada cartronet portarà el nom del verb escrit en la seva forma infinitiva i al darrere en passat, present i futur.

Els verbs tindran la següent classificació

- Verbs de les accions que fan les persones
 - despertar-se
 - llevar-se
 - dutxar-se
 - eixugar-se
 - pentinar-se
 - vestir-se
 - rentar-se les dents
 - esmorzar
 - anar a treballar
 - anar a l'escola
 - dinar
 - menjar
 - sortir de treballar
 - comprar
 - pagar
 - anar a casa
 - parlar
 - agafar

deixar
empènyer
estirar
perdre
trobar
portar
mirar la tele
desvestir-se
anar a dormir
posar-se el pijama
créixer
envellir
néixer
morir

- **Verbs que indiquen accions que es fan a l'escola**

llegir
escriure
dibuixar
pintar
retallar
enganxar
estudiar
agafar
escoltar
parlar
aprendre
experimentar
sumar
restar
multiplicar
dividir
endreçar
organitzar
jugar
cantar
discutir

- **Verbs que indiquen moviment**

entrenar
ballar
córrer
caminar
passejar
seure
caure
saltar
bufar
grimpar
volar
nedar
muntar /anar
conduir
navegar
remar

fer patinatge
fer joquei
fer judo
fer atletisme
fer gimnàstica
jugar a tennis
jugar a futbol
jugar a golf

- **Verbs que expressen emocions**

pensar
plorar
riure
somriure
parlar
cantar
besar
acariciar
abraçar
escollir
badar
cridar

- **Accions que es fan a casa**

cuinar
fregar
fregir
bullir
pelar
rentar
estendre
planxar
plegar
fer el llit
anar a comprar
escombrar
passar l'aspiradora
posar el rentaplats
posar la rentadora
treure la pols
endreçar

- **Accions que són esports**

anar en bicicleta
anar amb moto
jugar a futbol
jugar a tennis
jugar a bàsquet

- **Accions que es fan en diferents oficis o feines.**

conduir,
construir

modelar
pastar
vendre
comprar
ensenyar
dibuixar
dissenyar
fregar
navegar
pescar
conrear
plantar
construir
actuar
tocar (un instrument)
regar (un jardí)
reparar/ arreglar (una TV)
repartir (pa)
escriure (diari)
apagar foc
jutjar
servir (un cambrer)
curar (un infermer)
construir (un paleta)

4. Com es pot utilitzar el material

El material s'anirà treballant en diferents sessions. Cada bloc es pot presentar en una sessió diferent. Es pot seguir aquesta seqüència:

- Per presentar-lo es mostrarà el dibuix i es dirà als alumnes el nom de l'acció que es realitza en la imatge.
- Es barrejaran les imatges i l'alumne anirà agafant i dient el verb en infinitiu.
- El professor dirà el verb i l'alumne dirà en quin lloc es pot realitzar l'acció.
- Després es preguntarà què fa el personatge de la imatge i l'alumne haurà de contestar.
- Es dirà el temps verbal en passat, present i futur.
- L'alumne dirà una frase amb la flexió verbal que al professor l'interessi.

6.3.3. Recursos per a treballar l'accentuació

De l'anàlisi de les dificultats que tenen els alumnes motiu del nostre estudi poden concloure que no utilitzen els accents. Aquesta és una dificultat que pot tenir part de la seva causa, per a aquells alumnes que han estat escolaritzats en àrab, en que l'àrab no té accentuació gràfica.

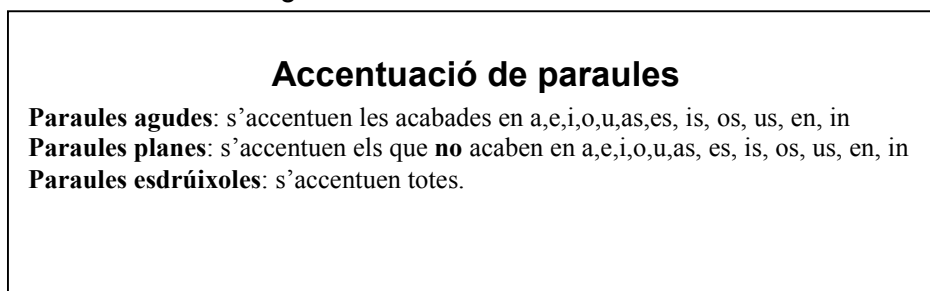
És per això que creiem que un material d'aula pot ser interessant per tal d'anar integrant i incorporant l'accentuació als textos escrits.

Sovint, amb els aprenents d'una llengua s'oblida que el referent visual és molt important per reforçar el canal auditiu d'aprenentatge. En aquest sentit és bàsic fer-los adonar en les paraules accentuades que trobem en els textos escrits.

1.Descripció del material

El material el formaran:

- Un cartell mural mida cartolina i plastificat que es podrà penjar a la classe com a referent visual. En aquest cartell hi haurà escrites les normes d'accentuació bàsiques. Hi haurà exemples de paraules per a cada tipus d'accent. Aquestes paraules, a més d'estar escrites, tindran el seu referent visual en forma de fotografia.



- Una col·lecció de fotografies amb paraules monosíl·labes, que tinguin les vocals en posició tònica.
- Una col·lecció de fotografies amb paraules agudes, planes, esdrúixoles i sobreesdrúixoles. Cada fotografia portarà un número escrit a dalt i a la dreta. Aquesta col·lecció de fotografies anirà acompanyat d'un CD o cassette on hi haurà enregistrades totes les paraules.
- Un material preparat per a ser fotocopiats amb exercicis per exercitar les normes d'accentuació amb paraules dins de textos que tinguin sentit.

2. Objectius

- . Aprendre les normes d'accentuació.
- . Practicar la verbalització del triangle vocàlic tònic.
- . Practicar la verbalització de les síl·labes de les paraules.
- . Practicar la verbalització de la síl·laba tònica i la síl·laba àtona.
- . Practicar l'accentuació de l'accent obert o greu i l'accent tancat o agut.
- . Practicar la verbalització de paraules agudes, planes i esdrúixoles.

3. Continguts

Les normes d'accentuació.

4. Com es pot utilitzar el material

El material s'anirà treballant en diferents sessions. Les sessions seran curtes però constants.

- Per presentar-lo es mostraran les fotografies i es dirà el nom i els alumnes el repetiran. Després el professor ensenyarà la fotografia i els alumnes diran la paraula correctament.
- Els alumnes classificaran els monosíl·labs segons els noms de les fotografies tinguin les vocals obertes o tancades.
- Els alumnes picaran les síl·labes de les paraules que donen el nom a les fotografies.
- És farà reflexió sobre el nombre de síl·labes de les paraules i el lloc que ocupen la síl·laba tònica i les síl·labes àtones.
- Es barrejaran les fotografies i l'alumne anirà agafant cada fotografia i les classificarà segons siguin paraules agudes, planes o esdrúixoles.
- El professor dirà: "Busquem les fotografies, els nom de les quals siguin paraules agudes..., planes.... o esdrúixoles... i l'alumne triarà d'entre totes, les fotografies que corresponguin.
- Els exercicis sobre paper es realitzaran un cop fet els exercicis amb material.

6.3.4. Recursos per a una lectura intercultural

Aquest material està pensat especialment per a aquells alumnes que s'incorporen tardanament al sistema educatiu de Catalunya i després d'un primer moment d'escolarització tenen un cert domini de la llengua.

Després d'aquest primer moment, encara no tenen el suficient domini del text ni del vocabulari per enfrontar-se a textos complexos, però sí que creiem interessant que els textos que han de llegir reflecteixin diferents realitats. És per això que ens proposem elaborar un llibre de lectura amb exercicis orals de vocabulari i comprensió

La franja d'edat a què van adreçats aquests textos seria de 4t, 5è, 6è de Primària i 1r i 2n d'ESO

Aquests mateixos textos serien vàlids també per a tots els alumnes en general perquè pretenen ser textos d'informació intercultural.

2. Objectius

- Elaborar un llibre de lectura amb exercicis de comprensió que sigui la continuïtat d'un primer moment en què l'alumne ja ha tingut els primers contactes amb la Llengua Catalana.
- Proporcionar als alumnes un material entenedor i motivador que faciliti el seu a camí cap a textos més complexos.
- Combinar textos amb continguts i coneixements del món més proper als alumnes i textos que tinguin com a referència altres parts del món i altres cultures.

3. continguts

3.1. El contingut textual

El contingut del material serà molt variat. El llibre de lectura tindrà un component pluricultural en el sentit que hi quedaran reflectides les diferents cultures que actualment conviuen a Catalunya a través dels hàbits i costums, llegendes, aspectes culinaris, música, etc. Així com de les diferents visions que pot tenir un mateix fet.

Els textos reflectiran les diferents tipologies textuais, per tant n'hi haurà:

- De tipus més funcional com serien instruccions d'utilització d'un objecte, horaris, programes, receptes de cuina, receptes del metge, llistes de la compra, etc.
- De tipus més científic o de coneixement entre els que hi haurà experiments, animals, geografia, història, màquines, contribucions de cada cultura a la resta de la humanitat, etc.
- De tipus més literari com serien les narracions i llegendes de diferents països, poemes, proverbis, fragments de llibres sagrats, endevinalles, còmics, etc.

3.2. Els continguts concrets de Llengua

- Propostes per desenvolupar les capacitats i les estratègies de comunicació orals
Conèixer i interioritzar el vocabulari bàsic ampliat.
Llegir d'una manera comprensiva frases i textos significatius.
Incidir, pel context i el reconeixement de paraules clau, en el significat global del text.
Expressar-se adequadament en contextos significatius.
Esdevenir autònom en contextos comunicatius quotidians.

4. Descripció del material

4.1. El llibre de lectura

El llibre tindrà 110 pàgines i el format serà el més estàndard possible.

Les cobertes seran de material tou, flexible i resistent.

Cada lectura ocuparà una doble pàgina, per tal que les lectures es puguin començar i acabar en una sessió. També tindran una graduació en el contingut i la quantitat de paraules,

Serà il·lustrat amb fotografia i dibuix. La il·lustració tindrà molta importància en la distribució de l'espai, perquè ha d'ajudar a la comprensió del text.

Cada lectura tindrà un petit apartat amb el vocabulari especificat d'aquelles paraules de difícil comprensió, i una petita proposta d'exercicis de comprensió.

4.2. Guia del mestre

L'objectiu d'aquest llibre és facilitar la tasca al professor i optimitzar el material.

En aquesta guia s'especificaran els continguts i els objectius de cada lectura i exercici.

Es proposaran exercicis d'ampliació.

També es proposaran exercicis d'expressió oral, ja que són difícils d'incloure en el llibre de l'alumne.

4.3. Mostra de lectures

A continuació posem tres exemples de lectura i els seus corresponents exercicis de comprensió i vocabulari.

Els textos són de creació pròpia i les il·lustracions serien fotografies o il·lustracions que s'haurien de fer. Els textos que trobareu a continuació són escrits amb mida Arial 14 perquè aquesta és la mida que han de tenir per tal que siguin de fàcil lectura.

Les palmeres del Marroc

Actualment les palmeres cobreixen una superfície de 84.000 hectàrees del Marroc. Hi ha aproximadament 4,7 milions de palmeres. Existeixen moltes classes de palmeres, moltes d'elles s'utilitzen com a arbre per adornar jardins. Però de fet les que es cultiven amb més gran quantitat són les palmeres datileres.

Les palmeres datileres són originàries d'Aràbia. Aquestes palmeres tenen un tronc cilíndric que pot arribar a tenir 30 metres d'alçada. Les seves fulles, les palmes, estan organitzades en forma de plomall. El tronc té un aspecte escamós perquè les fulles s'han de tallar per la base un cop estan seques. Aquestes fulles tarden de 4 a 5 anys en assecar-se. Aquest tronc amb fulles tallades va molt bé per enfilar-s'hi quan s'ha de fer la collita de dàtils.

Hi ha palmeres mascle i palmeres femella, Les dues floreixen entre març i abril i el vent és l'encarregat de fecundar-les. També els agricultors i intervenen en la fecundació posant flors de les palmeres mascles en el raïm femella.

(Fotografia d'un palmeral al Marroc)

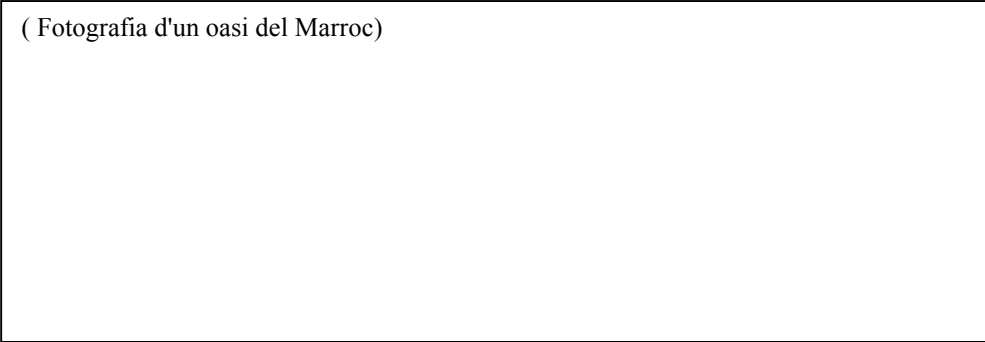
Peu de foto. Nom del lloc i situació .

Els dàtils són baies que es formen i a la part superior de la palmera, N'hi ha més de cent varietats que es distingeixen pel color mida i forma. El dàtil és un fruit amb una polpa molt rica en sucres, té alt valor nutritiu. A més és fàcil de conservar i transportar.

(Fotografia d'un raïm de dàtils)

Tradicionalment els oasis, espais verds enmig d'una superfície àrida i seca, es dedicaven a conreus de tipus familiar i de subsistència. Actualment es dediquen al monocultiu de palmeres datileres per augmentar-ne la producció i cobrir la forta demanda.

(Fotografia d'un oasi del Marroc)



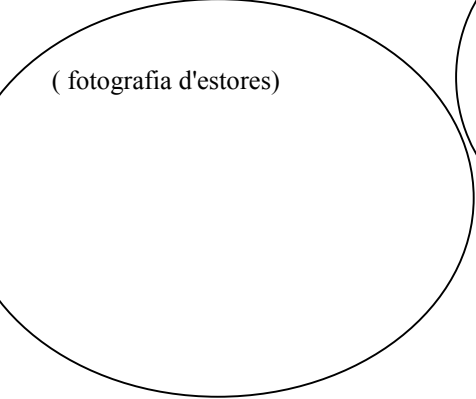
Peu de foto. Lloc

De la palmera s'utilitza tot. Les seves fulles, les palmes serveixen per a fer tanques, per a fer estores i cistells.

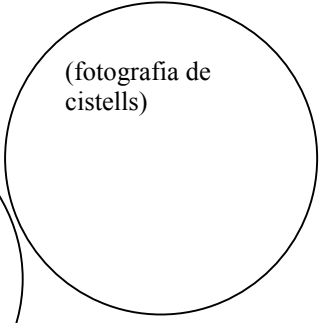
Dels troncs se'n fan bigues per als sostres de les cases i amb l'escorça dels troncs se'n fan canals per a recollir l'aigua de pluja de la teulada.

Les palmeres es reproduïxen per brots que neixen en el tronc principal.

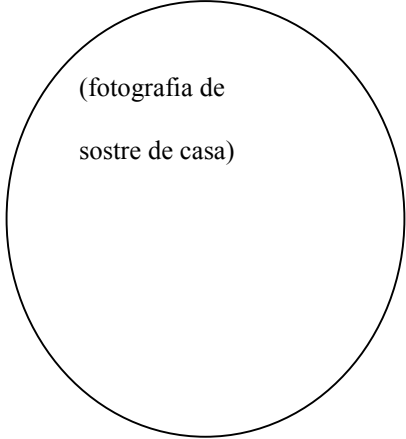
(fotografia d'estores)



(fotografia de
cistells)



(fotografia de
sostre de casa)



El massís de Montserrat

Montserrat és un massís format amb materials abocats per rius que naixien on actualment hi ha el mar, entre Mallorca i la costa. D'això fa entre 50 i 25 milions d'anys.

Montserrat té una forma molt singular que s'ha anat formant a base de milers d'anys i de l'erosió de l'aigua i el vent. Està formada per roques conglomerades i situada al centre de Catalunya entre les comarques del Bages, l'Anoia i el Baix Llobregat.

(Fotografia de Montserrat. La imatge allargada típica)

Montserrat fou declarada parc natural l'any 1987. Amb això es pretén protegir un massís únic al món.

Les plantes que podem trobar a Montserrat són les de muntanya mitjana mediterrània i predomina l'alzinar.

Els animals que hi viuen són colònies importants d'ocells rapinyaires, i mamífers com senglars i cabres.

(Un ocell rapinyaire)

(fotografia amb arbres i plantes)

Des de sempre ha estat una muntanya molt estimada per tots els catalans.

Al segle XI es va construir un monestir benedictí que va ser ben aviat el més important del país. En aquest monestir hi ha la imatge de la Mare de Déu de Montserrat, que s'anomena La Moreneta perquè és morena de pell.

Dins el monestir hi ha una important col·lecció d'obres d'art. Hi ha, també, una **escolania** on hi ha estudiants i estudiants que destaquen per les seves bones veus.

(fotografia de l'escolania)

A Montserrat moltes persones hi van moguts per les seves creences, o a fer turisme. No obstant, n'hi ha d'altres que hi van a practicar l'excursionisme o l'escalada per les moltes possibilitats que ofereix aquesta muntanya.

A la muntanya de Montserrat hi ha assenyalats infinitat de camins per practicar l'excursionisme.

A la zona anomenada d'Agulles moltes persones hi practiquen l'escalada.

A peu, amb cotxe, amb aeri, amb funicular... arribar fins a Montserrat val la pena per gaudir d'un paisatge únic al món.

(fotografia del monastir entre les muntanyes)

Parlem de la lectura.

Per què Montserrat té aquesta forma?

On és Montserrat?

Com s'hi pot arribar?

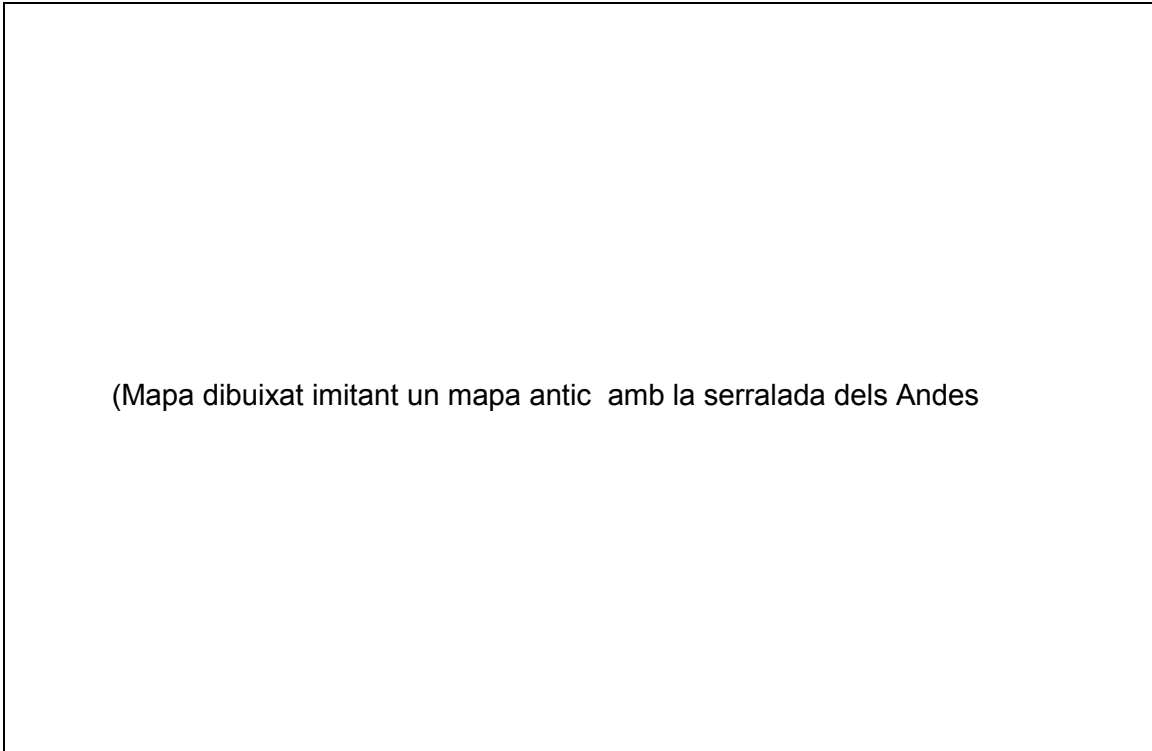
Què volen dir les paraules: monestir, escolania, Moreneta?

La llegenda de Huascarán i Huandoy

En una vall de la serralada dels Andes vivien els déus. El déu suprem Inti, el sol, tenia una filla anomenada Huandoy.

Huandoy era molt bonica i el seu pare la volia casar per tota l'eternitat amb un déu que tingués les mateixes virtuts que la princesa. Però al bell mig de la vall, dins el poblat dels Yungas, hi vivia el gentil i valent príncep mortal Huascarán.

Huascarán i Huandoy estaven profundament enamorats, sovint es trobaven d'amagat i eren immensament feliços.



(Mapa dibuixat imitant un mapa antic amb la serralada dels Andes)

Quan el deu Inti, el sol, es va assabentar dels amors entre la seva filla i el príncep mortal, li va suplicar que ho deixés, que viure amb un príncep mortal no era convenient per a una deesa. Però l'amor dels joves prínceps era superior a les súpliques del pare i als seus consells i sermons.

Tan gran va ser la ràbia que va sentir el déu suprem, Inti, davant la força d'aquest amor amb un mortal, que va maleir la parella i els va condemnar a viure tota l'eternitat separats.

Els va convertir en dues grans muntanyes de granit i els va cobrir de neus perpètues. Entremig de les dues muntanyes va situar una vall estreta i profunda per tal que estiguessin totalment aïllats. En la seva fúria el déu Inti va elevar les muntanyes a una alçada majestuosa, per tal que els prínceps es poguessin veure per sempre més, però mai no es poguessin arribar a tocar.

Des d'aquell dia els enamorats ploren pel seu dolor i van fonent gota a gota la neu que els cobreix. Els seus plors d'amor s'uneixen en un llac de color blau turquesa que s'anomena Llanganuco i si algun dia aneu a Perú el podreu trobar entre mig de les dues muntanyes més altes del país Huandoy i Huascarán.

(Llegenda popular del Perú)

(fotografia de les muntanyes Huascarán i Huandoy)



Parlem sobre la lectura.

1. Digues si és veritat o és fals.

Huascarán era un noi del poblat dels Yungas.

El déu Inti estimava molt Huascarán.

Huandoy i Huascarán són dues muntanyes.

2. On és el Perú? Busca en un mapa i mira en quina zona del món està.

3. Quines altres llegendes o històries coneixes?

4. Pensa i digues altres noms relacionats la paraula muntanya.

7. CONCLUSIONS GENERALS

La realització d'aquest treball no m'ha deixat indiferent i, com he escrit les conclusions referides a cada apartat, en aquest em permeto escriure les reflexions a les què he arribat durant la realització d'aquesta investigació.

1. Crec que la institució escolar no pot, per si sola, resoldre el repte que suposa la immigració.

2. Cal una posició política per ètica i justícia social que reivindiqui: La necessitat que els països d'origen de la immigració tinguin autonomia social i econòmica, per tal que les persones no hagin d'immigrar ni per motius econòmics ni polítics. L'actitud política reivindicativa ha d'anar dirigida tant als governs dels països desenvolupats com als mandataris dels països dels immigrants.

3. Que un cop els immigrants siguin als països d'acollida s'elabori i es porti a la pràctica una política de consens i anticipada, davant de les qüestions que es plantegen amb la integració dels immigrants i amb la seva escolarització. És molt més positiu planificar anticipadament que resoldre els problemes quan ja han sorgit els conflictes. Aquesta planificació necessita, a més de declaracions de bones intencions, cosa que tots els països fan, recursos humans i materials, cosa que pocs països fan (o que hi destinen recursos insuficients).

4. És cada vegada més clar que les societats anomenades del 1r món continuaran rebent immigració. Aquesta immigració es quedarà als països d'acollida i la societat no pot malversar aquesta riquesa humana, entre altres qüestions perquè es podria provocar una fractura social. Hi ha països com Suècia que tenen uns models d'acollida de la immigració, que sense ser perfectes, tenen parts positives i que poden ajudar-nos. Aquests països ofereixen als immigrants la cultura i la llengua del país, però també possibiliten que els immigrants conservin la seva llengua i cultura formant ciutadans bilingües i biculturals, conscients dels seus drets i dels seus deures.

5. La importància que han de tenir els ajuntaments com a agents de la integració dels immigrants és cabdal. El nostre país no té experiència d'autonomia municipal en molts aspectes, però la tendència hauria de ser que els Ajuntaments poguessin ser l'element coordinador de les polítiques sobre la immigració, integrant tots els agents socials que intervenen en l'educació.

6. Respecte a l'educació s'ha d'incidir en el component pluricultural per a tota la població, començant per la població escolar autòctona i seguint per la immigrada. Aquest component ha d'estar integrat al currículum real i viscut. No serveix de res convertir el tema en un contingut teòric més, sinó que ha d'estar basat en el respecte mutu de tots els que intervenen en l'acte educatiu.

7. Els immigrants tenen dret a conservar els seus orígens i la seva identitat. La llengua forma part important d'aquesta identitat i la preservació d'aquesta produeix beneficis en els posteriors aprenentatges, com ho avalen diversos estudis citats pel professor Guasch (2001). La manera d'ensenyar la llengua juga un paper important. Recollim a continuació el que escriu el professor Puig en el document del llibre Immigració, integració i llengua (1997) pàg. 178:

" Les didàctiques de la llengua i les literatures ocupen una situació privilegiada, perquè són l'articulació entre les llengües i la cultura i duen a una educació intercultural que han de tenir com a objectiu prioritari la prevenció de les actituds xenòfobes dels adolescents de Catalunya".

S'hauria de contemplar en el Currículum de Llengua la possibilitat que els autòctons poguessin estudiar àrab com a llengua estrangera.

8. S'hauria de disposar de mediadors socials i lingüístics que fessin de pont entre els alumnes immigrants, les seves famílies i els centres educatius. Aquestes figures no haurien de ser permanents, sinó que per tal de no crear guetos, haurien d'anar desapareixent a mesura que els immigrants s'anessin integrant. En aquest sentit caldria remarcar molt més **les igualtats que no pas les diferències**.

9. Els immigrants han de tenir una bona formació en la cultura i la llengua del país que els acull, en el nostre cas la llengua i cultura catalanes, a més de la de l'Estat. A través de l'anàlisi de dades sociolingüístiques creiem que s'haurien d'articular estratègies per tal que el català no quedés com a llengua testimonial. El tema és complex però enriquidor, i s'hi han d'esmerçar recursos humans, materials i una bona dosi d'interès polític i imaginació.

10. Finalment, crec que hi hauria d'haver equips de treball multidisciplinars que treballessin i investiguessin plegats per tal que el treball amb immigrants fos cada vegada més professional i d'alta qualitat.

Com a conclusió final creiem que a través de l'educació i la formació es podrien reduir les desigualtats socials al món. En aquest sentit l'educació pluricultural pot contribuir a superar aquestes injuntes desigualtats. Totes les persones tenim a les nostres mans la possibilitat el contribuir a un futur millor.

8. BIBLIOGRAFIA

Ajuntament de Manresa(2002) **Dades demogràfiques de la població estrangera a Manresa**. Manresa: Pla d'immigració Ajuntament de Manresa.

Aubarell, Gemma (2000). **La política mediterrànea: nuevos escenarios de cooperación**. Barcelona: Icària.

Aarsen, J; Jongenburger, W (2001)**Linguistic and cultural exchange and appropriation: A survey study in a multi-ethnic neighbourhood in The Netherlands** a Journal of multilingual and multicultural development vol.22 pp293-305.

Aznar, Sílvia ; Buesa, M. Sacramento ; Tarradellas ; M Rosa (coord.)(1998)**Primer Simposi: LLengua educació i immigració**. Girona: Universitat de Girona.

Bekemans, Léonce (1998) **Étude sur l'Éducation: L'Enseignement des immigrés dans l'Union Européene**. Bruxelles: Parliament Europeen.

Belart, Mercè; Rancé, Lluïsa (1995) **Nivell LLindar per a escolars de 8 a 14 anys**. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Camps, Anna ; coord. (2001) **El aula como espacio de investigación y reflexión**. Barcelona: Graó.

Camps,Anna (1994). **L'ensenyament de la composició escrita**. Barcelona:Barcanova.

Candel, F; Cuenca, J. M. (2001) **Els altres catalans del segle XXI**. Barcelona: Planeta.

Cifuentes, José (2000) **El sistema educativo en Inglaterra i Gales**. Text de la Conferència donada a l'Institut Català de la Mediterrània Barcelona.

Cummins, J (1984) **Bilingualism and Special Education: issues in Assessment and Pedagogy**. Clevedon: Multilingual Matters

Escobar, A.; Luengo, C.; Pérez, M.J. (2000) **Aula d'acollida per a alumnes nouvinguts de l'IES Ramon de la Torre**. Barcelona: Fundació Juame Bofill.

Essomba, M. A. (coord.)(1999) **Construir la escuela intercultural**. Barcelona: Graó.

EURYDICE i CEDEFOP (1999). **Estructuras de los Sistemas Educativos y de Formación Inicial en la Unión Europea**. Bruxelles: Estados Miembros de la Unión Europea.

Extra, Guus. **Langues communautaires et education. Prespectives europeennes** . Un etude de cas: Les Pays-Bas.

Guash, Oriol (2001). **L'escriptura en segones llengües**.Barcelona: Graó.

Guash, Oriol (2001).**El plurilingüisme i la renovació de l'ensenyament de la llengua** dins Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura n. 23 p-9-21. Barcelona: Graó.

Houben, Maccallum, Questin (2001). **Intercultural Education for migrant children and international education in Swedish schools**. Arion study.

Larrañaga, M. et Ruiz, U,. (1996) **Plurilingüisme i biculturalisme en un programa immersió**. Dins: Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura , 8, p. 35-46
Barcelona: Graó.

Lazaridis, Marie. (1999). **Élèves issus de l'immigration dans le système scolaire Français**. Text de la Conferència donada a l'Institut Català de la Mediterrània Barcelona.

Lundberg, Per (2000) **Intercultural Education Policy in Sweden**. Text de la Conferència donada a l'Institut Català de la Mediterrània Barcelona.

Martin, D. (2000) **Educar a Rahalia. Análisi de las necesidades especiales y las necesidades de lenguaje de los alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas en las escuelas primarias**. dins Textos de Didáctica de la Lengua i la Literatura n. 23 p 31-44. Barcelona: Graó.

Maruny, LI; Molina. (2000) **Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori**. Treball no publicat que es pot consultar a la fundació Jaume Bofill de Barcelona.

Ouakrim, Omar(1994) **La realitat sociolingüística dels immigrants magrebins a Catalunya**.Barcelona: Departament de cultura de la Generalitat de Catalunya.

Phalet, Karen.(2000) **Interculturalism and education in the Netherlands**. Text de la Conferència donada a l'Institut Català de la Mediterrània Barcelona.

Rancé, LI.(2000) **L'alumnat d'incorporació tardana: reflexions entorn de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua**,dins Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura n. 23 p 51-62. Barcelona: Graó.

Siguan, Miquel. (1998) **La escuela y los inmigrantes**. Barcelona: Paidós.

Taylor, Charles (1993) **El multiculturalismo i la política del reconocimiento**.
Mèxico DF: Fondo de Cultura Econòmica.

Vila, I. (2000) **Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya**. Dins Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura n.23. p 23-28 Barcelona: Graó.

Vila, I. (1999) **Immigració, educació llengua pròpia**. Dins : La immigració estrangera a Espanya. Barcelona: Fundació la Caixa.

Vives, Núria (2001). **Som iguals som diferents**. Barcelona: Editorial Mediterrània