



Universitat de Lleida

Llengua, diversitat i talent: un estudi de cas a quatre escoles de Lleida

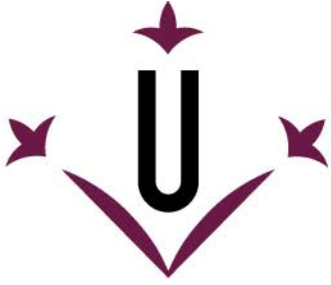
Maria Antonia Capdevila Torrent

<http://hdl.handle.net/10803/586252>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Lleida

TESI DOCTORAL

Llengua, Diversitat i Talent: un estudi de cas a quatre escoles de Lleida

Maria Antonia Capdevila Torrent

Memòria presentada per optar al grau de Doctor per la Universitat de Lleida
Programa de Doctorat en Educació, Societat i Qualitat de Vida

Director
Dr. Moisés Selfa Sastre

Tutor
Dr. Moisés Selfa Sastre

2018

ÍNDEX DE CONTINGUTS	i-iv
Agraïments.....	v
Resum i paraules clau.....	vi
Abstract i Key-Words.....	vii
Abreviatures emprades.....	viii
Índex de taules	ix
Índex de gràfics.....	xi
Introducció	1-2
Capítol I: El tractament del talent	3-50
1.1. Perspectiva històrica.....	6-21
1.2. El concepte de talent.....	21-31
1.3. La identificació dels alumnes talentosos, programes i adaptacions als EE.UU.....	31-35
1.4. Un cas pràctic: L'experiència docent al districte escolar de Los Angeles (Califòrnia, EEUU).....	35-50
Capítol II: La pobresa i la llengua: claus per entendre-la i treballar-la	51-77
2.1. Les claus del llenguatge de les classes socials desfavorides.....	53-56
2.2. Les regles ocultes de les classes socials.....	57-63

2.3. Estratègies per combatre aquestes regles ocultes.....63-70

2.4. L'adquisició de la cultura i la llengua.....70-77

Capítol III: Llenguatge i pensament: un binomi estretament relacionat.....79-99

3.1. La llengua i l'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita.....79-87

3.2. La diversificació en l'estudi de la llengua.....87-89

3.3. Les Lleis d'Educació i les disposicions del Departament d'Ensenyament.89-94

3.4. La Pràctica: el programa Àlber (2006) i els estudis recents sobre llengua i llengua escrita.....94-99

Capítol IV: Metodologia.....101-112

4.1. Objectius.....103-104

4.2. Subjectes.....104-105

4.3. Disseny.....103-109

4.3. Instruments i procediment.....109-112

**Capítol V : Anàlisi del resultat: Anàlisi i valoració de les mostres
escrites recollides en 4
escoles.....113-164**

5.1. L' origen de la població: Introducció, anàlisi i valoració de les mostres segons l'origen dels alumnes.....113-120

5.2. Sessió 1: L'ús de mapa conceptual. Introducció, anàlisi i valoració de les mostres a partir de l'ús del mapa conceptual.....	121-128
5.3. Sessió 2: Les mostres escrites i la seva estructura. Introducció, anàlisi i valoració de les mostres escrites.....	128-164
5.3.1. Anàlisi de les mostres de totes les escoles estudiant per estudiant i grup per grup.....	130-146
5.3.2. Anàlisi i valoracions de totes les escoles i grups.....	146-155
5.3.3. Sessió 2: Les mostres escrites i el seu contingut.....	155-164
Capítol VI: Conclusions.....	165-180
6.1. Sobre l'origen dels nostres alumnes.....	165-168
6.2. Sobre la llengua i el seu aprenentatge.....	168-174
6.3. Sobre el talent i el seu tractament.....	175-180
Bibliografia.....	181-197
Annexos.....	199-339
Annex 1: Mostres escola A/M.....	201-261
Annex 2: Mostres escola A/R.....	262-339
Annex 3: Mostres escola B/M.....	CD
Annex 4: Mostres escola B/M	CD

Annex 5: Mostres escola C/M.....	CD
Annex 6: Mostres escola C/M.....	CD
Annex 7: Mostres escola D/M.....	CD
Annex 8: Mostres escola D/M.....	CD

Agraïments

Als meus pares Carme i Josep. A la Dra. Montse Nòria i al Dr. Moisés Selfa de la Universitat de Lleida per haver cregut que podia aportar quelcom al món de la recerca educativa. A la Dra. Nòria gràcies pels seus bons consells des de l'inici i al Dr. Selfa per la seva amabilíssima tenacitat. I a tots dos gràcies per estimar allò que fan i transmetre-m'ho.

A la Dra. Glòria Jové i al seu programa Àlber que s'aplicava a l'escola Príncep de Viana a la ciutat de Lleida, amb la col·laboració dels mestres, especialment la Lola Vicens, i els grups de practicants. Vull agrair-li el fet de ser una de les persones que em va ajudar a veure que altres maneres d'enfocar l'ofici d'ensenyar eren possibles a l'ensenyament públic i que el treball en grup té futur.

R E S U M

Aquesta Tesi Doctoral estudia científicament tres aspectes de les nostres escoles públiques catalanes que no estan convenientment adreçats en el Currículum Escolar: el talent i la seva relació amb la identitat social, la diversitat lingüística i la cultural. La investigació consisteix en l'anàlisi de textos descriptius de 178 estudiants de 5è i 6è d'Educació Primària per tal d'observar la seva resolució escrita a partir d'una estructura prèviament donada, consistent a visionar tres danses de diferents cultures, comparar-les, contrastar-les utilitzant un mapa conceptual i elaborar un text de quatre paràgrafs. El mètode utilitzat ha estat analitzar estructuralment aquests textos elaborats per aquests estudiants de Cicle Superior de quatre escoles públiques de la ciutat de Lleida, dues de les quals havien implementat programes que incideixen en la diversitat i la inclusió. Aquesta anàlisi ens permet, a més a més, comparar els textos dels estudiants marroquins, població en la qual incideix aquest estudi, i la resta de la població. Tot aquest context d'anàlisi el considerem en relació a la nostra experiència docent als EEUU, sobretot el que té a veure amb el talent. Com a conclusions destacades d'aquesta recerca científica, assenyalem, en primer lloc, que és fonamental l'ús d'estratègies que tinguin en compte la identitat i la diversitat del nostre alumnat per treballar qualsevol habilitat escolar, i en especial la llengua escrita. En segon lloc, pel que fa al tractament del talent en estudiants en etapa escolar obligatòria, definim propostes diferents per l'acceleració de l'educació d'aquesta població escolar.

PARAULES CLAU:

Talent, diversitat, acceleració, pobresa, emigrant, multiculturalitat, interculturalitat

A B S T R A C T

The study reviews three aspects of our public Catalan schools that may not be properly addressed in the Educational Framework: talent and its relationship with social identity, and linguistic and cultural diversity. The investigation analyses 178 written descriptive samples of students in grades 5th and 6th in order to observe the outcome from a structure previously given. The structure includes watching three dances, to compare and to contrast them using a map mind and to write a four paragraph sample. The method used was to analyze the structure of these samples written by students from four Lleida's public schools, two of the schools have had implemented programs targeting diversity and inclusion. Another comparison is between the Moroccan students and the others. The study is related to our teaching experience in the USA, mainly about the GATE education. As important conclusions in the research, we would like to highlight the promotion of strategies showing the identity and diversity of our students. These strategies are essential to teach and specially to teach written language. In order to address the Gifted Education in Primary Education, we suggest something else than acceleration.

KEY WORDS:

Talent, diversity, acceleration, poverty, immigrant, multiculturalism, interculturalism.

ABREVIATURES EMPRADES

A: Escola primera.

B: Escola segona.

C: Escola tercera.

D: Escola quarta.

C. B.: Competències bàsiques

Co: Complet.

G.A.T.E. : Gifted and Talented Education

M: Estudiants marroquins.

R: Resta d'estudiants.

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Població GATE % per estat i ètnia.

Taula 2. Segons l'origen de la població M/R.

Taula 3. L'origen dels altres estudiants participants.

Taula 4. Apartats completats del mapa conceptual per escoles A, B, C i D i origen.

Taula 5.a. Per segments, escoles i origen en nombres.

Taula 5.b. Per segments, escoles i origen en tants per cent.

Taula 6.a. Mostra per mostra A/M.

Taula 6.b. Per paràgrafs resolts A/M.

Taula 7.a. Mostra per mostra A/R.

Taula 7.b. Per paràgrafs resolts A/R.

Taula 8.a. Mostra per mostra B/M.

Taula 8.b. Per paràgrafs resolts B/M.

Taula 9.a. Mostra per mostra B/R.

Taula 9.b. Per paràgrafs resolts B/R.

Taula 10.a. Mostra per mostra C/M.

Taula 10.b. Per paràgrafs resolts C/M.

Taula 11.a. Mostra per mostra C/R.

Taula 11.b. Per paràgrafs resolts C/R.

Taula 12. a. Mostra per mostra D/M.

Taula 12. b. Per paràgrafs resolts D/M.

Taula 13.a. Mostra per mostra D/R.

Taula 13.b. Per paràgrafs resolts D/R.

Taula 14.a. Per nombre d'alumnes, continguts dels paràgrafs, escoles i grups.

.Taula 14.b. En tants per cent, continguts dels paràgrafs, escoles i grups.

Taula 15. Grups M i R per continguts adreçats dels 4 paràgrafs i %.

ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic 1: Perfils d'alumnes d'altres capacitats.

Gràfic 2: Valoració d'alguns aspectes de la vida segons els grups socials.

Gràfic 3: Elements analitzats.

Gràfic 4: Mapa conceptual.

Gràfic 5: Pautes per completar la mostra escrita de la segona sessió.

Gràfic 6: Pautes per completar la mostra escrita.

Gràfic 7: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola A/M .

Gràfic 8: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola A/R .

Gràfic 9: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola B/M .

Gràfic 10: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola B/R .

Gràfic 11: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola C/M .

Gràfic 12: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola C/R .

Gràfic 13: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola D/M .

Gràfic 14: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola D/R .

Gràfic 15 : Pla escolar de tractament del talent.

INTRODUCCIÓ

L'habilitat de comparar i contrastar pot ser un indicador de com la llengua i el talent interactuen per obtenir una mostra de llengua escrita. Ens ha semblat avinent de dur a terme una recerca d'aquestes dues habilitats en mostres de llengua escrita per tal de valorar l'estructura del text, l'execució de l'exercici segons les pautes donades i alguns elements del seu contingut. Aquest estudi investiga la relació entre l'habilitat de comparar i contrastar, en mostres de llengua escrita, i el talent d'estudiants de 5è i 6è d'Educació Primària de 4 escoles de Lleida. En concret es compara la població d'origen marroquí (53 subjectes) amb la resta d'estudiants (125 subjectes) d'aquestes 4 escoles.

Per dur a terme aquesta recerca, hem estructurat la nostra Tesi Doctoral de la següent manera. En la revisió teòrica específica presentem tres capítols. Al Capítol I, analitzarem el tractament del talent des d'una perspectiva històrica, conceptual i en un context escolar, el de les escoles d'EE.UU (on vam exercir de docent uns quants anys), que és on el talent es té en compte quan s'escolaritza un infant. Al Capítol II, i relacionat amb el nivell socioeconòmic de gran part dels alumnes, definim els conceptes d'emigració, multiculturalitat, interculturalitat i pobresa. Aquesta anàlisi ens permet entendre les claus de la pobresa i treballar-la en relació a l'aprenentatge de la llengua. Finalment, al Capítol III, presentem la relació que existeix entre el pensament i la llengua escrita, entesa aquesta com l'expressió articulada del pensament. Trobem del tot necessari integrar aquests element del talent i la llengua ens el currículum de les nostres escoles i en la seva rutina diària, ja que són elements clau per treballar i donar una resposta educativa adient a la nostra realitat educativa.

El Capítol IV és el dedicat a explicar la metodologia de recerca. Parlem aquí dels objectius de recerca, dels subjectes i del disseny de la de recerca i,

finalment, dels instruments i procediment de la nostra anàlisi científica. El Capítol V és on pròpiament presentem l'estudi de les mostres de llengua escrita recollides a les 4 escoles de Lleida objecte del nostre estudi. En l'estudi de les mostres ens fixarem, en primer lloc, en la descripció del tipus d'alumnat tenint en compte el seu origen i nivell socioeconòmic. A continuació analitzarem el contingut de les mostres de llengua escrita recollides i acabarem valorant el tractament del talent en aquestes escoles. Aquests conceptes escollits són rellevants per tal de ser valorats des del punt de vista del treball de l'alumne, un alumne que, en el Cicle Superior, ja té unes estructures de treball de llengua escrita que es valoraran al final de Cicle en les competències bàsiques.

Aquesta recerca científica l'hem desenvolupat comparant aspectes del sistema educatiu americà i l'espanyol, a partir de la nostra experiència docent a Catalunya i a Califòrnia. La nostra motivació és la de posar en relleu coses que es fan de forma diferent en els sistemes educatius dels dos països, no tan sols a nivell d'història o de la legislació vigent, sinó també a nivell de rutines diàries, i que potser ens podrien donar claus per reflexionar sobre el talent, l'emigració i la llengua dels nostres alumne.

Finalment, el Capítol VI és el de les conclusions. En aquest capítol apuntem propostes concretes de treball a partir de l'anàlisi de les mostres de llengua escrita recollides i estudiades en relació al concepte de talent. Les conclusions s'enuncien en tres direccions clares: en relació a l'origen dels nostres alumnes, en relació al concepte de llengua i el seu aprenentatge i en relació al concepte científic de talent i el seu tractament.

CAPÍTOL I: EL TRACTAMENT DEL TALENT

Diferents professionals de diversos camps professionals i del saber ja fa temps que qüestionen el no tractament del talent a les nostres escoles. En aquest sentit, hi ha un buit educatiu amb el jovent que presenta una intel·ligència molt superior a la mitjana.

Hem escollit quatre documents que, de diferents perspectives, ajuden a analitzar aquest problema.

Segons Roca (2007), el nostre sistema educatiu no sap reconèixer el talent, no està preparat per treballar-lo positivament. En no saber-lo ni diagnosticar, no el pot ni incentivar ni aprofitar. Així, aquest autor sosté el següent:

La pregunta és: es va a l'escola a estudiar, aprendre i comprendre contingut diversos, o l'activitat principal sol ser produir per produir, allò que en diem fer activitats? Tenim preparat el professorat per reconèixer i incentivar el talent? Una cosa és posseir altes capacitats, i també talent per a una matèria, i una altra cosa ben diferent és aconseguir un alt rendiment acadèmic i escolar (Roca, 2007: 4-5).

Un dels grans problemes és que no hi ha una pràctica sistemàtica, no hi ha experiències prèvies sistematitzades, i per tant, a nivell de formadors, ni ho hem viscut a l'escola, ni ho hem estudiat. I si ha estat així, sens dubte, ho hem fet sense massa aprofundiment. Així podem dir que no hi ha pràctica en la detecció d'escolars talentosos, no hi ha formació del professionals, una formació encarada a una praxis sistemàtica (història, legislació, detecció, provisions específiques per als programes) . Finalment, un altre problema constatable és la funció de l'escola: s'hi va a produir per produir *activitats*? Així doncs, la funció de l'escola, la preparació docent i l'alt rendiment són aspectes a considerar a l'hora d'enfocar el tractament del talent.

Kidder, directora de *People for Education* (Amiguet, 2013), que també col·labora amb governs de diferents països i fundacions, com la Fundació Bofill i La Caixa, diu, com a resposta a la pregunta de qui l'entrevistava:

P: Li asseguro que aquí els qui més s'eduquen no són els qui guanyen més diners.

R: L'educació és més que formar nens perquè siguin bons treballadors, però, fins i tot, si es redueix a això, la paradoxa és que l'empresari no vol títols o notes; vol que li solucionin problemes complexos en equip per obtenir resultats. Per aconseguir aquestes habilitats complexes, no en hi ha prou amb memoritzar o aprovar exàmens (Amiguet, 2013: 64).

El talent que demana aquesta empresa, allò que el futur lloc de treball demanarà als nostres nens i joves en edat escolar, es relacionaria amb la capacitat de resoldre en equip problemes complexos. Aquesta realitat afegeix a la definició d'intel·ligència (habilitat de resoldre un problema) un grau més de complexitat, el del treball d'equip. Tornem a emmarcar el problema amb la formació dels nostres alumnes i l'enfocament educatiu de les nostres escoles. Es fomenta el treball en grup i l'habilitat de resoldre problemes complexos?

EduCaixa, La Fundació Jaume Bofill, el Centre Unesco de Catalunya i la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) han impulsat el programa Escola Nova 21, que aplega 26 centres d'Educació Primària i que vol catalitzar el desig d'innovació del sistema educatiu. La intenció d'aquesta plataforma és que la seva durada sigui de tres anys i, passat aquest període, dissoldre's. El seu director, E. Vallory explica a grans trets els objectius d'aquesta plataforma (Capdevila, 2016)

“Passar de l'escola centrada a transmetre coneixement prèviament establerts, els que tenim al llibre de text i al cap del mestres, a una escola centrada en un aprenentatge que sigui útil pel dia a dia dels infants i futurs adults. I requereix canviar molt. L'estructura de l'escola, la formació dels mestres, els indicadors.” (Capdevila, 2016: 17).

La seva plataforma es centra en el canvi de la funció de l'escola, ha de deixar de ser un lloc on es transmeten un coneixements prèviament establerts. També posa en relleu els indicadors que ens ha portat a l'informe PISA i al seu origen, indicadors de tipus econòmics que ja usaven les empreses americanes. Els indicadors volen fer visible i constatable l'educació, però, no sembla, fins a cert punt, una contradicció? És adient, doncs, replantejar-se alhora els indicadors.

Segons declaracions de l'experta C. Sanz, a l'Estat espanyol hi ha 160.000 superdotats i al voltant del 10 % de persones amb altes capacitats (VV. AA., 2015). El problema, afirma Sanz, és que els criteris i les metodologies són diferents a cada comunitat autònoma. Així que mentre que a Andalusia, amb 8,4 milions d'habitants, se n'han trobat gairebé 4.000, a Catalunya, amb 7,4 milions d'habitants, només en reconeix 233. L'autora proposa fer proves generalitzades a tot l'alumnat i que la inversió fóra bona ja que milloraria l'estadística d'alumnat excel·lent i reduiria la de fracàs escolar (VV. AA., 2015).

El document ens fa evident que quan es tracta el tema de les altes capacitats, es fa amb formes i resultats desiguals. Per tractar el tema en la seva especificitat, el de les comunitats autònomes de l'Estat espanyol en l'actualitat, ho farem una mica més endavant, quan abordem la qüestió del tractament del talent a Catalunya i a Espanya.

Per tal de tenir un enfocament el més complet possible en el marc europeu i americà, no tan sols dels aspectes que inclou, sinó de l'evolució i mancances del tractament del talent, farem una revisió des d'una perspectiva històrica i analitzarem l'informe del Consell d'Europa, *Gifted Education in 21 European Countries, Inventory and Perspectives*, elaborat el 2003 (Mönks, F.J. & Pflüger, 2005).

Com a resposta aquest informe, a Catalunya, 10 anys després, tenim *La guia per a mestres i professors del Departament d'Educació de Catalunya: Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*, publicat el 2013 (Generalitat de Catalunya, 2013).

Finalment ens referirem l'apartat d'un cas pràctic de diversos aspectes del tractament del talent en el districte de Los Àngeles (Califòrnia, EE.UU.), lloc on vam exercir de docents uns anys.

1.1. PERSPECTIVA HISTÒRICA

Pels anys 50 del segle passat J. Pla visita Amèrica (Pla, 2004) i escriu sobre l'educació americana tot un capítol on assenyala que el mot educació no té el mateix significat al nostre país que als EE.UU. Aquest autor afirma que, pels americans, educació és sinònim d'instrucció, de saber una cosa o altra, perquè creuen que de la instrucció ve l'educació; en canvi, entre nosaltres, diu Pla (2004), l'educació consisteix a tenir uns mitjans d'educació determinada, a saber menjar, a respectar les regles elementals del bon viure. En el nostre país, continua l'autor, es pot produir un home ben educat, que sigui simplement un ignar, un primari total, és un cas ben corrent. Un altre aspecte que destaca Pla (2004) són els diners, la gran inversió que es fa en educació. Per bé que als EE.UU. no hi ha un Ministeri d'Educació, d'aquesta s'ocupen els municipis, els districtes i els comtats (*counties*). També li crida l'atenció els torns. Així doncs, a Nova York, perquè tota la població en edat escolar pugui anar a l'escola es fan torns, uns hi van al matí i d'altres a la tarda. Quan vam estar de docent a Los Àngeles a finals dels 90 també es continuaven fent aquests torns i les escoles s'anomenaven de *year round*. Estaven obertes tot l'any amb diferents torns d'alumnes i de mestres. Un altre fet que remarca és la importància de les ràtios en la seva visita a la Universitat de Priceton. Allí tenien clar que les classes havien de contenir una quantitat d'alumnes escassa si l'educació havia de tenir alguna eficàcia.

La nostra intenció en aquesta Tesi Doctoral és abordar el tema del talent des de la perspectiva del docent, no des de la dels equips d'assessorament psicopedagògic. El propòsit és fer sabedors als mestres que són un peca clau en la detecció i el posterior seguiment d'aquests alumnes talentosos,

“ja que l'objectiu darrer del tractament d'aquests alumnes és donar una resposta pel que fa a les adaptacions curriculars, opcions que ha d'aplicar el professorat” (López, Manzano & Sipán, 1998: 23).

El 1958, als EE.UU., es signa la NDEA (National Defense Education Act) que bàsicament atorga diners per millorar l'educació a les escoles i promoure l'Educació Secundària. La idea principal fou donar resposta a les necessitats exposades per la seguretat nacional, això és, l'habilitat de competir amb la Unió Soviètica en ciència i tecnologia. Això va suposar una acte de reforma que marca l'inici de la implicació del govern de la nació en l'educació. Els diversos seguiments i estudis de la NDEA fan que l'interès pels nens talentosos comenci a canviar cap a una direcció correcta. Així s'assenyala que bastants del estudiants més capaços troben l'escola avorrida i una pèrdua de temps. També es constata que els tests d'intel·ligència no detecten qualitats especials, com ara la creació. Un altre aspecte que es subratlla és el fet que molts d'aquests nens es troben socialment aïllats en relació als companys i que troben dificultats a l'hora d'ajustar-se a les normes del grup.

No serà fins el segle XX que s'exposa, a l'obra *The American High School Today* (Connant, 1959), que els nens acadèmicament talentosos no estan suficientment estimulats. Anys més tard, J. Gardner (1961), en l'assaig *Excellence: Can We Be Equal and Talented Too?*, suggereix que el repte envers l'excel·lència és necessari no tan sols pels científics i enginyers, ans també pels mestres, escolars, gent professional i líders socials. També el

1955, a la *White House Conference*, es subratlla la necessitat del desenvolupament de les habilitats dels nens especialment brillants.

La publicació als 80 del segle passat de la National Commission on Excellence in Education (National Commission on Excellence in Education, 1983), *A Nation at Risk*, va tenir un impacte similar al del Sputnik, i entre altres aspectes es constata que la meitat de la població d'estudiants talentosos no mostraven les seves habilitats en la seva acció escolar.

Serà la Llei Jacob K. Javits per l'Educació dels Estudiants Dotats i Talentosos de 1988 la que reconeixerà de forma legal la responsabilitat educativa amb els joves talentosos. Segons aquesta legislació els estudiants dotats són un recurs nacional i les escoles de Primària i de Secundària necessiten desenvolupar els talents d'aquests estudiants d'una manera responsable.

No serà doncs fins a finals dels 90 del segle XX que totes les escoles proporcionen algun tipus de programa per aquests nens malgrat que hi ha pocs recursos materials i de formació de professorat que fa que els resultats no siguin massa bons. També cal dir que amb cinquanta estats dels EE. UU., cadascun amb el seu sistema educatiu, el problema d'atorgar diners a les escoles i oferir igualtat i oportunitat eliminant les diferències entre els diners que es dona a la practica a cada nen no sembla una solució fàcil.

Un altre element clau de l'enfocament educatiu americà és la prosperitat (Magstadt, & Schotten, 1999). Així els EEUU es caracteritzen per ser una societat en la que els seus ciutadans estan constantment a la recerca de la seva seguretat financera i on el consum és la clau. Així, els Fundadors de la Nació (amb les idees de Locke i Montesquieu) encoratgen el creixement del comerç per a proveir una economia robusta. És en aquest context que s'entén que els americans tendeixin a valorar l'educació bàsicament en termes de beneficis pràctics i és per això que s'implementa a tota la nació els tests, com un model que els permet computar els resultats de l'educació.

Aquest identificaran les escoles i els mestres més forts i més febles, i servirà per encoratjar la competitivitat ciutadana i curricular.

Això explica que a final del curs escolars tots els nens i joves de 6 a 18 anys fan testos per veure el seu nivell de capacitats i coneixements. Aquestes estadístiques les centralitza l'Institut Nacional d'Estadística, que cada any fa el còmput de tots els àmbits de l'educació. Aquí, a Catalunya i a Espanya, es podria parlar de l'informe PISA com un equivalent a les proves de capacitats americanes abans citades.

A Europa, l'origen de la pedagogia la trobem en la tradició hispano-romana (Capitán Díaz, 2002), on les escoles romanes són el vehicle del procés de la llatinització. Serà Marco Flavio Quintiliano (35-95?), qui en les seves *Instituciones Oratòries* anomenarà els principis de les *humanitas* com l'ideal de l'home educat que estaven inspirades, entre d'altres, en el següent principi pedagògic: el mestre ha de motivar l'aprenentatge d'acord amb les aptituds i interessos de l'alumne; l'estudi del caràcter o de la forma de ser de l'educand facilita la seva educació i fa més eficaç el seu treball. D'aquesta manera el mestre aconsella professionalment l'alumne i l'orienta segons els seus talents.

El segle XIX és una altra referència a tenir en compte ja que s'aprova la Llei Moyano el 1857 (Esteban, 2006), que fou vigent durant un segle i que és posterior a la firma del Concordat de 16 de març de 1851 amb l'Estat Vaticà. En conseqüència la Llei hagué de recollir els privilegis de l'església.

Lleida va tenir el Liceu Escolar gràcies a l'empeny del Frederic Godàs. A començament del segle XX es va donar un grup humà que va tenir incidència en l'educació i en el món cultural de la ciutat (Esteban, 2006) i que aquesta autora qualifica com a la generació dels anys 90, ja que havien nascut al voltant del 1890: Enric Granados, Ricard Vinyes, Francesc Gosé, Samuel Gili Gaya, Salvador Seguí, Lluís Companys, Romà Sol, Humbert Torres.

A la Catalunya el segle XX s'inicia amb l'aparició d'aquells gegants d'extracció humil com Joan Bardina, Alexandre Galí, Pau Vila, Artur Martorell que posarien els fonaments de l'escola catalana d'aquelles primeres dècades de segle. Es tracta d'experiències renovadores que es centren en els ateneus i escoles modernes inspirades en la de Ferrer i Guàrdia. L'experiència, però, es veu molt afectada per la campanya en contra que després de la Setmana Tràgica iniciaran contra ella els sectors oficials i catòlics (Seminari d'història de l'ensenyament i «Rosa Sensat», 1985) i que continua Joan Bardina. Convençut que una autèntica renovació ha de començar pels ensenyants, funda l'escola de mestres. Així, el 1914, es crea l'Escola del Bosc, dirigida per Rosa Sensat que havia entrat en la línia pedagògica de l'Escola Nova en els seus viatges a l'estranger, i que tenia com un dels seus principis

“el coneixement del noi i el respecte a la seva personalitat i als seus drets, que cal que siguin els fonaments en els quals el mestre ha de recolzar tota la seva acció educativa.” (Seminari d'història de l'ensenyament i «Rosa Sensat», 1985).

En aquesta escola ja es van fer experiències amb superdotats a partir de l'any 1936 (Miñambres & Jové, 2000).

Catalunya, pel que fa a la seva legislació i disposicions posteriors (Decret 299/1997 de 25 de novembre *sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials*, DOGC numero 2518 de 29-11-1999) (Castelló i Tarrida & Martínez i Torres, 1999), fa la distinció d'aquests alumnes en nens superdotats, talentosos i precoços. Aquest és un apartat dins de l'educació especial de nens amb necessitats educatives que creiem que va essent hora que es tracti amb l'especificitat que reclama, especificitat que esdevé clara amb alumnes amb deficiències específiques com ara els sords o els cecs.

En aquest sentit, Jiménez Fernández & et al. (2004) afirmen que aquest és un tema complex i sobre el que persisteix certa ambigüïtat institucional i

social. Per combatre'l cal admetre la realitat de la vida humana, és a dir, que el grup de nens amb altes capacitats formen part de qualsevol grup humà, malgrat que l'escola sembli ignorar la seva existència. Aquest suport institucional és vital, sobretot per aquells de procedència socials i culturals no hegemòniques i pels superdotats en extrem.

Jiménez Fernández & et al. (2004) situen aquests nens en l'escola inclusiva i consideren que els professionals i experts no es posen massa d'acord en allò que es considera una educació adequada per a ells. Una causa podria ser que ni l'administració educativa ni en els països més desenvolupats han tingut un compromís, i fins i tot hi ha la creença que ells progressen malgrat l'escola. També es fa esment de la dificultat del professor de canviar de la forma d'ensenyar.

La legislació relacionada amb les Altes Capacitats ha impulsat regulacions normatives com ara les de la LOE (2006), la LOMCE (2013) i a Catalunya la LEC (2009). Aquí s'explicita que tot l'alumnat (Guirado, 2015), inclòs el d'altres capacitats, té el dret de rebre aquell ensenyament que correspongui a les seves necessitats educatives:

Les creences determinen les conductes dels docents. L'atenció a la diversitat està condicionada per les creences existents a l'entorn del fet diferencial. La formació inicial i permanent permet contrarestar els efectes negatius dels prejudicis i dels estereotips entre els docents. Per fer això s'han d'aclarir conceptes i cal promoure la detecció precoç. Hi ha un ampli ventall de recursos i models d'atenció educatius i a les altes capacitats intel·lectuals (Guirado, 2015: 32).

Pel que fa a la formació, el Director de l'Observatori de les Altes Capacitats, Guirado (2015), troba que en el món universitari aquesta formació rep sols unes pinzellades en els plans d'estudi de Graus, mentre que el gruix es delega als Postgraus o als Màsters que no tothom realitza. I en la formació permanent, psicòlegs, pedagogs i psicopedagogs reben unes nocions mínimes que amb dificultats arriben a la resta dels professionals. La principal

barrera segueix essent el desconeixement, i aquesta actitud receptiva, que pot semblar irrellevant, pot afectar l'alumnat que pot sentir el menyspreu de les persones adultes i veure's abocat al fracàs escolar o, en el pitjor dels casos, a problemàtiques psicològiques més o menys greus que van de la depressió fins al suïcidi. Guirado (2015) troba fonamentals les línies actuals de la investigació centrades en la delimitació dels conceptes i el disseny de recursos per aquest alumnat. I en aquest sentit es decanta pels models en els quals s'inclouen els factors neuropsicològics, cognitius i en la seva interacció amb l'entorn cultural. L'autor conclou la seva reflexió dient que la detecció no està exempta d'obstacles. El primer és la identificació errònia entre el potencial intel·lectual i rendiment escolar; el segon, que l'alta capacitat té un valor unitari, un coeficient superior a 130 que s'identifica exclusivament amb la superdotació. Considera Guirado (2015) que l'avaluació integral ha de contemplar variables intel·lectuals (lingüístiques, lògiques, matemàtiques, creatives,...) i no intel·lectuals (memòria, atenció i autocontrol), a més de les variables de socialització, autoestima, equilibri emocional i afectiu.

L'informe del Consell d'Europa (Mönks & Pflüger, 2005), elaborat el 2003, inclou un inventari que es refereix als següents tòpics després d'una recerca en escoles de 21 estats d'Europa: legislació, regulacions i guies, provisions específiques, criteris d'identificació, formació professional, recerca i prioritats i expectatives. Aquest informe ens revela que hi ha un desenvolupament dinàmic de l'educació del talent en les escoles d'aquests 21 estats europeus en tres aspectes. En primer lloc, l'estatus legislatiu dels nens talentosos és una realitat en alguns països, la formació del professorat i la formació permanent ha millorat en la majoria dels països i que els països on s'han fet la majoria dels progressos han estat Suïssa, Alemanya i el Regne Unit.

Aquest informe presenta una taula comparativa de tòpics i països; a continuació, exposa, un per un, la situació de cada país, en referència a cadascun dels tòpics relacionats amb l'atenció als nen talentosos. D'aquest

informe hem extret la informació de dues maneres: en primer lloc, a partir de la primera part de la informació, hem comparat aquests tres països amb l'Estat Espanyol per veure en quins aspectes estan actuant aquests països, seguint les regulacions que els hi havia suggerit el Consell d'Europa. En segon lloc, hem valorat els aspectes reflectits en l'informe de l'Estat Espanyol, per saber quins elements han aportat de les universitats i centres que, en col·laboració amb el MECED, ha contribuït a l'informe.

A continuació hem passat a comparar aquests tres països (Suïssa, Alemanya i Regne Unit) amb l'Estat Espanyol en els diferents aspectes que valora el Consell d'Europa i que són la legislació, les regulacions i les guies, les provisions específiques, els criteris d'identificació, la formació del professorat i la recerca i les prioritats i les expectatives.

Pel que fa a la legislació, regulacions i guies, l'educació del talent està reconeguda en tots quatre països.

Quan a les provisions específiques, en aquest apartat a Espanya no es contemplen els aspectes de l'educació del talent que sí ho estan en els altres països, que són: compartir classes amb grups més elevats, acceleració, seminaris, cooperació amb altres organitzacions, mentors individuals, estudis individualitats, festivals, exposicions o escoles especials.

Dels criteris d'identificació de nens talentosos, a Espanya només s'indiquen els tests d'IQ i els de personalitat, mentre que als altres països hi ha els següents procediments: resultats del curs escolar, tests de nivell, llistat d'observació, nominació per part dels pares, mestres, entrenadors o altres adults, i d'institucions amb criteri.

En relació a la formació del professorat i recerca, en aquest apartat, l'informe mostra que hi ha mancances pel que fa a la col·laboració amb xarxes europees i de la resta del món.

Quan a les prioritats i expectatives en l'educació i el talent, aquí l'informe mostra tot un seguit de mancances que citem tot seguit. La primera és que el terme talent no està inclòs de forma específica en la legislació del nostre país. A continuació, pel que fa a la inspecció i autoritats de l'escola, l'informe mostra que no hi ha una especificitat del seu reconeixement, no s'identifiquen les necessitats especials i no hi ha una diferenciació (per exemple amb projectes, enriquiment, etc...). Tampoc no mostra provisions per a aspectes no intel·lectuals (arts i esports, per exemple).

Dins del marc normatiu no es mostren referències específiques pel que fa a començar abans a l'escola, no assistir a classes, cooperar amb companyies o organitzacions sense profit, activitats extra curriculars, mentors individuals, estudi individualitzat, consell psicològic, campus d'estiu, festivals, exposicions, competicions, actuacions, escoles especials, etc...

Finalment, pel que fa a les modificacions dels criteris d'identificació no hi ha ni un criteri d'identificació especial, ni de formació per al professorat, ni d'intercanvi d'experiències dins l'escola, entre escoles, províncies, comunitats o estats europeus. Tampoc no hi ha una especialitat en les escoles de mestres ni publicacions específiques.

Recordem que aquest informe és de l'any 2003, si bé publicat el 2005, i que certs aspectes han començat a canviar. Així s'han creat les escoles *magnet*, s'han millorat i es fa una mica de formació professional, hi ha protocols enviats a les escoles per al tractament de les Altes Capacitats, aspectes que analitzarem en l'apartat de Catalunya i Espanya.

L'anàlisi anterior mostra Espanya comparada amb els altres tres països en l'informe per apartats. A continuació, veurem l'anàlisi que se'n fa de l'Estat Espanyol.

Seguint amb els tòpics en què l'informe incideix, mencionarem un conjunt d'aspectes que ens semblen rellevants:

a) Els estudiants talentosos estan mencionats específicament en la legislació des de l'any 1990 (L.O.G.S.E., article 36), per la qual es preveuen les regulacions que atenen la flexibilitat de l'educació en els aspectes d'acceleració i enriquiment. En general, es dóna llibertat a les escoles en la seva organització.

b) Pel que fa a les provisions específiques, aquestes són d'ús poc freqüent a les escoles i s'apliquen en un nivell experimental. En aquest sentit, promocionar a un nivell superior és una de les realitzacions per bé que el processos administratius alenteixen la planificació per a aquest tipus d'activitats, que fan que sigui un obstacle per la seva realització.

c) En l'apartat del criteris d'identificació, no n'hi ha cap d'estandarditzat pel que fa a la identificació del talent.

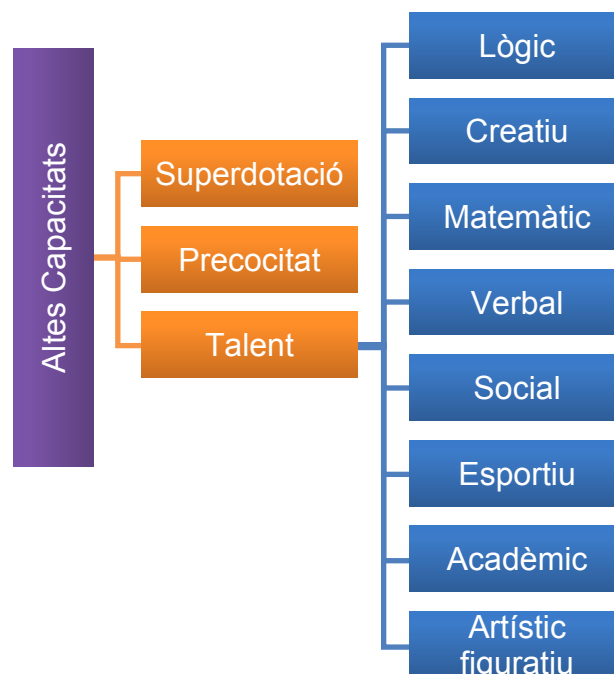
d) S'ha detectat que en el currículum espanyol es dóna poca importància a l'Educació del talent tan pel que fa la formació del professorat, la seva actualització, el treball en xarxa o a l'intercanvi d'experiències. Algunes universitats, però, ofereixen formació complementària referent al tòpic, però aquests cursos sovint són infreqüents.

e) En la recerca i seguiment l'informe afirma que hi ha algunes universitats, com ara la Universitat Autònoma de Barcelona que treballen l'àmbit del talent de forma específica. I el centre *Center for Talented Youth-Spain* serveix com a centre d'informació per a pares i mestres. L'informe també parla de la revista *Faisca*, que publica treballs de recerca en aquest tòpic, com també ho fan altres revistes.

A Catalunya, la U.N.E.D. ha creat l'Observatori de les Altes Capacitats, que també serveix com a centre d'informació per a pares i mestres.

En aquest punt, cal posar en relleu la perspectiva del Director de l'Observatori de les Altes Capacitats, Á. Guirado. Les idees clau sobre les altes capacitats a l'escola són les següents (Guirado, 2015: 32-36):

1. Existeix formalment el marc idoni per reconèixer aquest alumnat, però, a la pràctica, es continuen patint dèficits respecte a la comprensió del fenomen i a les conseqüències que comporta.
2. En el món universitari, la diversitat educativa rep sols unes pinzellades en les plans d'estudi dels graus. En la formació permanent, psicòlegs, pedagogs i psicopedagogs reben uns nocions mínimes que amb prou feien arriben a la resta dels professionals.
3. La barrera principal per detectar les altes capacitats segueix essent el desconeixement sobre què són i com es manifesten, i com aquest fet afecta les actituds docents.
4. Les altes capacitats són el resultat d'una configuració complexa que es representa amb perfil cognitiu, basat en variables intel·lectuals i no intel·lectuals, socials i emocionals.
5. Els tres perfils d'alumnes d'altres capacitats que ens podem trobar són:



Gràfic 1. Perfils d'alumnes d'altres capacitats.

La noció del talent ve de la teoria de les múltiples intel·ligències de H. Gardner (1998), mentre que la superdotació i la precocitat són fórmules ja més tractades anteriorment.

Una altra iniciativa que s'ha portat a la pràctica és el programa *Magnet. Aliances per a l'èxit educatiu*, que té per objectiu acompanyar els centres docents en el desenvolupament d'un projecte educatiu en aliança amb una institució d'excel·lència. Neix de l'interès de la fundació Jaume Bofill per l'experiència americana de les *Magnet schools*, el 2011, i es desenvolupa en col·laboració amb la UAB.

Argemí i Vilalta (2014) expliquen la necessitat d'un canvi, com el de les Escoles Magnet.

La recerca de processos de canvi explica que tota innovació genera sentiments d'inseguretat dels professionals que innoven.... malgrat tot, també es programen moments per sentir satisfacció per la feina ben feta i alimentar un esperit constructiu (Argemí & Vilalta, 2014: 13).

Aquest moment, que ens sembla rellevant ja que va intentar generar un canvi, comporta, a més de satisfacció, esforç, frustració, canvi de rutines, la idea de pensar que s'està construint un model i que això porta implícits molts canvis.

f) En l'àmbit de les prioritats i expectatives a Espanya, l'informe considera que l'educació del talent està arrelada en iniciatives privades i que la consciència social ha crescut. Es recomanen cursos específics de formació docent, i també per als psicòlegs, així com també treballar didàctiques específiques pel seu tractament a classe.

Finalitza aquest informe assenyalant que aquests programes generalment no s'apliquen a grups minoritaris d'estudiants com ara minusvàlids o minories ètniques. També menciona que les provisions pels estudiants de gènere femení són inadequades.

A Catalunya arriba a les escoles *La guia per a mestres i professors del Departament d'Educació de Catalunya: Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu* (2013). En aquesta s'exposa, en primer lloc, el marc normatiu de referència, la Llei Orgànica d'Educació 2/2006, de 3 de maig, on a l'article 76 diu:

Correspon a les administracions educatives adoptar les mesures necessàries per identificar l'alumnat amb altes capacitats i valorar com més aviat millor les seves necessitats. Així mateix, correspon adoptar plans d'actuació adequats a aquests necessitats (Generalitat de Catalunya, 2013: 4).

I la Llei Orgànica d'Educació 12/2009, de 10 de juliol, que disposa, a l'article 83, els criteris d'organització dels centres per atendre els alumnes amb altes capacitats, afirma el següent:

1. El projecte educatiu de cada centre ha d'incloure els elements metodològics i organitzatius necessaris per a atendre els alumnes amb altes capacitats, amb programes específics de formació i flexibilitat en la durada de cada etapa educativa.
2. L'administració educativa ha d'establir, per mitjà dels serveis educatius, protocols per a la identificació de les altes capacitats i l'atenció metodològica adequada (Generalitat de Catalunya, 2013: 4).

A més, en la guia es fa palès que aquest treball sistemàtic d'atenció a les altes capacitats s'ha de recollir en el projecte educatiu del centre (P.E.C.), després de revisar les creences i actituds que el centre docent té sobre les bases del model inclusiu per afavorir els talents i l'excel·lència de tot l'alumnat: alumnes amb altes capacitats, amb discapacitats i amb dificultats d'aprenentatge. Cal, doncs, planificar com desenvolupar al màxim els talents i l'excel·lència per tenir, segons aquesta guia, alumnes més hàbils socialment, alumnes més competents personalment i alumnes amb més benestar emocional.

Aquesta guia continua amb uns requeriments:

1. Actualitzar la formació dels mestres i professors davant les altes capacitats, així com la dels equips d'assessorament psicopedagògics (E.A.P.) i orientadors.

2. Incrementar la relació i la confiança entre les famílies i els centres.

3. Intensificar els plantejaments organitzatius (grups de treball, gestió de l'aula, tutories,...)

4. Millorar els plantejaments didàctics, com ara els models d'aprenentatge, metodologies o els dissenys didàctics.

Per finalitzar, cal remarcar la necessitat de fer un bon treball d'identificació del talent atenent a diferents variables, com ara variables cognitives, d'aprenentatge i d'adquisició del coneixement; variables socioemocionals i variables de l'entorn. El document torna a assenyalar que aplicar només proves que mesurin el coeficient d'intel·ligència no és un procediment vàlid per identificar els múltiples talents. I en aquest sentit parla de l'informe del Departament d'Educació dels EEUU, *National Excellence: Case for Developing America's Talent* (1993) on es proporciona la definició de les altes capacitats:

Els nens i adolescents amb altes capacitats demostren respostes notablement elevades o el potencial necessari per aconseguir-les, comparats amb individus de la mateixa edat, experiència o entorn. Tenen als nivells de capacitat en les àrees cognitives, creatives i/o artístiques, i mostren una capacitat excepcional de lideratge o destaquen en matèries acadèmiques específiques. Les altes capacitats es poden trobar en nens i adolescents de tots els grups culturals, en tots els nivells socials i en tots els àmbits de l'activitat humana (Generalitat de Catalunya, 2013: 6).

En aquest sentit, Vela (2014) assenyala 12 elements a tenir en compte a l'hora de gestionar la implementació del tractament de les altes capacitats:

a) Formació de tot el centre amb l'objectiu que tot el claustre sàpigui detectar aquest alumnat.

b) Cada institució docent ha de tenir la seva pròpia opinió basada en l'observació directa per part del professorat en la seva interacció amb l'escolar, i de l'escolar amb la resta dels seus companys i companyes, així com també en la relació amb el seu entorn familiar. Aquesta investigadora fa esment de la quantitat d'estudiants que hi ha als centres amb diagnòstics de professionals o entitats externes.

c) Els equips docents són els protagonistes i els iniciadors del procés de detecció. Així es proposa la creació d'un criteri o indicadors d'aprenentatge que facilitin informació sobre quins nois i noies hi ha en cada grup i que aprenen d'una manera diferent, segons les característiques de l'alumnat d'Altes Capacitats.

d) Ampliar els components de la C.A.D. (Comissió d'Atenció a la Diversitat). Cal estudiar la possibilitat de nomenar un referent intern del centre que vetlli pels alumnes que hagin estat detectats pels equips docents i que presentin un aprenentatge més ràpid i amb més matisos que la resta de nois i noies.

e) Agrupar l'alumnat de forma flexible amb l'objectiu que el sistema d'aprenentatge de cada escolar signifiqui una riquesa individual i de centre.

f) Establir flexibilitat en els horaris per ajudar l'estudiant a compartir uns altres aprenentatges reglats de música i dansa, competicions esportives, etc. Cal tenir en compte que aquests alumnes suporten una gran càrrega horària.

g) Treball cooperatiu, utilització de recursos externs, tant acadèmics com organitzatius.

h) Treball transversal i continu amb les famílies.

i) Valorar, aproximadament dues vegades durant el curs acadèmic, tot el procés aplicat de manera qualitativa i quantitativa.

j) Elaborar i adequar tots els documents oficials i interns incloent-hi els alumnes d'Altes Capacitats.

k) Experimentar un sentiment general d'èxit en un ambient intel·lectualment dinàmic i enriquidor.

l) Crear un bon clima de treball motivador i creatiu per a tota la comunitat educativa.

1.2. EL CONCEPTE DEL TALENT

La manera en què identifiquem els estudiants per definir-los com a talentosos depèn de la definició adoptada i de les mesures que s'utilitzen per valorar la seva intel·ligència (Vaugh, Bos & Schumm, 2003).

Definir el talent ha estat un repte. Per alguns autors la intel·ligència és innata i d'altres creuen que pot ser desenvolupada. Certes definicions assumeixen el fet que és unidimensional, d'altres multidimensional. La idea tradicional basa el fet que un estudiant pot ser seleccionat per un programa de talentosos a partir dels tests d'intel·ligència (IQ), com ara el Wechsler, malgrat que aquests tests emfatitzen el llenguatge i la lògica i s'han mostrat inadequats culturalment i lingüísticament per alguns estudiants. A més, no estan dissenyats per identificar habilitats extraordinàries en moltes àrees, com ara art, música o lideratge. Per bé que és difícil trobar una definició de la intel·ligència, aquesta és important per determinar com el talent pot ser mesurat per tal de oferir programes adequats.

Als anys 70 es realitza un estudi important (Marland, 1972) en aquest sentit, ja que per primera vegada es defuig de la classificació de l'IQ, per bé que es critica per la seva poca especificitat i la dificultat de traslladar-ho a la pràctica i on es diu que els nens talentosos són aquells identificats per

professionals qualificats, que per les seves habilitats rellevants són capaços d'un elevat nivell d'actuació. Aquests nens requereixen uns programes educatius diferenciats i uns serveis que van més enllà dels que normalment proveeix l'escola regular per tal de realitzar la seva contribució a ells mateixos i a la societat. Els nens capaços d'obtenir un alt rendiment són els que han demostrat èxits i habilitats potencials en les següents àrees: activitat intel·lectual general, aptituds acadèmiques específiques, pensament creatiu o productiu, habilitats de lideratge, activitats artístiques i habilitats psicomotores.

Aquest estudi es modifica el 1978 bàsicament eliminant la definició de habilitats psicomotores i és el que adopten, per exemple, la majoria dels 50 estats de la Unió dels EE.UU. És aquest mateix any que s'afegeix a la legislació federal la *Gifted and Talented Children's Act* (1978), on es diu que els identificats en el Parvulari, a la Primària o a la Secundària posseeixen demostrades o potencials habilitats que evidencien les seves capacitats en àrees intel·lectuals, creatives i en matèries específicament acadèmiques, així com habilitats de lideratge o treballs amb les Arts (Lewis & Doorlang, 2003)

El 1994 l'informe del Departament d'Educació de cadascun dels estats americans, anomenat *National Excellence: A Case for Developing America's Talent*, no inclou el terme talentós per bé que reconeix el potencial de la presència del talent en els estudiants entre els diferents grups culturals i socioeconòmics. En aquest sentit es fan les següents consideracions: els nens i els joves amb un talent superior mostren el seu potencial en el seu alt nivell de rendiment quan són comparats amb altres de la mateixa edat, experiència o entorn. Aquests nens i joves exhibeixen elevades capacitats en àrees intel·lectuals, creatives i/o artístiques, posseeixen una capacitat de lideratge inusual, o excel·leixen en matèries acadèmiques. Aquests estudiants necessiten serveis o activitats que les escoles no proveeixen normalment. Talents excepcionals es troben en nens i joves de tots els grups culturals, de qualsevol provinença econòmica i en totes les àrees del comportament humà.

A Catalunya i Espanya hi van haver esforços puntuals (Sanchez. & Torres, 1997) en aquesta qüestió de la superdotació, però el seu tema seguia a l'ombra i la seva problemàtica era coneguda per uns pocs especialistes en la matèria. Els poders públics no reflecteixen el seu interès en el tema fins la Llei de 1970, però, en no haver-hi cap Reial Ordre o Reial Decret que desplegués el contingut del articles 49.2 i 53, molts autors la qualifiquen com una Llei que evita el problema amb paraules buides.

A Europa, per bé que es coneixia l'existència de la diversitat de talents i capacitats, no serà fins el 1994 quan es plasma aquesta inquietud en les *Recomanacions del Consell d'Europa (número 1248, 1994)* (Pérez, 2006), on es fa palesa la necessitat de legislació, la promoció de la investigació, la formació del professors, la resposta educativa específica dins del sistema escolar ordinari i les mesures per evitar enfocaments negatius de la qualificació de superdotació. Més endavant, comenta que malgrat que Espanya és un dels països que té una legislació molt avançada en aquesta matèria la seva aplicació es molt irregular.

Així doncs, malgrat el creixent interès per l'educació d'aquests nens talentosos, sembla que alhora hi ha una certa reticència a col·laborar per poder desplegar tot el seu potencial, pensant que com que són pocs, la inversió en la seva investigació no té un vertader i justificat sentit (Acereda & Sastre, 1998).

Vigotsky (1981) defineix la intel·ligència com una adaptació entesa en el conjunt d'accions de l'organisme sobre el medi i viceversa i anomena assimilació l'acció de l'organisme sobre els objectes que el rodegen. Acomodació serà l'acció recíproca, és a dir, del medi a l'individu. Més endavant, acaba completant la seva definició d'intel·ligència com un procés reversible de les estructures mòbils, que construeix la intel·ligència i que tendeixen a un estat d'equilibri cap al qual van totes les adaptacions successives d'ordre sensor, motor i cognoscitiu, a més dels intercanvis assimiladors i acomodadors entre l'organisme i el medi.

Algunes definicions de talent (Vaugh, Bos, & Schumm, 2003) estableixen una diferenciació entre tenir una habilitat (per exemple tenir una extraordinària capacitat intel·lectual o creativa) i ésser talentós (per exemple, els que tenen dots especials o habilitats en àrees específiques com ara les arts, la música, la ciència o el llenguatge). Són els casos de Cohn (1981) i Gagne (1991).

Una altra definició de talent en aquesta línia és la que afirma que el tenir una habilitat significa tenir una habilitat intel·lectual superior a la mitjana que pot estar acompanyada per un èxit acadèmic i una capacitat creativa. Els individus talentosos, en canvi, excel·leixen en una o més àrees específiques: teatre, art, música, lideratge, entre d'altres (Lewis & Doorlang, 2003).

En la seva obra *Frames of Mind*, Gardner (1985, 1998) ja advoca perquè les proves per avaluar les vuit intel·ligències tinguin en compte la cultura, l'edat, el gènere i la classe social. Així cal trobar aquelles habilitats necessàries per sobreviure a la societat, no per tenir èxit a l'escola. En el *Symposium of the Theory of Multiple Intelligences*, H. Gardner (1985) explica que havia fet un experiment complex en el que s'havia imaginat anant per diferents cultures intentant identificar en cadascuna els rols desenvolupats o estadis finals de les habilitats altament reconegudes en cada cultura, i que alhora són importants per la seva supervivència. Com a part de l'experiment havia pensat en líders religiosos, shamans, monjos, capellans, homes de negocis, etc... I va decidir imposar-se el repte de trobar una noció de coneixement que el pogués ajudar a entendre com l'organisme humà pot esdevenir altament competent en aquestes molt diverses capacitats.

Diferents autors s'han apropiat a l'estudi del talent des d'altres angles de l'educació. Anomenen el talent de diferents maneres i s'apropen al seu estudi amb diferents perspectives. En aquest sentit Marina (2010) destaca aportacions valuoses pel que fa a l'enfocament del tractament del talent:

- *Frames of Mind* (Gardner, 1985, 1998). És un apropament que dona a l'escola un objectiu clar: detectar el tipus d'intel·ligència en què destaca cada alumne per facilitar el seu desenvolupament.
- Per altres, la gestió de les emocions és una peça clau, Stenberg (1981) ho anomena *successful intelligence*. Entre les característiques que ressalta en els seus estudis hi ha la tenacitat, l'esforç i la resiliència. En la seva obra *Inteligencia emocional*, Goleman (2001) comença plantejant un problema: els tests d'intel·ligència semblen aportar només el 20% dels factors determinants de l'èxit. El 80% depèn d'altres factors. Aquest autor pensa que la intel·ligència emocional és un dels més importants que es pot educar.
- Les teories relacionades amb el conductisme i l'aprenentatge social de Skinner i Bandura (Santrock, 1999) sostenen la idea que el desenvolupament cognitiu és una conducta observable que està determinada per estímuls i respostes, mentre que els teòrics de l'aprenentatge social creuen que les circumstàncies que ens envolten són determinants del nostre comportament i en els processos cognitius.
- En contraposició al conductivisme, Bruner (1990) es planteja l'estudi de la ment. Pensa que allò que reben els nostres sentits no és res més que un material en brut que nosaltres interpretem des de les nostres hipòtesis, fet que li fa suposar que la ment és una generadora d'hipòtesis. Cadascun de nosaltres assimilem part dels coneixements que hi ha fora de la nostra ment. Els significats són a la nostra ment, però tenen l'origen en la cultura.
- Vygotsky (1981) pensa que el llenguatge reestructura totes les funcions mentals, segueix un doble procés, un social i un de psicològic. És a dir passa de ser un esdeveniment social (parlem amb els altres) a convertir-se en un esdeveniment intern (parlem amb nosaltres mateixos).

En general, hi ha dues equivocacions molt comunes a l'entorn d'aquests perfils talentosos: una és que aquest col·lectiu és intel·lectualment més avançat, però endarrerit física, social i emocionalment; l'altra equivocació és que aquest estudiants són superhomes i excepcionals en tot. En realitat, aquests són éssers humans amb talents especials en certes àrees i que difereixen entre individus.

Entre els anomenats intel·lectualment talentosos, solen excel·lir a classe i en els exàmens, però les seves estratègies no són homogènies. Alguns són de pensament convergent que resolen de forma seqüencial i lineal. D'altres són de pensament divergent que es caracteritzen per l'ús de la creativitat i la innovació per expressar les seves idees. Els que són pensadors concrets exhibeixen molta informació específica, mentre que els de pensament abstracte mostren l'habilitat d'entendre idees complexes i de crear estructures mental de conceptes que poden ser de difícil precisió.

Aquests nens solen respondre més ràpidament i apropiadament que els altres. També solen ser curiosos i fer moltes preguntes. En les seves expressions orals o escrites acostumen a fer connexions i abstraccions dels seus coneixements. Tendeixen a actuar per la consecució d'una finalitat i poden definir-la clarament.

D'altra banda també la seva curiositat pot interferir amb el ritme de la classe: dominant les xerrades i mostrant-se impacients quan el professor recalca o explica les seqüències d'un procés. Conseqüentment, es poden mostrar avorrits o frustrats quan els altres no entenen els conceptes tan ràpid com ells. Fins i tot, de vegades, centrats com estan en les seves coses, són capaços d'ignorar les metes del docent i això pot ser causa de percepcions negatives i tancar-se en el seu pensament.

Pel que fa a característiques específiques dels talentoso, Lewis, & Doorlang (2003) destaquen algunes del comportament, aprenentatge i creativitat d'aquests subjectes. Pel que fa al comportament, no donen res per

fet i busquen els com i els perquè, mostren millor habilitat pel treball independent més aviat que els altres nens i per períodes de temps més llargs, i els seus interessos són extensament eclèctics i intensament concèntrics.

En relació a l'aprenentatge, desenvolupen l'abstracció, conceptualització i la síntesi; veuen ràpidament la relació causa efecte i sovint enfoquen una matèria complicada separant els seus components i analitzant-los sistemàticament.

Si atenem a la seva creativitat, tenen un pensament fluït capaç de produir una gran quantitat de possibilitats, conseqüències o idees relacionades; són pensadors flexibles i capaços d'utilitzar diferents alternatives per solucionar un problema; són pensadors originals, busquen allò nou, inusual o associacions no convencionals entre les coses o la informació; són pensadors elaborats, que produeixen nous esglaons, propostes o idees suplementàries a una idea bàsica, situació o problema; mostren plaer en entretenir-se en la complexitat i semblen gaudir amb les situacions problemàtiques i tenen sensibilitat per la bellesa i els atreuen les dimensions estètiques.

Un altre aspecte a tenir en compte són criteris per definir aquest col·lectiu. Segons Vaugh, Bos & Schumm (2003) aquests criteris es poden resumir en tres punts bàsics:

- Precocitat. Aquests nens fan les coses abans i sense tan esforç comparat amb els de la seva edat. Semblen néixer amb una alta capacitat en un àrea particular.
- Van al seu ritme. No necessiten massa ajuda ni coneixement previs dels adults; de fet, solen resistir-se a la instrucció. Sovint fan descobertes per ells mateixos i solucionen els problemes de formes úniques.
- Mostren passió per l'empoderament. Demostren un interès obsessiu i una habilitat per centrar-se en la seva motivació.

També trobem important posar de relleu les circumstàncies negatives en relació a la creativitat, que segons T. Amabile (Vaugh, Bos & Schumm, 2003) destrueixen la curiositat natural del nen, així com el desig d'ésser creatiu. Aquest aspecte pot ser resumit en cinc punts claus:

- La vigilància. Quan l'adult és molt al damunt del nen, els fan sentir constantment vigilats. Això anul·la l'instint creatiu d'arriscar-se.
- Recompenses. L'abús dels premis ofega la creativitat eliminant el plaer intrínsec que té el nen en les activitats creatives.
- Excés de control. Explicar a un nen com fer les coses exactament els fa pensar que qualsevol mostra d'originalitat és una equivocació i qualsevol exploració, una pèrdua de temps.
- Restriccions. Cal deixar triar els nens segons els seus interessos i donar-los suport en les seves inclinacions. No se l'ha de determinar per les activitats en les quals es creu que hauria d'estar involucrat.
- Pressió. Quan establím expectacions elevades en el comportament del nen, podem estar inhibint la seva creativitat.

Són també rellevants les estadístiques sobre els nens talentosos. Així, diferents recerques centrades en l'àmbit americà (Lewis & Doorlang, 2003) mostren aspectes que posen de relleu la problemàtica, la rellevància o l'interès per la definició, les característiques o la identificació d'aquest grup humà. En aquest sentit:

- S'estima que hi ha d'un 3 a un 5 % de nens en edat escolar que, segons l'Oficina d'Educació dels EUA, responen a la definició de talentosos i que són elegibles per serveis especials. Segons aquesta estadística els nens talentosos són aquells que només tenen habilitats intel·lectuals.
- El Consell d'Estat dels Directors dels Programes per Talentosos troba que hi ha un increment en el nombre d'estudiants dels EUA que estan

rebut aquests serveis, que va d'un 2,7 % el 1984 a un 4,5% el 1987. El creixement del programa es degué al fet que es van invertir 289 milions de dòlars en el districtes de 4 estats, Puerto Rico i Guam. L'any 1990, 37 estats i altres territoris inverteixen 395 milions de dòlars en aquest programes, que ve a representar 2 cèntims per cada 100 dòlars invertits en Educació Primària i en Educació Secundària.

- Una enquesta nacional (Rose et. al., 1997.) indica que una petita majoria (52%) dels suports públics pels talentosos va destinada a classes segregades. A més, el 66 % dels enquestats creu que agrupar els estudiants d'acord amb les habilitats millora el seu rendiment molt o bastant.
- Molts dels estudiants que són talentosos mostren un elevat nivell d'activitat a la classe per l'avorriments o, contràriament, un interès intens en l'activitat, motiu pel qual se'ls pot arribar a considerar hiperactius.
- Els mestres i professors d'aquests nens no cal que siguin talentosos però sí que caldria que fossin flexibles, curiosos, tolerants competents i que tinguin confiança en ells mateixos.
- Homes i dones no mostren diferències pel que fa a les habilitats intel·lectuals, però sí que hi ha hagut tradicionalment diferències en el seu rendiment en les etapes educatives. Així les nenes tendeixen a rendir més fins a la pubertat. És llavors que els nens comencen a excel·lir, especialment en matemàtiques i ciències. D'adults, les expectatives de la societat marquen negativament les dones. Així doncs, tendeixen a disfressar les seves habilitats i a limitar el seu rendiment a nivells socialment acceptables.
- Els pares i els professionals interessats en l'educació dels talentosos estan preocupats pels moviments de reforma, que tendeixen a incrementar la inclusió dels nens amb necessitats educatives especials en els programes d'educació general que provoquin la reducció de les oportunitats de proveir serveis especialitzats per als talentosos.

No podem perdre de vista que a l'entorn d'aquests estudiants talentosos hi ha aspectes positius i negatius pel que fa al seu comportament (Lewis & Doorlang, 2003)

Entre els aspectes positius del seu comportament destaquem els següents:

- Desenvolupen un coneixement extens i un extensiu emmagatzematge d'experiències.
- Fan contribucions originals i estimulants a les discussions.
- Veuen les relacions entre les coses fàcilment.
- Contribueixen al seu plaer i al dels altres.
- Necessiten poca pràctica per aprendre.

Entre els aspectes negatius del seu comportament citem:

- Poden esser considerats xafarders.
- Els pot costar seguir les normes.
- Poden portar les discussions cap a un altre camí.
- Es poden mostrar frustrats per l'aparent absència de lògica en les activitats diàries.
- Poden usar l'humor per manipular.
- Poden perdre l'interès ràpidament.

Finalment cal posar en relleu els estudis a l'entorn dels mites i veritats a l'entorn del talent, com el document del *Council for Exceptional Children* (Council for Exceptional Children, 2017), on s'exposa el fet que existeixen un seguit de mites i de veritats sobre els nens talentosos:

Entre els mites cal destacar:

- Hom tendeix a pensar que és un grup homogeni i que tots aquests nens tenen un alt rendiment.
- No necessiten ajuda de cap tipus.
- Tenen menys problemes que els altres perquè la seva intel·ligència i habilitats els eximeixen.
- El seu futur està assegurat: tenen més oportunitats.
- El seu desenvolupament social i emocional és paral·lel al seu desenvolupament intel·lectual.
- Han de servir d'exemple i han d'assumir responsabilitats extres.

Pel que fa a les veritats sobre els estudiants talentosos, destaquem les següents:

- Solen ser perfeccionistes i idealistes. Poden igualar rendiment i notes amb autoestima, que fa que, de vegades, els porti a tenir por al fracàs.
- Son asincrònics. La seva edat cronològica, social, física, emocional i intel·lectual no està definida.
- Alguns son *mappers*, aprenen de forma seqüencial; altres són *leapers*, aquests aprenen de forma espacial. Aquests darrers poden no saber com explicar les respostes obtingudes.
- Solen estar més avançats que els de la seva edat cronològica. L'avorriment pot donar con a resultat poc rendiment i notes molt baixes.

1.3. LA IDENTIFICACIÓ DELS ALUMNES TALENTOSOS, PROGRAMES I ADAPTACIONS ALS EEUU

És estesa la creença que caldria usar una gran varietat de mesures per identificar el talent. Els tests d'intel·ligència clàssics són inapropiats per nens que vénen d'altres àmbits lingüístics i culturals. D'altra banda, aquests tests no enfoquen la detecció del talent en àrees com ara l'artística i la de lideratge.

A l'estudi del talent de Renzulli i Reis (Colangelo & Davis, 2003) es desenvolupa un procediment que representa un punt de vista inclusiu del concepte del talent, tot intentant abraçar un espectre ben ampli com veurem més endavant.

En l'enquesta als consultors Estatals d'Educació (Adderholdt-Eliot, Algozzine, Algozzine & Haney, 1991) es fa palès que, a la majoria dels estats dels EE.UU., s'utilitza una varietat de mesures per identificar aquests subjectes. Aquestes poden incloure: tests individuals i de grup que alhora s'enfoquin cap al talent acadèmic i creatiu, valoracions dels mestres (del passat i del present), pares, companys, directors, altres mestres. Aquestes dades seran revisades per un comitè que determina si és elegible l'estudiant en qüestió i, finalment, es parla amb els pares.

Així doncs l'educació del talent és un dels punts claus del sistema americà, per bé que un dels seus problemes rau en la seva identificació (Woolfolk, 2001). Així doncs segons l'estudi de Fox, Tobin & Brody (1981), els mestres són capaços de reconèixer el talent dels estudiants en edat escolar entre un 10 i un 50 % dels casos. Es per això que les preguntes que es feia en Walton (1961) (Woolfolk, 2001) encara són a dia d'avui una bona guia:

- a. Qui aprèn ràpidament i fàcilment?
- b. Qui usa molt sentit comú i molts coneixements?
- c. Qui reté fàcilment allò que ha escoltat?
- d. Qui sap coses que els altres no saben?
- e. Qui fa anar un vocabulari extens de forma fàcil i acurada?
- f. Qui reconeix relacions?
- g. Qui està alerta i respon ràpidament?

A aquestes podem afegir les següents (Colangelo & Davis, 2003):

- h. Qui és persistent i esta altament motivat?

i. Qui és creatiu, té sovint idees inusuals i fa connexions interessants?

Pel que fa als indicadors per la nominació varien d'estat en estat, si bé en general es segueixen els passos i els protocols següents de filtratge, proposta de candidatura i avaluació psicològica:

a) Filtratge.

En un primer estadi del procés es faria una selecció dels nens que:

- Mostren un alt rendiment acadèmic.
- Mostren una creativitat inusual.
- Nens que aprenen ràpidament.
- Informes dels pares on es mostra un desenvolupament inusual.
- Subjectes amb un alt rendiment creatiu, habilitats pel lideratge, constatades pels companys o adults.

b) Candidatura.

Una vegada passat el filtratge, l'encarregat de l'escola envia a l'encarregat del districte la candidatura on hi va la següent documentació:

- Mostres dels resultats dels tests.
- Còpia de l'expedient acadèmic.
- Llistes de les seves habilitats.
- Documents amb informació de la seva activitat no acadèmica.

A continuació es sotmet el nen a una avaluació psicològica.

Quan ja tenim un candidat (Lewis & Doorlang, 2003) cal reunir-se i plantejar-se un programa educatiu per l'estudiant si a l'escola no n'hi ha. El pla pot anar de la completa integració, una classe regular o a la completa segregació, depenent del recursos humans, materials, entre d'altres .Així

podríem citar els programes majoritàriament integratius o majoritàriament segregats. Pel que fa al programa educatiu es pot parlar d'enriquiment o d'acceleració, en general. En molts d'aquests casos l'alumne està amb nens de la seva edat cronològica, i les possibilitats poden ser les següents: un programa individualitzat, agrupaments per habilitats o agrupament dels talentosos del mateix nivell en el mateix grup i tutor. En els programes que inclouen l'acceleració, el nen progressa en el currículum més ràpidament que en una classe regular. Així, es pot admetre alumnes abans de l'edat escolar ordinària o es pot suprimir un o més nivell. També es pot incloure el fet de comprimir allò que s'estudia en dos anys en un o pot posar-se l'alumne en un grup de diferents edats amb interessos similars (*telescoping*). Altres opcions són les classes amb continguts més elevats (*honors*), treball extra, temps complet en una classe especial, les *Magnet Schools*, escoles especialitzades en talent, entre d'altres casos.

El fet de donar oportunitats per mostrar el talent i desenvolupar-lo té punts molt crítics en l'edat cronològica de la persona. Així la neurocientífica P. Tallal (Jensen, 1998) sosté que és molt fàcil aprendre a tocar un instrument o aprendre una llengua estrangera abans dels 10 anys, però que tan sols l'alumnat de les *Magnet* o els designats com a talentosos podran gaudir d'haver estat exposats a aquestes oportunitat d'aprendre. Així s'explica per què tants pares volen posar l'etiqueta de talentosos als seus fills.

També hi pot haver opcions fora de l'horari escolar, com ara cursets d'estiu, de caps de setmana, extraescolars, assistència a altres centres (escoles de música, pavellons esportius).

Pel que fa a les adaptacions cal pensar que poden ser tant del currículum com de les estratègies de classe. Aquesta és una proposta d'adaptació curricular de J. Van Tassel-Baska, *Appropriate Curriculum for Gifted Learners*, (Gagné, 2009) que es basa en els següents aspectes:

- Reduir el currículum bàsic i desenvolupar materials més complexos.
- Introduir dels nous sistemes de símbols més aviat.
- Promocionar un currículum interdisciplinari on es podrien incloure les humanitats o les arts.
- Reestructurar les fases d'aprenentatge, així, per exemple, reduir les activitats de reforç.
- Possibilitat l'aprenentatge en centres a la classe o a l'escola per períodes de temps mes extensos.
- Facilitar unitats d'aprenentatge dirigides per ells mateixos.
- Proporcionar contractes individuals d'aprenentatge.

Kennedy (1995) suggereix als mestres unes estratègies per treballar amb aquests estudiants a la classe:

- Encoratjar el fet de prendre riscos intel·lectuals i acadèmics.
- Ajudar al desenvolupament social ja que sovint els costa a aquests alumnes veure les coses d'un punt de vista diferent.
- Prendre el temps per escoltar respostes que, d'entrada, semblen fora de lloc.
- Ser conscients de les necessitats especials d'aquests alumne i descobrir-les.

1.4. UN CAS PRÀCTIC: L'EXPERIÈNCIA DOCENT AL DISTRICTE ESCOLAR DE LOS ÀNGELES (CALIFÒRNIA, EEUU).

La nostra experiència docent ha estat la d'una mestra que va arribar a Califòrnia el 1996, en el marc de la implementació d'un Pla d'Educació Bilingüe que s'impulsa als EEUU amb la *Bilingual Act* de 1968. Això vol dir que s'expandeixen els programes bilingües a les escoles americanes (Orsten & Hunkins, 1998) i s'estableixen a Califòrnia a partir de la decisió de la Cort

Lau v. Nichols (Pulliam & Van Patten, 2003). Aquest Pla argumenta que les escoles han de dur a terme les accions necessàries per ajudar els estudiants que les seves experiències educatives siguin del tot incomprensibles, ja que la principal mancança que tenen els estudiants és que no entenen l'anglès. Així doncs la Cort decideix que el districte escolar de San Francisco no ha proveït d'una instrucció en la llengua adequada als estudiants xinesos i que això constitueix una violació dels seus drets civils tal com es contempla al *Civil Rights Act* de l'any 1964. Com es diu al document oficial *Summary of Lau v. Nichols*,

“approximately 2,800 Chinese ancestry students in the school system did not speak English. One thousand of these students received supplemental courses in English language, and 1,800 did not receive such instruction. A class action suit was brought by the non-English-speaking Chinese students who did not receive additional instruction against officials responsible for the operation of the San Francisco Unified School District. The students alleged that they were not provided with equal educational opportunities and, therefore, were not being afforded their Fourteenth Amendment rights.” I més avall, aquesta mateixa línia de pensament i actuació, continua afirmant que “the District Court denied relief, and the Court of Appeals affirmed the decision. The basis of the Court of Appeals decision was that every student brings to his or her educational career different advantages and disadvantages based on social, economic, and cultural background, which are factors created separately from the school system” (Supreme Cort, 1971: 1).

Per tot això, podem afirmar que, i tornant al document citat,

“a petition for certiorari was filed, and the United States Supreme Court granted the petition due to the public importance of the issue. The Supreme Court found that the California Education Code required that the English language was the basic language of instruction in all schools, and that it was a policy of the state to ensure the mastery of English by all students in the schools. In addition, the Code required compulsory, full-time education for children between the ages of six and sixteen and required that no student who had not met the standards of proficiency in English would be allowed to graduate in twelfth grade and receive a diploma. In the opinion of the Supreme Court, these state imposed standards did not provide for equality of treatment simply because all students were provided with equal facilities, books, teachers, and curriculum.”

A la pràctica, a Califòrnia, es segueixen les pautes del model d'educació bilingüe de Florida, que, a grans trets, suposa un model elaborat per professionals, la major part cubans i adreçat a una població de classe socioeconòmica mitjana alta, que en general mostra bons resultats. A Califòrnia, però, l'emigració es majoritàriament mexicana, procedent del camp, amb un nivell socioeconòmic baix, i el professorat que participa en l'escolarització d'aquest col·lectiu és el que havia estat fet classes fins ara en cursos de reciclatge.

El programa de Florida s'anomena *Coral Way* i data dels anys 60. Es tracta d'una modalitat de programa bilingüe anomenat llenguatge dual (*dual Language*) i també anomenat *dues vies* (*two-ways*). Era un programa que incloïa l'anglès i la llengua dels estudiants (en aquest cas de Florida, l'espanyol) com a llengua d'instrucció alternant els dies d'instrucció en una o altra llengua, fet que dona com a resultat una distribució equitativa de les dues llengües (Garcia & Baker, 2007).

Dins d'aquest marc, el govern dels EEUU signa un acord bilateral de cooperació internacional amb el Ministeri d'Educació, Cultura i Esport l'any 1986 pel que es promou i signa el programa de *Profesores Visitantes* als EEUU i el Canadà. Aquest programa serveix per a accedir a docents espanyols a places de mestres bilingües (espanyol-anglès) amb la finalitat d'implementar el programa d'educació bilingüe en aquest context educatiu.

Posteriorment, el juny del 1997 (Garcia & Baker 2007), a Califòrnia els votants revoquen els gairebé 25 anys de polítiques educatives d'educació bilingüe, aprovant la proposició 227 per la que s'intenta eliminar l'ús de la primera llengua (L1) dels nens bilingües per la instrucció excepte en circumstàncies excepcionals.

Segons la guia pràctica de les lleis dels joves de Califòrnia (Erikson, 2000), l'educació és obligatòria dels 6 als 18 anys, i els estudiants han d'anar a l'escola a temps complet al districte escolar on resideixin els seus pares o

tutors legals. Després dels efectes del Sputnik, la Comissió d'Associacions de Polítiques Nacionals enfoca els objectius de l'educació el 1961 (Ornstein & Hunkins,1998). Els educadors mostren la seva preocupació de la pèrdua d'excel·lència especialment en les àrees de matemàtiques i ciències. Amèrica havia de cobrir les demandes de la carrera espacial de la Guerra Freda, calia ocupar-se dels estudiants talentosos (*Gifted and Talented Education*), entre altres recomanacions.

Dos dels anys que vam estar en el programa de *Profesores Visitantes* estiguérem adscrita al programa GATE (Gifted and Talented Education). A la pràctica, suposava oferir a aquests nens experiències per nodrir el seu talent. Cada escola del districte tenia una classe per nivell, be fos mixta o d'un sol nivell d'estudiants d'aquestes característiques, si bé, fins i tot alguns districtes, tenien les anomenades *Magnet Schools*, on l'enfocament es centra en alguna àrea o matèria, com ara les ciències, l'art o les llengües, no solament a l'escola primària, també a l'institut. Així tenim les *Magnet Elementaries, Magnet Middle School i Magnet High School*. En aquest sentit, i com afirma Clotfelter (2004:77),

"some magnet schools are established by school districts and draw only from the district, while others (such as the Massachusetts Academy of Math and Science, Las Vegas Academy, Ed W. Clark High School Academy of Finance, Academy for Mathematics, Science, and Applied Technology, Maine School of Science and Mathematics, Central High School in Philadelphia, and Commonwealth Governor's Schools in Virginia) are set up by state governments and may draw from multiple districts. Other magnet programs are within comprehensive schools, as is the case with several "schools within a school." In large urban areas, several magnet schools with different specializations may be combined into a single "center," such as Skyline High School in Dallas".

El disseny d'aquestes classes en el districte on vam treballar com a docent consistia a tenir una classe per nivell de nens que havien estat adscrits a aquestes classes. Per fer-ho, calia que els pares o els mestres

sol·licitessin que als nens se'ls fes un test per veure si podien accedir al programa. La guia del mestre per fer-ho era una fitxa on es reflectia si els nen posseïa certes habilitats com capacitat de lideratge, solucions creatives a problemes o alt nivells de rendiment acadèmic, entre d'altres aspectes. A continuació, si es reunien algunes d'aquestes qualitats, feien un examen escrit, on no hi havia massa requisits lingüístics, i si hi eren, hi havia un traductor que ajudava a traduir a la llengua de l'estudiant conceptes claus. Una vegada adscrit a una classe de nens talentosos, es modificava el currículum a un nivell elevat, sobretot a les matèries que l'estudiant era més bo. A més s'oferia la possibilitat d'anar a concursos de talent en les diverses matèries que el districte escolar oferia, majoritàriament de matemàtiques, ciències i llengua.

A la pràctica la guia general per proveir enriquiment i/o acceleració als alumnes talentosos (Van Tassel-Baska, 2001) ofereix les possibilitats següents: l'acceleració (de matèries, cursos escolars), l'enriquiment a la classe (agrupaments per habilitats, materials de nivell alt), classes especials (de nivell avançat o ús d'un aula de recursos, horaris flexibles (classes d'estiu, de tarda) i opcions de fora del campus escolar (tutoritzacions). Altres opcions consideren el nen, l'escola i la comunitat i tenen també la seva guia que presenten Kirk i Gallagher (1979) (Lewis, 2003) on inclouen set possibilitats: així si el desenvolupament físic, social i mental en àrees educatives es més elevat que l'edat cronològica es pot considerar l'acceleració en un nivell; en canvi si es igual a l'edat cronològica, cal considerar anar a una classe especial, encara que si el sistema escolar és massa petit (per exemple no hi ha un nombre suficient de nens) es poden cursar programes d'enriquiment o posar professors itinerants. També es pot considerar que si la classe on hi ha un nen d'aquestes característiques és, en general, d'un bon nivell, es pot considerar un enriquiment general del programa de la classe. Una altra opció és un nen talentós però amb problemes emocionals, que no treballi al seu nivell òptim. En aquest cas cal considerar un context de suport i de recuperació de continguts. Quan les discrepàncies en qualsevol àrea (social,

física, mental) i el coeficient d'intel·ligència és extremadament alt, cal considerar un mètode individualitzat. Però si el sistema escolar decideix que el més adequat és que l'enriquiment es doni en classes regulars, llavors el més adequat és un mestre d'educació especial o un coordinador docent amb nens talentosos.

Un altre dels elements de reflexió d'aquest projecte educatiu americà, serà l'adquisició de la cultura i de la llengua. Tal i com afirma Garcia & Baker (2007), l'escola catalana es defineix com una comunitat educativa on, exercint les prerrogatives d'una escola i respectant els drets de la llengua dels seus alumnes, integra la llengua i la cultura catalanes en l'educació dels seus alumnes.

En aquest treball també es remarquen les claus dels programes dual. Una del les claus, la sociolingüística, entén que és important el reconeixement d'allò que l'estudiant aporta a la classe, com experiències de vida i cultura i com una coneixença legítima sobre la qual construir, per bé que, moltes vegades, aquest fet (la cultura minoritària d'una classe) sovint no es veu reflectida en el currículum. Així doncs ens trobem que l'escola (i el currículum que oferta) comunica de forma subtil, i de vegades sense cap subtileza (Spagenberg-Urbschat & Pritchard, 1994), missatges als estudiants referits a la vàlua de les seves experiències prèvies i el seu llenguatge d'origen o nadiu. L'experiència suggereix que els estudiants als quals s'ha valorat en aquests aspectes tenen experiències exitoses si les comparem amb les que han viscut en la seva cultura devaluada.

Com a mestra a les escoles americanes, ens va cridar l'atenció la quantitat d'històries del llibres de lectura on hi havia reflectides diferents cultures d'arreu del món que formaven part d'allò que anomenen el *melting pot*, la multiculturalitat o la realitat. Als llibres i les biblioteques de les escoles de Califòrnia recordem sobretot els que feien referència a la cultura xinesa i a la mexicana, especialment present a l'estat californià. També és força important la quantitat de llibres amb relats on s'inclou personatges o històries de

l'*African-Americans*, els americans, els avant-passats dels quals van arribar com esclaus a Amèrica. També constatem la presència als textos dels nadius americans, els que viuen a Alaska (com els *Athabaskan-Eyak* i els Eskimo) o els *American Indian*, els indis d'Amèrica, a Califòrnia representats pels *Chumash*, i també per tota la comunitat de nadius que s'ubicaven en el sud-est dels EEUU com els *Anazasi*, els *Navajos*, els *Pueblo* o els *Hopi*, tots en general comunitats anteriors a la cultura de les missions.

Tenim, també, una altra referència cultural important dins del currículum a Califòrnia. A 4t d'Educació Primària d'estudia la figura de Gaspar de Portolà, Junípero Serra i El Camino Real a l'àrea de les Ciències Socials i es fan projectes i visites en relació a les seves figures.

Un exemple d'aquest enfocament cultural dels llibres de texts es a la història *Dragornwings*, on el narrador, un nen emigrant xinès que arriba a Califòrnia i que està aprenent a llegir i escriure, diu que les lletres es reagrupen en seqüències ben confuses. A més afirma aquesta gent tenen un calendaris que tampoc estan molt ben organitzats, ni tan sols tenen en compte els moviments de la lluna o les setmanes de 10 dies.

Tot això no vindria a compte si no fos per la importància de la diversitat ètnica a Califòrnia, la més elevada de la nació, representada per la població més diversa que representa cents de cultures i comunitats diferents, i que, ahora, emergeix com a líder de política nacional, econòmica i cultural (Cahn & Schockman, 1997). Un altre element clau d'aquest mostrari cultural és la geografia. Així doncs el 92,6 % de californians viuen àrees urbanes. Cal tenir en compte, doncs, que serà en aquestes àrees on s'implementaran els diferents models d'educació bilingüe.

Cal incidir en un altre elements cultural bàsic, el patriotisme. Així, un dels deures del mestres, segons les *Referències legals dels administradors (de les escoles) de Califòrnia* (VV.AA, 2014) és esforçar-se en transmetre als seus alumnes els principis de moralitat, veritat, justícia, patriotisme i de la

comprensió dels drets, deures i dignitat de la ciutadania americana.. A més cal instruir els escolars en les formes i morals del principis d'un govern lliure.

El 1960 a Califòrnia s'elabora el *Master Plan for Higher Education*. Aquest fa possible l'assistència a la Universitat a tots els estudiants elegibles dins d'un pla d'ajuts que va acabar sent un model per la resta dels estats de la Unió.

The 1960 Master Plan for Higher Education represents California's policy innovation at its best. The master plan promised all eligible students a heavily subsidized public university education. It became a national model for other states. The University of California admits the top 12.5 percent of high school graduates, California State University admits the top one-third, and the several community college districts admit all the students who wish to enroll. In addition, the plan promises that any high school graduate, regardless of high school GPA, can transfer into the University of California or California State University after completing an Associate of Arts degree with a minimum GPA from a community college. The plan made a university education possible for students from all walks of life for the first time. The politicization engendered by diversity fostered an environment within which democratizing higher education became possible (Cahn & Schockman, 1997: 9).

En bastants aspectes Califòrnia es va convertint en un estat líder pel que fa la política, l'economia i la cultura establint models i enfocaments que s'escampen en tots els EUA, per bé que sempre ha estat considerat com un estat diferent de la resta de la Unió, ja Theodore Roosevelt l'anomenà *west of thee West*. La realitat és que la població va augmentant per moltes raons. La més comuna, però, és que a la gent li agrada viure allà on passen coses (Cahn & Schockman, 1997).

Un dels trets que ens van cridar l'atenció de treballar a una escola dels EUA va ser el sentit patriòtic, que és un dels principis que els mestres han de transmetre als seus estudiants, com així és reflecteix en Codi d'Educació:

Each teacher should endeavor to impress upon the minds of the pupils the principles of morality, truth, justice, patriotism, and a true comprehension of the rights, duties and dignity of American citizenship, and the meaning of equality and human dignity, including the promotion of harmonious relations, kindness toward domestic pets and the human treatment of living creatures, to teach them to avoid idleness, profanity, and falsehood, and to instruct them in manners and morals and the principles of a free government (Wilson, 2002: 86).

Els nens que accedeixen a un programa per a nens talentosos al L.A.U.S.D. (Districte Unificat d'Escoles de Los Angeles) han estat prèviament proposats per mestres, pares o altres especialistes. En la majoria dels casos, a l'escola on vam estar, els candidats són proposats pels mestres, candidatura que estava supervisada per la Cap d'Estudis i ratificada per la Directora. Un altre element que ens sembla que incideix poderosament en el fet que qualsevol alumne hi pugui optar és que és obligatori per Llei ofertar-lo en totes les escoles de tot el país.

Actualment a la ciutat de Lleida hi ha tractament per a superdotats i programes com l'acceleració implementats només en algunes escoles. I el fet que un candidat hi accedeixi ho decideix la comissió del Tractament de la diversitat de les escoles, juntament amb l'equip de l'E.A.P.

Al comtat de Los Angeles es va començar a implementar un programa per a alumnes talentosos el 1951. S'anomena el programa G.A.T.E. (*Gifted and Talented Education*). De bon començament hi va haver problemes amb la dotació econòmica i es va fer un estudi que va demostrar que tenir programes per alumnes talentosos era beneficiós per aquests mateixos alumnes. Aquests alumnes demostraven guanys notables en el seu rendiment a més de beneficis personals i socials.

A partir de 1980 la legislatura de Califòrnia adopta una definició federal de talentosos, definició que en el seu moment va significar un canvi, incloent la capacitat intel·lectual, un aprofitament superior, capacitat acadèmica específica, destresa quan a lideratge, destresa en l'àrea de la creativitat i en l'àrea de les arts visuals i dramàtiques.

La legislació que regeix l'educació per als talentosos estableix que els districtes han de proporcionar un servei continu, integral i opcions de programes que responguin a les necessitats, interessos i habilitats dels estudiants talentosos basats en el suport filosòfic, teòric i empíric.

A partir del 2001, i amb la Llei AB2313 (*Cambios que Rigen la Educación Para Dotados y Talentosos: Legislatura AB2313* (Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles, 2001), es requereix que la instrucció d'aquest col·lectiu sigui planejada i organitzada com una experiència fonamental i que l'ensenyança sigui diferenciada durant tota la jornada escolar, a més de poder ser ampliada i complementada amb altres activitats diferenciades i relacionades amb el pla d'estudi bàsic. Aquesta Llei també incideix en la identificació d'aquest estudiants. Així per a ser anomenat candidat, cal que excel·leixi en una o més de les següents categories:

- Capacitat intel·lectual.
- Aprofitament superior.
- Capacitat acadèmica específica.
- Destresa creativa.
- Destresa en l'àrea de lideratge.
- Destresa en les arts visuals.
- Destresa en les arts dramàtiques.

El personal designat dels serveis psicològics del districte escolar fa la determinació inicial de la seva elegibilitat dins de les categories considerades com a intel·lectuals i acadèmiques. El personal designat sota la supervisió dels programes per a alumnes talentosos i superdotats fa la determinació final de l'elegibilitat dels estudiants que es consideren per a aquestes categories. El personal autoritzat del districte entra les dades dels estudiants en el sistema.

L'aflluència de mexicans en les escoles va fer que, per la determinació de l'elegibilitat o no d'aquests estudiants que no dominaven la llengua anglesa, es dissenyessin uns tests en un format que el fet de conèixer o no la llengua anglesa no incidís de forma decisiva en els resultats finals. Fins i tot hi havia suport de personal en espanyol per aquells alumnes que no tenien prou domini de l'anglès.

Les opcions del programa eren quatre: escoles comunitàries que incloguin un programa regular d'agrupació per a estudiants talentosos, escoles d'estudis avançats, escoles especialitzades conegudes com a Magnets i les classes d'Honor o avançades.

En el nostre districte escolar, i a l'escola on havíem estat treballant, ens van oferir una d'aquestes classes, les GATE (*Gifted and Talented Education*). Prèviament havíem assistit a les classes dels companys docents que s'hi dedicaven a l'educació de nens talentosos, a més de col·laborar en les proves per identificar candidats a classe i en les proves a nivell d'escola. Això va implicar l'assistència a unes jornades de formació on ens van explicar la concreció que del programa es feia a Califòrnia i al districte on estàvem treballant. En el curs 1999-2000 a Califòrnia el programa GATE es desenvolupava en 796 districtes escolars localitzats en 58 comtats i hi participaren 360.000 estudiants.

Els diners que l'estat de Califòrnia proveïa pel 2000-2001 eren 519 milions de dòlars i calia que es gastessin en cursets pels mestres, desenvolupament de l'adequació del currículum, salaris per aquests mestres, tecnologia i materials, entre d'altres.

Era important també reexaminar periòdicament l'elegibilitat dels estudiants per continuar el programa, i no era obligatori servir els estudiants de les escoles i instituts privats, si bé els districtes ho tenien com una opció. També ens van donar orientacions de com calia servir aquests nens i, en aquest sentit, no es recomanava un model específic. Es podia materialitzar en

Magnet Schools, Part Time Grouping, Independent Study. Era a discreció de l'escola i segons la seva organització. Tampoc s'excloïa l'opció de la seva realització en un grup homogeni de nens en una mateixa classe. Aquesta era l'opció triada en la majoria d'escoles en el districte on treballàvem, ja que en aquell període, per Llei (la *Llei Class Size Reduction (2014)* (Education Norwest, 2014), de l'administració Clinton, hi havia un màxim de 20 nens per classe en els nivells de primer a tercer i una o dues classes eren GATE, en grups homogenis. Per si feia falta completar la classe, s'afegien nens que no eren GATE, però que havien donat un nivell elevat en les proves. En aquell curset també ens van oferir les dades estadístiques dels darrers cinc cursos d'aquestes classes GATE referents a l'ètnia a què pertanyien els nens d'aquests agrupaments. La població general identificada com a GATE era d'un 6,2% de la població escolar. En la següent taula de tres columnes presentem a la primera columna les ètnies, a la segona el tant per cent en l'estat i a la tercera el tant per cent en la seva ètnia:

Grup ètnic	Estat/GATE	Ètnia/GATE
Indis Americans	4,8%	7%
Asiàtics	12,0%	15,7%
Habitant de les Illes del Pacífic	4,7%	5%
Filipins	9,5%	3,7%
Hispanos	2,9%	19,7%
Negres	3,2%	4,5%
Blancs	8,9%	55,2%

Taula 1: Població GATE % per estat i ètnia.

Era important saber quins aspectes de la Llei afecten directament els districtes i la comunitat educativa implicada. Així, si bé ja té uns quants anys

des de la seva aprovació, a l'*Education Code, Chapter 8 Section 52200 Legislative findings and intent* s'afirma:

The legislative finds and declares that is in the public interest to support unique opportunities for high achieving and underachieving pupils in the public elementary and secondary schools of California who are identified as gifted and talented. The legislative further declares its intents that special efforts be made to ensure that pupils from economically disadvantaged and varying cultural backgrounds be provided with full participation in these unique opportunities (Education Code of California, 1976: 86).

En aquest apartat també s'especifiquen les dimensions que calia que inclogués un pla GATE, que cada escola havia d'elaborar:

- Objectius i avaluació.
- Ensenyament i aprenentatge.
- Oportunitats pes estudiants.
- Desenvolupament professional pels mestres.
- Compromís dels pares i de la comunitat.
- Diners.

El districte també ens va fer sabedors del llistat del tractament dels continguts del programa per ser aprovats en un, dos o tres anys, sent l'ideal l'aprovació per tres anys. Estaven desenvolupats en vuit seccions que són:

Secció 1. Disseny del programa.

Secció 2. Identificació dels candidats.

Secció 3. Currículum in instrucció.

Secció 4. Desenvolupament social i emocional.

Secció 5. Desenvolupament professional per mestres, administradors i altres persona els relacionades amb el programa.

Secció 6. Participació dels pares i de la comunitats.

Secció 7. Avaluació del programa.

Secció 8: Fons.

L'administració del districte ens va mostrar els documents relatius a l'aprovació del pla, signat pel superintendent del districte, així com la seva planificació econòmica, la quantitat d'estudiants amb què s'havia de servir, o els protocols per informar els pares. El districte va informar-nos de les ofertes destinades a promoure, expandir, enriquir i aplicar el currículum basic, i que incloïen: *Mock Trial, Academic Decathlon, Pentathlon, Math & Science Olympics, WORDS, Science Fair, GATE Fair or UCLA/LUSD Mathematics Projects*. A més, ens van donar un llistat de les associacions amb les que es feia aquest programes, entre les que s'incloïen indústries com la *Boeing*, o les universitats *UCLA (University of California. Los Angeles)*, la *Cal State Dominguez Hills* i la *Cal State de Long Beach*.

A partir de tota la informació prèvia els mestres de l'escola vam elaborar el pla GATE de la nostra escola que vàrem estructurar en 14 punts:

7.5.1 Declaració de la filosofia, les metes i els objectius.

7.5.2 Procediments per la identificació dels alumnes.

7.5.3 El procés de desenvolupament del pla GATE.

7.5.4 Necessitats locals i condicions.

7.5.5 Lideratge administratiu.

7.5.6 Models de servei.

7.5.7 Diferenciació del currículum i de la instrucció.

7.5.8 Articulació en els diferents nivells i disciplines.

7.5.9 Selecció del professorat i desenvolupament professional.

7.5.10 Articulació amb altre programes.

7.5.11 Necessitats de desenvolupament professional.

7.5.12 Compromís del pares.

7.5.13 Fons.

7.5.14 Avaluació del programa.

D'aquest pla, destaquem alguns aspectes importants del seu contingut. Per començar, és un pla destinat a identificar els estudiants GATE de l'escola en un entorn amb diferents races, nivells socioeconòmics, lingüístics, culturals i inclosos els estudiants amb bons i mals resultats. Per treballar amb aquests estudiants es proposava utilitzar la Taxonomia de Bloom (Bloom, 1977) per ajudar a treballar els alumnes a diferents nivells de pensament. Un altre aspecte que ens va semblar important era el fet que a l'escola hi havia molts estudiants que no tenien l'anglès com a llengua nadiua, i ens va semblar important subratllar que calia assegurar que rebrien el mateix nivell de profunditat i complexitat de currículum. Pel que fa a la planificació i seguiment posterior del programa vam demanar la participació de l'administració de l'escola. També ens va semblar important recalcar que el nivell d'educació d'alguns pares podia ser molt baix i per tant es requeria uns serveis en aquest programa que ajudessin l'alumne i els pares. El model que dins del districte escolar oferia l'escola era que una vegada identificat un estudiant i inclòs dins del programa GATE, aquest alumne estaria amb un professor amb la seva corresponent certificació i rebria una instrucció diferenciada dels altres alumnes. Vam dissenyar també en aquest pla els trets generals de la metodologia a utilitzar en aquestes classes, així com suggerir activitats a realitzar amb aquests estudiants. En aquest sentit es recomana encoratjar el desenvolupament d'habilitats productives, complexes, abstractes i d'un nivell elevat de pensament. Al mateix temps vam constatar que el districte proveïa a cada professor GATE de la quantitat de 300 \$ per any. La comunicació entre aquests professors del programa es donava en una trobada mensual on bàsicament es revisaven les estratègies i els mètodes per a proveir un currículum diferenciat. Les característiques d'aquests mestres són que han de tenir sentit de l'humor, han de ser capaços d'entendre i acceptar diferències individuals, cal ser una persona madura i amb experiència, cal ser altament intel·lectual, etc. El fet que el nivell d'anglès al districte era més aviat baix ens va animar a treballar

l'alfabetisme en les dues llengües. Així la primera llengua dels estudiants, l'espanyol, calia enfocar-la com un actiu, com un avantatge i com un mitjà de participació dels pares. La participació incloïa donar-los informació i participar en la composició del comitè GATE de l'escola. Finalment els resultats de l'avaluació del programes es presentarien al Departament (*Board of Education*) i estarien a l'abast de les persones que formaven part del programa.

CAPÍTOL II: LA POBRESA I LA LLENGUA: CLAUS PER ENTENDRE-LA I TREBALLAR-LA

Comencem aquest Capítol II sobre les relacions entre la pobresa i la llengua amb unes paraules del que las Naciones Unidas entén sobre el concepte d'educació:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Article 26.2 de la Declaració Universal dels Drets Humans) (Naciones Unidas. Departamento de Información Pública, 1993: 14).

I en la versió adaptada per a infants, s'especifica el següent:

“Everyone has the right to go to school and school must be free. Everyone should have the right to be taught a trade. Education should emphasize understanding, comprehension, tolerance and friendship” (Rocha & Roth, 1995: 61).

L'informe elaborat per *Save the Children* España (Save the Children, 2012) denuncia com la crisi econòmica que afecta el nostre país ha exposat a moltes famílies a una disminució dels seus ingressos, disparant els indicadors de pobresa i d'exclusió social dels nens i de les nenes a nivells alarmants. L'estudi analitza l'impacte d'aquesta situació en les seves vides, tot advertint el greu obstacle que suposa pel compliment dels drets establerts per la Convenció de les Nacions Unides sobre els drets dels nens. En aquest sentit, l'informe assenyala que augmenta la pobresa i també la seva cronificació, la seva intensitat i el grau de severitat, amb un empitjorament de les condicions de vida en les llars on creixen aquests nens i nenes. La insuficiència del

compromís públic amb les famílies en situació de major precarietat econòmica, la manca de consideració del nen com un subjecte individual beneficiari de polítiques socials i el fet que no tenen veu, els deixen en situació de vulnerabilitat.

Quan els nens que estaven en les escoles del *Ground Zero* del *World Trade Center* (de les Torres Bessones) escriuen, cap a mitjans del 2002, records sobre els fets terribles de l'11 de setembre del 2001, un d'ells afirma, referint-se a la seva mestra, que no oblidarà mai que aquell dia el va agafar de la mà i no la va deixar anar (Latieri, 2008)

Així, continua aquesta autora, tots els que estem educant nens, hem de recordar la importància de nodrir les nostres pròpies vides interiors, per tal d'ajudar els nostres alumnes a desenvolupar la seva pròpia força interior. En aquest sentit recorda a aquesta invocació de la Dr. Angeles Arrien:

May you be guardians of truth, beauty, creativity, and laughter.

May you protect, preserve, and care for nature and the wilderness.

May you show respect for people of all ages and races,

and help all living things keep their dignity (Lantieri, 2008: 15).

A Catalunya una notícia de juliol de 2016 (Garcia, 2016), portava el següent titular: *Una dècada perduda en la lluita contra la segregació escolar*, on el Síndic de Greuges, Rafael Ribó afirma que la proliferació d'escoles *gueto* condiciona negativament les trajectòries educatives dels infants i dificulta les seves possibilitats de socialització, situació anteriorment reflectida en l'informa del 2008 (Síndic de Greuges de Catalunya, 2008) Concretament, i amb dades del curs 2013/14, un 48% del estudiants d'origen estranger d'Educació Primària haurien de canviar d'escola per estar repartits de manera equilibrada. En cap cas s'hauria de canviar els nens d'escola, sinó que

l'administració caldria que intervingués decididament en el procés d'admissió per limitar els desequilibris en el futur.

2.1. LES CLAUS DEL LLENGUATGE DE LES CLASSES SOCIALS DESFAVORIDES

Per entendre millor el llenguatge de les classes socials desfavorides, cal parlar de tres aspectes del llenguatge (Payne, 1996): els registres del llenguatge, les pautes del discurs i l'estructura del discurs.

Pel que fa als registres del llenguatge, l'ús del registre formal és el característic de la classe mitjana. Per la classe social baixa és complicat usar aquest registre formal ja que aquests estudiants no tenen ni el vocabulari ni la coneixença de les estructures de la frase, ni tan sols la sintaxi per usar-la. Quan s'observen les converses en el registre casual, més característic de la classe social baixa, molt del sentit del discurs prové de de les ajudes no verbals del discurs. Demanar que s'expressin per escrit sense aquestes ajudes no verbals supera aquests estudiants i ho intenten evitar. No té massa sentit per a ells. El problema és que la majoria dels missatges són elaborats en un registre formal o també que per l'obtenció d'un treball ben pagat, en una entrevista, per exemple, cal utilitzar aquest registre.

Pel que fa les pautes del discurs en el registre formal, la pauta d'organització del discurs és anar directe al tema, mentre que en el registre casual es donen més circumloquis per acabar parlant del tema. És on els educadors tenim tendència a mostrar frustració veient els rodejos que donen aquests alumnes per arribar a parlar del tema proposat. És simplement la forma en què està organitzat el discurs en el registre casual.

En el registre formal l'estructura del discurs es presenta en ordre cronològic, essent el nus de la narració la part més important. En el registre casual, sovint, la història comença pel final o per la part que té més intensitat emocional. El relat és en forma de vinyetes amb la participació de l'audiència.

Acaba amb comentaris del personatges i dels seus valors. La part més important de la narració és la caracterització que es fa del relat.

En bastants aspectes, el discurs de l'aula és qualitativament diferent del carrer. El llenguatge de l'escola és remot respecte de l'experiència diària, afavoreix termes i conceptes abstractes i comporta intercanvis formularitzats entre mestres i alumne. Aquesta tendència es manifesta en el cas del llenguatge escrit que permet més previsió, ofereix menys redundància i està ple d'afirmacions, pretensions, inferències, judicis i d'una multitud de dispositius metalingüístics.

És clar que una cosa és ajudar a relatar un fet i l'altra és la creació. Desafortunadament a l'escola avui es tendeix a fer dels nens subjectes passius davant dels texts. Els exercicis de comprensió tendeixen a ser còpies orals dels texts. Els nens aprenen aviat que no s'ha de fer anar la imaginació. Usar la imaginació és gairebé prohibit. A més, les seves habilitats cognitives seran usades de forma distorsionada. No se'ls invitarà a contar la història del llibre de forma imaginativa ni a apropiarse gradualment del significat del text. A través d'aquesta experiència de recontar la història, cal usar la imaginació, els sentiments, els somnis i els desitjos lliurement per crear, que faria que aquests nens acabessin obtenint una comprensió més complexa dels texts (Freire, 2005).

L'escolarització obligatòria, proposada com una solució a aquest problema dels nens en nivells de pobresa (Cuban, 2008) produí un altre problema: l'elevat nombre de nens que mostren uns resultats baixos en el context educatiu. Al llarg del segle passat, els educadors i les administracions públiques han definit el problema d'aquest baix rendiment d'aquests nens en posició de risc de dues maneres:

- Els nens amb un baix rendiment escolar són els responsables de la seva actuació. Es caracteritza per la manca de capacitat, caràcter o motivació.

- L'altra manera d'enfocar el problema és centrant-lo en les famílies. Així, les famílies de nivells culturals baixos fracassen en preparar els seus fills adequadament per l'escola i també en donar-los-hi suport quan hi són; són pobres, sense educació, i no ensenyen els seus fills allò que esta bé i malament en la cultura dominant.

S'han proposat alternatives a aquest problema al llarg dels anys, per bé que no són la posició dominant, com ara:

- Els nens sovint fracassen perquè la cultura de l'escola ignora o degrada els seus orígens familiars i de la comunitat a la que pertany. Els mestres de classe mitjana que són un reflex de les vàlues de l'escola són incapaços de veure les diferències en comportament i vàlues d'aquests nens, enfonsen l'autoestima dels nens i neguen els valors que aquests nens aporten a l'escola.
- L'estructura de l'escola no és prou flexible per acomodar les diferents habilitats i interessos d'un grup heterogeni d'estudiants. Els programes només estan adaptats a nens amb diferències individuals. Les escoles busquen la uniformitat, i tot el que surt de la norma en resultats i comportament, es defineix com un problema. La discriminació social, racial o ètnica és una part de la rutina en les escoles i els districtes.

En aquest sentit, caldria canviar certes orientacions en la pràctica d'ensenyar (Cuban, 2008), com ara:

1. Les creences culturals de la natura del coneixement, com cal ensenyar i com els nens han d'aprendre, estan tan esteses i arrelades que centren la manera de pensar dels polítics, educadors, pares i ciutadans, i que alhora els fan incapaços d'entendre d'altres formes d'ensenyar.

2. L'organització i la pràctica de la funció de l'escola formal és socialitzar i distribuir els alumnes en una varietat de nínxols socioeconòmics.

3. Si des del món de la política s'han implantat reformes amb l'objectiu que els mestres canviïn allò que fan rutinàriament, llavors també hi hauria d'haver canvi en els pràctiques d'ensenyament.

4. L'estructura organitzativa del districte, escola i classe són fetes per donar forma a les pràctiques insurreccionals dominants dels mestres.

5. La coneixença que té el mestre de les matèries i les seves creences personals i professionals envers el rol de l'escola a la societat, l'autoritat en la classe i també envers l'ètnia i l'estatus socioeconòmic del nens donen forma a la pràctica de la classe.

És clau el factor raça en parlar de pobresa als EEUU. Així doncs, a finals dels 80 (Zinn, 1980), aproximadament un terç de les famílies afroamericanes es situen per davall del nivell oficial de pobresa. L'expectació de vida dels nens de raça negra està deu anys per sota de la dels blancs... i el percentatge d'actes criminals en la comunitat negra, enlloc d'ésser vist com una demanda per l'eliminació de la pobresa, va ser usada pels polítics per demanar la construcció de més presons. Sovint també està lligat a la pobresa el factor de la presència de la diversitat. La combinació de pobresa i diversitat transforma els resultats educatius (Association for Supervision and Curriculum Development, 1995). És per això que les escoles amb un nombre elevat de minories, emigrants i pobres, donen resultats escolars baixos de forma consistent. Un altre factor és el del gènere. Les noies no assoleixen el mateix nivell d'èxit. La llengua i el nivell sociocultural són factors claus que hi contribueixen (Coates, 1993).

És per això clau referenciar la pobresa (Payne, 1996) en el sentit que cal definir i aclarir les seves especificitats. En primer lloc cal dir que la pobresa és relativa i present en totes les races i països. Una altra característica és el fet que a les escoles i a les empreses es treballa des de les normes de les classes mitges i és per tant vital que des de l'escola s'ensenyin les claus amb les que la societat funciona perquè el nen pugui

progressar. Finalment, cal tenir ben present que dos fets ajuden a sortir de la pobresa: un és l'educació i l'altre les relacions.

2.2. LES REGLES OCULTES DE LES CLASSES SOCIALS

El quadre següent (Payne, 1996) il·lustra l'orientació que cadascun d'aquest grups socials (pobresa, classe mitja i rics) té d'alguns aspectes de la vida (diners, personalitat, èmfasi social, educació, llenguatge, metes).

	POBRESA	CLASSE MITJA	RIQUESA
DINERS	Per usar-los, gastar.	Per controlar-los, estalviar.	Per conservar-los, invertir.
PERSONALITAT	Per entretenir, el sentit de l'humor és molt valorat.	Per obtenir estabilitat. Es valora aconseguir coses.	Per fer connexions financeres i polítiques. Les connexions socials es valoren molt.
ÈMFASI SOCIAL	Inclusió social de la gent com ells.	Èmfasi en l'autocontrol i l'autosuficiència.	Èmfasi en l'exclusió social
EDUCACIÓ	Es valora com quelcom abstracte, no pas com una realitat.	Crucial per escalar l'escala dels diners i de l'èxit.	Tradició necessària per fer i mantenir relacions.
LLENGUATGE	Registre casual. La llengua és per sobreviure.	Registre formal. El llenguatge és per negociar.	Registre formal. El llenguatge és per relacionar-se.
EIX DE LES SEVES VIDES	Supervivència, relacions, entreteniment.	Treball, feina.	Connexions financeres, polítiques i socials.

Gràfic 2. Valoració d'alguns aspectes de la vida segons els grups socials.

Les implicacions d'aquesta informació en l'entorn escolar poden explicar-se així:

- Les assumpcions que fem de les intel·ligències dels individus i l'enfocament de l'escola i del lloc de treball haurien d'estar relacionades amb la comprensió d'aquestes normes no escrites.
- Cal ensenyar als estudiants les normes ocultes de la classe social mitja, sense denigrar les seves pròpies normes, com un altre codi que poden usar, si ho volen fer.
- Moltes de les actituds que pares i nens porten són una part integral de la seva cultura i del seu sistema de valors. Les solucions de la classe mitja no han d'ésser imposades, quan en podem treballar d'altres amb les que es pot treballar millor.
- La comprensió de la cultura i dels valors de la pobresa pot rebaixar els nivells d'angoixa i de frustració que els educadors poden sentir periòdicament, quan han de treballar amb aquests pares i nens.
- Molts dels nens amb els que s'ha estat parlant i estan en situació de pobresa no creuen que ho siguin. Molts dels adults rics amb els que s'ha parlat, tampoc creuen que ho siguin; normalment anomenen algú altre que ho és més.

En primer lloc caldria preguntar-se quina relació hi ha entre la identitat cultural, que sempre és diferent entre classes socials, els subjectes de l'educació i la pràctica educativa (Freire, 2005). La identitat dels subjectes és una de les claus fonamentals del currículum, tan en els seus aspectes visibles com en els ocults. Els educadors han de conèixer què passa en el món en el que viuen els seus nens. Necessiten conèixer l'univers dels seus somnis, el llenguatge amb el que es defensen amb destresa de l'agressivitat del seu món, allò que coneixen independentment de l'escola i com ho saben. Els mestres han de ser sensibles al llenguatge d'aquests nens, la seva sintaxi,

l'ortografia, semàntica i l'accent que sovint és sempre denigrat. Com diu Freire (2005) referint-se a aquesta qüestió:

“No he dit mai, malgrat que de vegades així s’ha cregut, ni suggerit, que els nens de les classes socials baixes no han d’aprendre l’anomenada norma educada del portuguès del Brasil. Allò que he dit és que els problemes del llenguatge sempre impliquen qüestions ideològiques, i juntament amb elles, qüestions de poder. Per exemple, si hi ha una “norma educada” es perquè hi deu d’haver un altre estil considerat no-educat. Qui identifica allò anomenat no-educat? Allò que he dit, i pel que m’estan apallissant és que la norma educada cal que sigui ensenyada als nens de les classes pobres, però fent això cal també recalcar la importància de que el llenguatge d’aquests nens és tan ric i bonic com ho és el llenguatge educat, i que a més a més no han d’averkonyir-se de la manera que parlen però és fonamental que aprenguin la sintaxi estandarditzada i l’entonació perquè això farà que disminueixin els desavantatges en el seu esforç de viure les seves pròpies vides i a més, guanyaran una eina fonamental per la lluita que han de lliurar contra la injustícia i la discriminació cap a ells.” (Freire, 2005: 132).

Segons Tough, (2012) si hom estudia a Harvard els seus esforços amb els reptes el poden portar amb un poc inspirador treball d’inversor bancari. Però si un adolescent creix al sud de Chicago, pot anar a parar a la presó, o com a mínim a l’institut alternatiu Vivian E. Summers. I encara que sigui dur discutir la responsabilitat del públic en general per ajudar que la Lliga Ivy dels estudiants de Grau arribi al seu màxim potencial, és molt més fàcil de plantejar el paper que la societat té en el desenvolupament exitós dels nens que creixen en la pobresa i l’adversitat. Els liberals com els conservadors difereixen enormement en allò que el govern ha de fer amb les famílies pobres, però sí que tothom està d’acord a que cal fer *quelcom*.

Ajudar a alleujar l’impacte de la pobresa i donar al jovent oportunitats per sortir-se’n ha estat històricament una de les funcions essencials de qualsevol govern, al mateix temps que es fabriquen ponts i es defensen les fronteres. Algunes de les agències del sistema funcionen bé o estan ben proveïdes (no hi ha cap equivalent al *Teach for America* que envien ones d’il·lusionats i idealistes joves graduats per treballar amb aquests estudiants), però els seus esforços sovint no estan gaire coordinats. Per les famílies i els

nens implicats, el fet de treballar amb aquestes agències tendeix a la frustració i l'alienació, i sovint, a la humiliació. El sistema, en conjunt, és extremadament car i obertament ineficaç, a més té un índex d'èxit molt baix, gairebé cap dels que són usuaris com a nens treuen un grau universitari o aconsegueixen cap dels desitjos d'una vida feliç i exitosa: una bona carrera, una família intacta, una llar estable.

Els pobres i la gent amb desavantatges (Magstadt & Schotten, 1999) són un altre grup al què sovint es dóna un tracte preferent. Es poden veure particularment entre els treballadors pobres, els sense-sostre (el nombre i les causes dels quals han estat encèsament discutits, però no la seva existència, aquesta és inqüestionable) i en els barris de les ciutats. En els darrers 50 anys s'han dissenyat nombrosos programes governamentals per assegurar els mínims estàndards de vida (*welfare, food stamps*) i per induir la població a una mobilitat social (*job training programs*). En la major part dels casos, l'existència de la pobresa és vista com un repte per la nació que s'enorgulleix del seu compromís per la igualtat d'oportunitats.

Hi ha un gran desacord en l'extensió d'aquest problema als EE. UU. (Magstadt & Schotten, 1999), situació que és comuna al nostre país. En part la controvèrsia està en les diferents definicions de pobresa. Aquesta és present només quan la gent s'està morint de gana? O significa només algun grau de privació? I com aquesta condició es defineix a l'hora dels ajuts públics? Òbviament aquestes preguntes són difícils de respondre. Alguns experts classifiquen com a pobre un percentatge de la població en el grau més baix de l'escala salarial. Però aquest mètode d'identificar qui és o no és pobre ens porta a la qüestió de quin nivell de recursos és paral·lel a uns estàndards decents de vida en una societat opulent i igualitària.

En l'estudi de la Fundació Russell Sage (Duncan & Brooks-Gunn, 1997), s'examinen tres tòpics relacionats amb les conseqüències de la pobresa, i s'enfoca, primer, amb la recerca i, segon, amb les implicacions pràctiques. En primer lloc, analitzen les conseqüències de la pobresa en nens

i joves i es veu que aquestes nens donen uns resultats més baixos que els nens de famílies més influents tant pel que fa a la salut, el desenvolupament cognitiu, els resultats escolars i el benestar emocional. Segons aquest estudi, s'examinen tant els efectes a curt termini com a llarg termini de la pobresa en els nens i els efectes del temps dels què han estat en la pobresa durant les dues primeres dècades de la seva vida. L'altre tòpic que examina és si les relacions entre la pobresa i el benestar són conseqüència *per se* o ho són amb altres condicions que sovint coincideixen amb la pobresa. Per exemple, a les famílies pobres sovint només hi ha un cap de família, amb un nivell educatiu baix, sense feina, en una escala salarial baixa, divorciat o jove. Un tercer tòpic és el fet de si tenir ingressos o no tenir-los pot influir en els nens. Així les famílies pobres no poden comprar menjar, casa, jocs estimulants, llibres, etc.... A més els pares pobres poden exhibir una salut emocional baixa; poden estar deprimits, més irritables, més variables emocionalment. Aquestes variacions emocionals donen com a resultat una paternitat inconsistent, amb unes accions més punitives o amb un comportament poc rigorós.

En aquest estudi de la fundació Russell Sage (Duncan & Brooks-Gunn, 1997), els indicadors d'un estatus econòmic baix estan en relació amb dificultats acadèmiques, i en menor extensió, dificultats psiquiàtriques. Com més jove és el nen que es troba en situació de pobresa, més aviat es posa en risc acadèmic. Un nivell educatiu baix de la mare i una transició cap a una família monoparental més tard, on el cap de família és una dona, són factors molt significants de risc acadèmic i de problemes emocionals i de conducta. Viure persistentment en una família monoparental encapçalada per una dona, viure en una família d'aquestes característiques més tard són en la vida factors que prediuen inadaptació social.

Hi ha moltes coses –sovint les més importants- que principalment s'aprenen sense que ningú les ensenyi, almenys de manera explícita i formal (Terricabras, 1998). I, tanmateix, no s'aprenen pas sense influència de ningú:

s'aprenen en un procés llarg i tàcit, durant el qual s'entra en contacte amb persones i situacions que tenen maneres diverses de veure i viure el món, persones i experiències que esdevenen –de vegades sense adonar-se'n- punts de referència. Així es descobreixen idees, pensaments, intuïcions, accions i reaccions, que es van assajant i assumint, sovint amb dificultats . És la mena d'aprenentatge que -com el dels valors- no es fa per instrucció precisa, sinó més aviat per influència i interacció difuses, per osmosi social.

És una pobresa de llenguatge present de vegades en les classes dirigents. Bryson (1990) crida l'atenció de dos casos de finals del segle XX: el president George W. Bush i el seu vice-president Dan Quayle. Cal dir que sembla una frivolidat demanar als nostres estudiants que coneguin bé la seva llengua nadiua quan no ho exigim del tot als nostres líders polítics. Pensem per un moment en el president George W. Bush explicant per què no donava suport a la prohibició de les armes semiautomàtiques, tot dient literalment: “Jo també vull ser el President que protegeix els drets de, de la gent que, que té armes. I que, no podem anar més lluny que els drets legítims, que alguna legislació té, té, ho sabem, i afectarà” (Bryson, 1990: 240). Aquesta pobresa de llenguatge és ressaltada per T. Wicked en un article al *The New York Times* (febrer 24, 1988), on analitza críticament les habilitats discursives del president dient que no es podia expressar millor que un estudiant de 6è o 7è nivell d'anglès. Ara bé si comparem el seu discurs amb el seu vicepresident, la cosa podia resultar catastròfica. I a continuació reproduïa un discurs del Dia d'Acció de Gràcies a Charles City, Virginia:

“I suppose three important things certainly come to my mind that we want to say thank you. The first would be our family. Your family, my family –which is composed of an immediate family of a wife and three children, a larger family with grandparents and aunts and uncles. We all have our family, whichever that may be.” [Quoted in the Des Moines Register, November 23, 1988] And they said oratory was dead.”(Bryson, 1990: 242).

En tots dos casos crida l'atenció la pobresa, inexactitud, mediocritat i faltes en el seu vocabulari, mancances que es fan extensives en les idees del seu discurs.

2.3. ESTRATÈGIES PER COMBATRE AQUESTES REGLES OCULTES

Les variacions en l'aprenentatge i en el nivell d'aprenentatge dels estudiants (Bloom, 1976) estan determinats per la història de l'aprenentatge d'aquests estudiants i per la qualitat de la instrucció rebuda. Una modificació apropiada de la història dels aprenentatges i de la qualitat de la instrucció rebuda poden augmentar enormement el seu nivell i la seva efectivitat d'aprendre en termes de temps i esforç invertits. Aprendre a casa o a l'escola és un procés amb una gran quantitat d'errors.

De tota manera allò més important és que la natura humana no és la barrera pel desenvolupament educatiu o cultural que han al·legat freqüentment filòsofs, polítics, científics de l'educació i els educadors (Bloom, 1976). Una societat que dóna tanta importància a l'educació i l'escolarització que requereix que l'individu vagi a l'escola per llargs períodes de temps ha de trobar la manera de fer aquesta experiència atractiva i interessant per a l'individu que està aprenent. Les societats modernes no en tenen prou amb la selecció del talent, han de trobar les maneres de desenvolupar-lo.

Hem determinat qui pot aprendre (i qui no pot) amb l'ús d'una instrucció que no sempre és la més òptima per la majoria dels estudiants. La història prèvia de l'aprenent ha estat el major determinant de l'aprenentatge en un context concret. Quan la qualitat de la instrucció s'aproxima a la més òptima per a l'aprenent, cal esperar que els efectes que el limiten per la seva pròpia història decreixeran, mentre que els efectes de la seva història corrent (la qualitat de la instrucció rebuda) poden incrementar-se de forma força considerable.

Fins i tot en els estudiants que no van ser atesos de manera òptima al començament d'una sèrie instructiva, és molt probable que s'hagi donat una instrucció òptima ni que sigui en estadis més tardans de la seva educació. Això pot fer que canviïn les característiques del seu desenvolupament, sobretot el que té a veure amb el nivell afectiu, que afectarà la seva conducta en el seu futur desenvolupament. La instrucció és sensible a la història prèvia de l'estudiant. És molt probable que condicions escolars favorables puguin afavorir que aquests estudiants aprenguin bé, desenvolupin processos efectius d'aprenentatge i que es doni un augment de la seva satisfacció per aprendre.

Educar els nens pel segle XXI (Spangenberg-Urbschat & Pritchard, 1994) significa aprendre a dibuixar selectivament i efectivament en *pluribus* i *unum*, en diversitat i unitat, com a bases per crear una nació millor.

Epstein (1991) descriu sis formes de compromís de cara a la família i a la comunitat que es van posar en pràctica a la universitat John's Hopkins entre escoles, districtes escolars i estats desenvolupats en el programa *National Network of Partnership Schools*. Aquestes són les següents:

1. Activitats amb els pares.

Aquest tipus d'activitats estan encarades a augmentar la comprensió del creixement i del desenvolupament dels nens. En aquest tipus d'activitats s'assisteix als pares amb informació sobre salut, seguretat, nutrició i d'altres tòpics relacionats amb nens i adolescents, així com les condicions familiars que ajuden a una millor educació en cadascun dels diferents nivells d'educació. Aquest tipus d'activitats també incrementen la comprensió de l'escola cap a les famílies amb estratègies que promocionen intercanvis d'informació entre educadors, pares i d'altres agents educadors sobre assumptes relacionats amb els nens o les seves metes.

2. Comunicació.

Aquest tipus d'activitats inclouen comunicacions de casa a l'escola i de l'escola a casa sobre la pròpia escola, els programes de la classe i els progressos dels discents. Aquesta comunicació a dues vies entre mestres i famílies augmenta la compressió i la comunicació entre l'escola i la casa. Una comunicació efectiva en els dos sentits mostra a l'estudiant que els seus pares i mestres treballen conjuntament per ajudar-lo a progressar a l'escola.

3. Els voluntaris.

Aquests donen oportunitats a les famílies per compartir el seu temps i talents i donar suport a l'escola, mestres i estudiants. Els voluntaris poden fer activitats a casa, a l'escola o a la comunitat. Els voluntaris familiars poden assistir els mestres, ajudar a la biblioteca, a la sala d'ordinadors, al pati, al menjador, als programes extraescolars o en d'altres llocs. Les famílies a més poden compartir el seu temps assistint a les actuacions, a les activitats esportives, assemblees, celebracions i d'altres actes.

4. Aprendre a casa.

Les activitats a casa poden donar a les famílies informació i idees sobre el treball escolar que els nens fan a classe, com ajudar amb els deures i amb altres activitats relacionades amb el currículum escolar. Aquestes activitats augmenten la comunicació entre pares i mestres, i el diàleg entre pares i fills a casa fent una revisió del treball de l'estudiant, practicant activitats que els poden ajudar a superar el seu nivell, monitoritzant i parlant dels deures, i fent altres activitats de caire acadèmic i curricular.

5. Prendre decisions.

Aquest compromís fa que les famílies puguin participar en la presa de decisions sobre programes escolars que afectin el seu i d'altres estudiants. Els representants familiars de l'AMPA i totes les associacions de l'escola fan que s'escolti la veu dels pares a l'hora de prendre decisions escolars.

6. Col·laboració amb la comunitat.

Aquest compromís encoratja la cooperació de les escoles, famílies, grups de la comunitat, organitzacions, agències i individus. Connectar pot ser beneficiós mútuament ja que els recursos de la comunitat poden ajudar les escoles, famílies i els estudiants, alhora que educadors, pares i estudiants poden ajudar les seves comunitats.

L'obra de l'Associació per la Supervisió i el Desenvolupament del Currículum (Association for Supervision and Curriculum Development, 1995), *Educating Everybody's Children*, avisa que hi ha dues barreres a tombar pel que fa a la instrucció i millora d'aquest alumnat, una d'actituds i creences i l'altra la institucional.

A. Actituds i creences.

- Racisme i prejudici.

El prejudici contra el pobre de qualsevol raça o ètnia és una força que treballa en contra del progrés acadèmic dels nens amb desavantatges. Per exemple, alguns mestres d'estudiants pobres no els deixen prendre els materials a casa per por que no els retornin a l'escola. Al mateix temps,

aquest estudiants es mostren molt orgullosos de poder-los prendre a casa i solen tenir una gran cura en retornar-los.

- Expectatives.

Un alt o baix grau d'expectatives pot ser una profecia per la seva realització. Els nens han de creure que *poden* fer-ho abans de prendre el risc d'intentar-ho. A més són molt sensibles i astuts en la percepció que els seus mestres tenen d'ells per poder tenir èxit. En aquest mateix sentit, els mestres han de creure realment que aquests nens poden tenir èxit abans de posar tots els seus esforços a educar-los. Les creences dels mestres han de ser traslladades en pràctiques instruccionals si volen que els estudiants se'n beneficiïn: les accions parlen més fort que les actituds.

- Diferències culturals.

Especialment en els primers anys de l'Educació Primària, els mestres i els estudiants poden tenir diferents expectatives en el marc de la classes: cadascú pot actuar de manera que l'altre no interpreta correctament. A més, aquests mestres insisteixen a aplicar un estil pedagògic únic i veuen els altres estils com quelcom aliè.

B. Pràctiques institucionals.

- Manca de conseqüències.

Desafortunadament hi ha poques conseqüències pels estudiants i pels mestres si els nens que pertanyen a minories són pobres i no aprenen massa. Si s'estan al seu seient pel temps requerit, tindran un diploma; si els mestres van funcionant, tindran un treball. En molts casos, ningú

–ni el Departament d'Educació, ni els pares o tutors o polítics- protestarà per un status que és obertament deficient.

- Pràctiques disciplinàries.

Els mestres sovint castiguen aquests estudiants més durament que ho fan als altres per les seves faltes de tot tipus. A més, l'expulsió és el càstig escollit que fa que aquests nens perdin un molt valuós temps d'estar a classe.

- Emmascarar el problema.

De vegades les escoles eviten revelar la forma tan pobre com rendeixen aquests estudiants. Ho fan refusant publicitar dades de rendiment, per exemple, i rebaixant els continguts. Així els estudiants obtenen unes notes inflades que donen als pares o tutors un fals sentit de seguretat.

- Accés desigual als recursos.

La desigualtat en l'accés als recursos complementa la reducció de probabilitats que aquests estudiants tinguin les mateixes oportunitats d'aprendre que els altres. Els estudiants pobres i de les minories normalment van a escoles que reben menys diners que aquelles que van els estudiants que segueixen tots els cursos amb regularitat (*mainstream students*).

- L'impacte negatiu dels testos.

Els testos en els que es pot triar entre diverses respostes s'utilitzen sovint inadecuadament com a últim recurs per mesurar la seva capacitat d'aprendre. Per ser just amb tots els estudiants, l'avaluació hauria d'esser predominantment basada en criteris que tinguessin en compte el seu nivell actual.

- Manca d'instrucció bilingüe.

No ens ha de sorprendre que hi hagi molt estudiants que no parlen anglès i que tinguin males notes en els seus estudis ben aviat perquè no se'ls ensenya en la seva llengua. Quan, eventualment, aprenen anglès, ja han perdut molta base en el seu treball per arribar al nivell dels seus companys. Massa vegades aquests estudiants perden l'interès i deixen l'escola.

Per implementar millores amb aquests alumnes (Association for Supervision and Curriculum Development, 1995), cal una selecció d'estratègies que tinguin com a tret comuns:

- La seva tendència a la inclusió.
- El fet que es treballa millor en un context amb altres idees i conceptes que no aïlladament.
- L'enfocament del treball dels estudiants cap a situacions socials reals.
- Les activitats, les tècniques i les metes que ells suggereixen o de les que en volen informació són interactives i interdisciplinàries, realistes més que esotèriques.
- Li donen al nen el poder d'estar activament involucrat en els processos del seu propi aprenentatge, enlloc d'esser un receptor passiu.

Les dotze d'estratègies escollides per una millor inclusió són (Association for Supervision and Curriculum Development, 1995):

1. Proveir oportunitats per treballar junts.
2. Buscar temes d'aprenentatge basats en la realitat.
3. Encoratjar l'ensenyament interdisciplinari.
4. Involucrar els estudiants activament.
5. Analitzar els estils d'aprendre a aprendre dels estudiants.
6. Modelar les conductes de forma activa.
7. Explorar totes les dimensions del pensament.
8. Usar un enfocament d'ensenyament multicultural.
9. Utilitzar diferents models per avaluar els estudiants.
10. Promocionar les relacions pare/escola.
11. Usar tècniques d'aprenentatge accelerades.
12. Encoratjar els estudiants a fer les seves pròpies preguntes i dirigir els seus debats.

2.4. L'ADQUISICIÓ DE LA CULTURA I LA LLENGUA

L'estiu del 2016, com el del 2017, ha portat notícies d'atemptats on són incloses, sovint, reflexions sobre l'educació, la multiculturalitat, l'emigració, els refugiats, entre d'altres aspectes destacats. En el seu article del *Tema del dia*, C. Negrete, (Negrete, 2016) corresponsal a Berlín de *El Periódico*, posa en relleu, en un quadre fet per a l'anàlisi dels quatre atemptats a Alemanya, tres fets: arma, autor i víctimes (morts i ferits); els autors els defineix com un refugià pakistanès, un germano-iranià i dos refugiats de Síria.

Dins de la notícia hi ha tota una columna que parla d'un incident d'un detingut a Polònia (segons la notícia, l'iraquià que no té residència permanent a Polònia) i on el ministre de l'Interior polonès, M. Blaszczak afirma:

"Per a mi no hi ha dubte que els problemes que ara enfronten els nostres veïns són el resultat de dècades de política d'immigració, del multiculturalisme i que s'ha acceptat durant anys immigrants del Pròxim Orient i Nord d'Àfrica que no s'integren en la societat europea" (Negrete, 2016).

Com diu Hannoun (1992),

"L'interès pel tractament de la diversitat cultural a l'escola arriba al nostre país coincidint amb el recent augment de la immigració. Però en la majoria dels països de l'Europa septentrional aquest tema ja té una certa tradició. Això és degut principalment al passat colonial, que va obligat aquests països a ser inicialment receptius amb els primers grups d'immigrants que, amb processos de descolonització, i per motius molt diversos, emigraven a les metròpolis colonials tot buscant noves perspectives de futur." (Hannoun, 1992: 19).

Aquest autor parteix del que ell anomena la pluriculturalitat inevitable de les societats actuals, que ens porten tant a la reflexió sobre els nous objectius de l'educació com a la reflexió sobre el significat del trobament cultural en un context fins llavors dominat per un monoculturalisme oficial. El resultat d'aquesta reflexió, per l'autor, és l'Educació Interculturalista, aportació que articula l'anàlisi de les perspectives teòriques del discurs educatiu i l'anàlisi de la dimensió social de l'educació. D'aquí ve la importància que per a ell té la creació de guetos en el sistema educatiu. Hannoun (1992) pensa que cal trencar la tendència centrípeta subjacent en les propostes assimilacionistes (bastant comú en el territori francès) i la tendència compartimentalitzadora subjacent en les propostes multiculturalistes (tendències comunes als EEUU i al Canadà), que impedeixen o obstaculitzen qualsevol obertura a una diversitat real.

Ens trobem en un moment històric on es parla sovint d'immigrants, tant a Europa (sobretot provinents de la guerra de Síria) i també als EEUU. D. Trump va començar la seva campanya per la presidència acusant falsament els emigrants mexicans de ser delinqüents i violadors a més de proposar la construcció d'un mur a la frontera que pagaria Mèxic, demanant la fi de la ciutadania per naixement (dret que s'atorga del final de la guerra de Secessió). També va anunciar un registre d'immigrants musulmans, la reducció d'acollida als refugiats o la negativa d'asil a nacions senceres:

Curiosament els EEUU són una nació d'emigrants. Avui Los Angeles és la principal metròpoli immigrant del món, el sud de Califòrnia alberga la concentració més gran de mexicans, salvadorens, guatemalencs, filipins, coreans, japonesos, taiwanesos, vietnamites, cambodjans i iranians, fora dels seus països respectius d'origen a més de contingents notables d'armenis, xinesos continentals, hondurenys, indis, laosians, russos, jueus israelites, àrabs, tots procedents de diferents països. Tot i amb això, la diversitat ètnica i nacional dels immigrants contemporanis als EEUU empal·lideix si es compara amb la diversitat de la seva extracció social. Actualment els grups amb els nivells educatius més alts i més baixos estan formats per immigrants, reflex del tipus d'immigració diametralment oposada, sedimentats en diferents contextos històrics i inserits en un mercat laboral del tipus "rellotge de sorra", cada cop més dividit entre el sector tecnològic amb una alta remuneració i un sector manual amb baixa remuneració, que atreu tant a emigrants professionals coma treballadors sense papers (Rumbaut, 2017: Ideas 2).

Si citem un exemple força actual d'una escriptora negra que triomfa al mercat editorial, podem referirnos a N. Adiche. N. Adiche, nigeriana nascuda el 1977, és la gran esperança negra de la narrativa en anglès. Amb la seva novel·la *Americanah* (2013) va compondre una història d'anada i tornada entre Nigèria i els EEUU. Els protagonistes s'enfronten als prejudicis i dilemes de classe, aspiracions socials i de conflictes amb la tradició, per acabar atrapats en una paradoxa: les seves identitats s'anul·len entre sí. Quan volen ser nigerians, es converteixen en elitistes que parlen un anglès massa formal; quan volen ser cosmopolites, i celebrar el seu món d'acollida, se'ls expulsa

cap a allò africà (no ja nigerià, massa específic per la xenofòbia ambiental) i cap a les seves arrels familiars en les quals busquen un refugi impossible.

Com diu del Molino (2017),

“Esta intemperie del emigrante suspendido entre varios mundos sin pertenecer a ninguno y azuzado por identidades que le son propias y extrañas a la vez, es la tensión que permite pasar del relato épico del viaje a la intimidad lírica del desarraigado. Por eso son tan atractivas esas narraciones, porque en ellas tiembla la pequeña historia sobre el telón de la grande como en las mejores historias clásicas” (Molino del, 2017: Ideas 6).

La nostra societat té com a característica significativa la diversitat dels seus membres (Cots, 2010), ja que aquesta diversitat té el seu origen en els diferents moviments migratoris del segle passat, que continuen sobretot després del col·lapse del sistema colonial i que està provocant una afluència massiva de persones de societats desfavorides cap al món “occidental”. Per aquest mateix autor, la situació multicultural que s’està desenvolupant a les aules, així com la idiosincràsia lingüística de les comunitats autònomes, fan quasi inevitable el desenvolupament d’una competència plurilingüe, que també s’enriquirà de les competències i destreses que aquest alumnat haurà de desenvolupar en veure’s immers en una realitat tan multicultural. Cots (2010) també troba rellevant el fet que en els darrers estudis de plurilingüisme es rebutgi no tan sols el model de parlant nadiu ideal coma referent únic. En el procés d’adquisició de la L2, de la L3 i successives, també es fa evident la necessitat del desenvolupament d’una competència plurilingüe en la qual el parlant sigui capaç de desenvolupar nombroses competències lingüístiques en cadascuna de les llengües objecte d’aprenentatge (Cots, 2010). Es tracta d’estudis i llengües que haurien de ser tractades com un conjunt i no de forma aïllada com s’ha vingut fent fins a l’actualitat.

Kramersch (1998) enumera les següents facetes de la interacció humana que els estudis sobre comunicació intercultural posen en relleu:

- La situació de comunicació: rols socials convencionals, normes d'interacció i interpretació interactives, negociació del sentit
- Els estereotips en què els participants inicien i participen en la interacció
- Comportament no-verbal i para-verbal
- Les estratègies per salvar la cara pròpia i la del altre.

Com diu Rodrigo (1999), la complexitat de la realitat ens desorienta. Per això és imprescindible pensar en la complexitat, que ens portarà a la creativitat, a obrir-nos a noves realitats, al propi reconeixement i al de l'altre, l'acceptació de la interrelació mundial i la potenciació d'allò que és local. Aquesta postura té, com es pot suposar, importants implicacions socials, polítiques, ecològiques i culturals.

En l'obra *Racismo, etnicidad y educación intercultural* (Solé, 1996) Ll. Samper parla d'algunes paradoxes sobre les "noves migracions" i el racisme a Espanya. Aquest autor defineix una triple classificació de l'estrangeria:

a) L'alteritat de referència positiva (els "altres" als que aspiro a semblar-me), és a dir, en el nostre cas, els països desenvolupats i occidentals.

b) L'alteritat de referència negativa (els "altres" als què rebutjo i sobre aquest rebuig construeixo la meva identitat), és a dir, els països subdesenvolupats econòmicament i/o culturalment, aquells que amenacen la meva recent i fràgil modernitat.

c) L'alteritat neutra (els "altres" com una mica menys que nosaltres) que no són cap ideal a imitar però que tampoc tenen massa importància

Com a professor de la Universitat de Lleida, l'autor troba que cal fer, en l'àrea de la formació docent inicial, una profunda autocrítica: primer, reconeixent les contradiccions del discurs i actituds dels futurs educadors, per exemple la contraposició entre l'individualisme meritocràtic i universalista, i el relativisme-separatisme culturalista del dret a la diferència, així com de l'actitud ambivalent cap a les minories ètniques, el seu vaivé entre la lògica de

la “tolerància abstracta” i la lògica de “la por a l’altre”, que l’autor troba que no és aliè+ena a les limitacions i insuficiències de la seva pròpia formació acadèmica. En segon lloc, també troba rellevant les contradiccions entre els discursos acadèmics i els currículums ocults de les instruccions responsables de la formació docent.

Mijares (2007) proposa una reflexió envers les llengües estrangeres, les autonòmiques i les llengües d’origen. Per aquest autor les llengües d’origen d’aquests alumnes ja formen part de l’escola. El Consell d’Europa i altres organismes europeus ja fa temps que intenten donar una visió nova d’aquestes llengües que ajudi a valorar-les i atorgant-los-hi un lloc important en l’escola. Aquests documents recorden el valor del plurilingüisme i la necessitat d’abandonar posicions monolingües que durant molts anys han estat majoritàries en moltes societats europees. Destaquen la importància de l’escola i la necessitat urgent que se’n faci càrrec d’aquesta instrucció amb la intenció que es reconegui com un capital important que, tractat d’una manera adequada, pot contribuir al desenvolupament de les perspectives més integradores d’aquest alumnat d’origen immigrant. Malgrat tot, aquestes llengües, absents del currículum escolar, a més a més, són considerades pel professorat com el més gran obstacle per a l’aprenentatge de la llengua d’escola i la principal raó del fracàs educatiu dels que les utilitzen. Així doncs, l’ús habitual de diferents idiomes no s’associa a tenir un capital valuós. S’associa amb el desconeixement d’una altra llengua, l’escolar. El fet que el professorat s’apropés a una llengua d’origen suposaria un reconeixement important cara al reconeixement lingüístic i cultural d’una part dels estudiants.

En les conclusions sobre el seu estudi de les escoles de la perifèria de Paris, Van Zanten (2001) afirma que la reproducció d’una forma escolar perifèrica no es fa de manera automàtica i satisfactòria per tothom en la mesura en què en ella s’evidencien nombroses divergències i decepcions relacionades amb la capacitat de l’escola a conciliar un ordre local amb els valors centrals. Una lectura així seria incompleta. Dóna a entendre que la

dominació i l'exclusió les caracteritza en comparació amb les escoles del centre i que aquest processos són essencialment resultats de l'acció individual o del seu defecte. Aquesta regulació esdevé, en les societats contemporànies, tan complexa que no es tracta tan sols de replicar o d'adaptar un model educatiu nacional. A més cal articular formes de funcionament i normatives en un conjunt compost de la combinació d'un procediment que cal portar a la pràctica, però que té un suport en codis morals i uns valors.

Marquès & Paludàrias (2001) proposen unes línies d'actuació concretes per facilitar una educació intercultural i antiracista que són:

- Atendre les necessitats específiques dels nens i nenes que pertanyen a minories ètniques i/o culturals. Això implica:
 - Adaptar les activitats, jocs, tallers... per tal de que totes les cultures hi siguin representades.
 - Incloure representació de pares i mares que pertanyen als col·lectius minoritaris dins dels consells escolars.

- Donar una formació a tots els nens i nenes que contempli la diversitat cultural present en la nostra societat.. Això implica:
 - Modificar el material pedagògic (llibres, dibuixos, jocs, il·lustracions, etc...) per tal que hi siguin representats tots els grups socials i culturals.

- Lluitar contra el racisme, la xenofòbia i la discriminació. Això implica:
 - Apropar els alumnes a les diferents realitats dels col·lectius minoritaris i dels immigrants, i ajudar a vincular la seva situació a la dels propis alumnes, els seus problemes i les seves inquietuds.

- Impulsar plataformes de discussió, reflexió i recerca sobre els temes relacionats amb l'educació intercultural, les minories ètniques, el racisme, la xenofòbia i la immigració. Això implica:
 - La participació de tota la comunitat educativa: administració, pares/mares, professorat, institucions pedagògiques, institucions ciutadanes i col·lectius representatius de les minories ètniques i dels immigrants.

CAPITOL III: LLENGUATGE I PENSAMENT: UN BINOMI ESTRETAMENT RELACIONAT

En el capítol anterior hem presentat l'anàlisi i la valoració de les claus de la pobresa com un referent important a l'hora d'emmarcar l'estatus socioeconòmic dels nostres alumnes. Per extensió, hem parlat també de l'emigració tan important avui (i al llarg dels temps) que ha tingut un impacte en els sistemes educatius, tant a Amèrica com a Europa. A continuació, en aquesta revisió teòrica, revisarem els referents de l'estudi de la llengua com a ciència i de la seva didàctica, sobretot pel que fa a la de la llengua escrita. També considerem important il·lustrar la diversificació de les ciències relacionades amb l'estudi de la llengua i de la seva didàctica. Per acabar aquesta part de revisió teòrica sobre la llengua escrita, subratllarem quines idees ens ha arribat a les escoles de totes aquestes ciències i de la seva aplicació en estudis i propostes concretes i recents.

3.1. LA LLENGUA I L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE DE LA LLENGUA ESCRITA

Com a punts de partida de la nostra reflexió sobre la llengua i l'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita hem escollit un autor europeu, un català i un americà pel tal de mostrar l'estudi de la llengua com quelcom en evolució i amb uns límits desconeguts fins ara. F. de Saussure (1857-1913) trenca amb la dinàmica anterior de l'estudi de la llengua i comença a relacionar el seu estudi amb l'antropologia, la sociologia i la psicologia. P. Fabra (1868-1948) incideix en el binomi llengua - pensament i com la primera està relacionada amb l'expressió correctament articulada del pensament humà. I N. Chomsky (1928), en la seva *Gramàtica Transformativa*,

relaciona el pensament modern, la lògica simbòlica i les matemàtiques amb l'estudi de la llengua.

La matèria de la Lingüística (Saussure & Casas, 1990) la constitueixen totes les manifestacions de la llengua humana, tant si es tracta de pobles salvatges com de nacions civilitzades, d'èpoques arcaïques, clàssiques o decadents, i, tenint en compte, en cada període, no sols la llengua correcta i normativa, sinó totes les formes d'expressió. Per a Saussure, això no és tot: cal tenir en compte la llengua que se'ns escapa en l'observació. I així relaciona la llengua amb l'antropologia, la sociologia i la psicologia: "Tout est psychologique dans la langue!" (Saussure & Casas, 1990: 7).

És necessari posar en relleu les reflexions d'en Ferdinand de Saussure sobre el concepte que aquest té del mot *llengua*, reflexions expressades en el llibre *Cours de Linguistique Générale* (Saussure & Casas, 1990) i on els seus alumnes van recopilar els apunts de tres cursos de Lingüística General que ell va donar de 1906 a 1911 a la universitat de Ginebra. En parlar de les fases successives dels fets de la llengua, Saussure afirma que tot va començar amb la gramàtica, estudi inaugurat pels grecs, que es fonamenta en la lògica i sense cap visió científica, i amb l'objectiu de donar normes per distingir formes correctes i incorrectes. En aparèixer la filologia, que ja tenia escola a Alexandria, terme, però, que lligat a un moviment científic no apareix fins el 1777, creat per Wolf, aquesta no té com a únic objecte la llengua, també s'ocupa de la història literària, la moral i les institucions, i utilitza el seu propi mètode, la crítica. Bàsicament compara textos de diferents èpoques. Té una mancança per Saussure: la filologia es lliga de manera servil a la llengua escrita i oblida la *llengua viva*.

El tercer període s'inicia en descobrir que es poden comparar les llengües entre elles i aquest és l'origen de la filologia comparativa o *gramàtica comparativa*. Per bé que aquesta escola va tenir el mèrit incontestable d'obrir un camp fecund, no va constituir la ciència lingüística. No s'ha preocupat d'esbossar la naturalesa del seu objecte d'estudi i, per tant, s'ha mostrat

incapaç de trobar un mètode. Fou una escola exclusivament comparativa enlloc d'històrica. Considera la llengua com una esfera particular, un quart regne de la natura. A partir de 1870 hom es comença a preguntar quines són les condicions de la vida de les llengües. La Lingüística pròpiament dita, que dóna a la comparació el seu lloc, nasqué de l'estudi comparatiu de les llengües romàniques i les llengües germàniques.

En la seva *Obra Completa*, volum XI, (Pla, 2004) reporta una de les converses tingudes amb Pompeu Fabra sobre la qüestió de la reforma de la llengua catalana, el 1.920:

Heu de pensar que la reforma per ella mateixa representava l'inici d'un procés. Hauria pogut ser proposada, adoptada i fins i tot beneïda i no tenir cap virtualitat entre la gent i entre els literats especialment. Perquè no es tracta solament d'escriure i de parlar amb correcció gramatical. Es tracta d'escriure i de parlar el català correctament cosa sensiblement distinta. La primera aspiració és important. La segona ho és molt més. És sobretot la més positiva, la d'efectes més reals i transcendents. La qüestió gramatical és una qüestió d'ordre i de la higiene. L'altra és una qüestió del pensament. Les llengües tenen un esperit, un geni, que en condiciona la morfologia i la sintaxi. Si podem tornar a la construcció correcta i autèntica, apareixerà l'esperit de la llengua (Pla, 2004: 63).

Com Saussure, Fabra relaciona llengua amb el pensament. Aquest autor defineix l'esperit de la llengua per expressar allò que ens porta més enllà de la correcció en la comunicació. Així ens indica que importa la forma correcta que es vincula amb el pensament col·lectiu dels parlants de la llengua, terme que ens fa pensar també amb l'antropologia i la psicologia.

En parlar de l'obra de N. Chomsky, cal pensar en la influència vigorosíssima de l'antropologia en el desenvolupament de la lingüística americana (Hadlich, 1975). Així, en tractar llengües ameríndies no estudiades anteriorment, els lingüistes americans eren propensos a rebutjar obres de lingüística anteriors als anys 30 del segle passat, basades en gran mesura en

les gramàtiques gregues i llatines. Així és com des de la Segona Guerra Mundial s'han desenvolupat nous mètodes per estudiar i descriure l'estructura de la llengua, un dels més importants, la Gramàtica Transformativa, que comença amb la publicació de N. Chomsky de *Syntactic Structures* (1957). En el seu llibre es reconeixen dos nivells estructurals, l'estructura superficial (allò que escoltem o veiem escrit) i l'estructura profunda (representació formular lògica del significat). Segons aquest autor, la Gramàtica Transformativa té les seves arrels en la filosofia i està íntimament vinculada al pensament modern en la lògica simbòlica i en les matemàtiques. La seva teoria ha creat realment una nova visió dels intents de l'home per descriure la seva pròpia i més genuïna creació íntima, la llengua.

Per continuar aquest marc teòric conceptual sobre el llenguatge escrit i pensament, veurem les aportacions del diferents mètodes de les teories d'aprenentatge, del desenvolupament cognitiu i de la intel·ligència.

Segons les teories psicoanalítiques (Santrock, 1999) el desenvolupament cognitiu en general es basa en les experiències de la infantesa. Els estudis psicoanalítics actuals, però, donen menys èmfasi als instints sexuals i valoren com a més determinants les experiències culturals individuals. Erikson relaciona aquest desenvolupament amb la biologia i la interacció amb la cultura en què creix l'individu. Per a ell els canvis es donen durant tota la vida, mentre que per Freud (1856-1939) (Mitchell & Black, 2016) la personalitat bàsica es determina durant els 5 primers anys. Aixó és el que explica en la seva teoria dels vuit estadis de desenvolupament, que defineix bàsicament com una confrontació de l'individu amb un aspecte del seu desenvolupament que anomena crisi. Com millor resolgui cada individu aquestes crisis, més saludable serà el seu desenvolupament.

Segons la teoria del desenvolupament cognitiu de Piaget (1896-1980) (Mischels, 2013), el humans estem motivats per entendre el món. Per això, utilitzem els processos d'organització i adaptació. El nen és capaç de connectar una idea amb una altra, i a més, pot adaptar el pensament per a

incloure'n de noves, processos que anomena d'assimilació i acomodació. Pel primer incorporem nova informació; pel segon l'ajustem a la que ja tenim.

Les teories del desenvolupament del llenguatge relacionades amb l'aprenentatge social, com les del Vygotsky (1896-1934) (Daniels, 2016), es centren en la idea que el nen construeix activament el seu coneixement. A diferència de Piaget, dona a l'educació un paper més important, posant en relleu els següents elements:

- Constructivisme.
- Utilitzar la zona de desenvolupament pròxima.
- Usar el suport i la guia d'estudiants amb més nivell.
- Encoratjar l'ús del discurs personal.
- Com Piaget no creu en els tests estandarditzats per assessorar l'aprenentatge dels nens.

En aquesta línia el mètode desenvolupat per la Dra. Montessori (1870-1952) (Lillard, 2013) creu que cal donar al nen llibertat i espontaneïtat a l'hora de triar les seves activitats. El mestre ha de ser un facilitador més que un director de l'aprenentatge.

En aquest sentit és pertinent parlar de la teoria del procés del text escrit:

Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita iniciadas en la década de los cincuenta en los Estados Unidos han puesto el acento en los procesos cognitivos y textuales implicados en la escritura y en la conveniencia de una adecuada planificación pedagógica de las tareas asociadas a la enseñanza de la composición escrita. Como consecuencia de esta orientación cognitiva y textual, los avances actuales de la composición escrita tienen, entre otras, las siguientes características: Subrayan la estrecha relación entre lenguaje y desarrollo cognitivo (Björk & Blomstand, 2005: 9).

En la primera part del seu estudi, aquests recercadors escandinaus s'endinsen en la teoria del procés del text escrit. Pel que fa als seus mètodes, hi ha quatre corrents principals, que són: l'expressiva, la cognitiva, la neoretòrica i la sociocultural.

El corrent expressiu posa èmfasi en la possibilitat que l'escriptura dóna a l'individu d'expressar els seus sentiments personals, per bé que Emig (1971), als anys 70, ja posa de relleu allò que molts pedagogs sospitaven: els criteris i mètodes de treball que l'alumnat aprèn a l'escola són molt diferents dels mètodes de treball i prioritats dels escriptors professionals. Emig (1971) culpava de la ineficàcia de l'ensenyament a l'analfabetisme docent ja que, segons aquesta autora, el professional no ha llegit prou literatura moderna, ni tampoc escriu suficientment. En conseqüència simplifiquen massa el procés de l'escriptura.

Pel que fa a la corrent cognitiva, que es centra en els processos que es desenvolupen en el cervell mentre s'escriu, aquesa es basa en les nocions del desenvolupament cognitiu aportades per Piaget. Aquest model, que segueix gaudint d'una àmplia acceptació, entén el procés d'escriptura dividit en les següents categories: planificació, traducció, revisió i monitorització (Camps, 1990).

La tercera corrent, anomenada neoretòrica, es caracteritza per posar èmfasi en diversos components dels contextos comunicatius: audiència, finalitat, estructuració del text i convencions del gènere. En aquest mètode prenen rellevància els passos de la retòrica clàssica: preescriptura, l'*elocutio*, com l'escriptura del primer esborrany, i '*emendatio* amb la revisió (Björk & Blomstand, 2005).

La darrera és la corrent sociocultural (Cassany & Morales, 2008). Aquí els autors d'aquest corrent fan un incís en la dificultat de traçar línies divisòries clares amb les altres corrents esmentades, tan del punt de vista del contingut com de la cronologia de les diferents escoles. Aquesta darrera

corrent té com a punt central la idea que el nostre llenguatge i pensament estan formats per la interacció amb l'entorn. Com a exemple Björk & Blomstand (2005) citen l'autor J. Moffet, que en la seva obra *Teaching the Universe of Discourse* (1968) ja fa esment de la importància de les connexions entre estils cognitius i estils vitals. Així, la manera que una mare li parla a un fill influeix en la seva mentalitat; alhora, la manera de parlar de la mare està condicionada per la seva procedència ètnica i de classe social. Llavors, si les escoles volen influir en com pensen i parlen els estudiants, han de tenir en compte tots els contextos lingüístics que han determinat la forma de parlar i de pensar de l'individu, i crear una nova comunitat lingüística que aportí allò que manqui.

No és difícil veure l'estreta connexió del què hem explicat amb el lingüista rus de principis del segle XX, Lev Vygotsky(1896-1934). Per a ell el llenguatge és un acte social. L'Escola sociocultural compta amb importants ramificacions socio-polítiques i democràtiques. Així els resultats de la investigació de K. Larsson (Björk & Blomstand, 2005) indiquen que hi pot haver fins i tot una diferència de quatre anys en el desenvolupament de l'habilitat per escriure entre estudiants de classes socials diferents. Això significa que, entre altres coses, alguns estudiants de les classes inferiors mai arriben a assolir un control acceptable de les operacions lingüístiques, que contribueixen de forma significativa a la comprensió d'un mateix i a una capacitat més gran per analitzar la realitat.

Les classes socials a les que pertanyen la majoria dels nostres alumnes tenen certament relació amb el nivell d'assoliment de les operacions lingüístiques.

Aquestes quatre teories o enfocaments coincideixen que el gran inconvenient de l'ensenyament de l'escriptura és el seu èmfasi en *qualificar* un text més que en ensenyar als estudiants com a produir-lo. En aquest sentit, qualsevol que sigui l'enfocament escollit cal valorar les següents consideracions i conseqüències pràctico-metodològiques:

- La visió del llenguatge que es defensa en aquest Tesi significa que el coneixement de l'estudiant està constituïda per allò que l'estudiant és capaç de formular amb les seves paraules.
- La visió del llenguatge és holística, inclou pensar, veure, llegir, escriure, parlar i escoltar.
- L'escriptura fa visibles els nostres pensaments, cosa que fa que reflexionem i revisem allò que pensem.
- Es necessària una pedagogia que estimuli l'estudiant a l'acció. L'estudiant s'ha de mostrar actiu en els processos de pensar i escriure. Per tant la instrucció ha de començar a partir dels interessos dels estudiants.
- El mestre o la mestra tenen un paper fonamental. És perillós deixar que el pèndul pedagògic es detingui en una posició extrema. Björk & Blomstand (2005) creuen que, si bé no estan a favor de l'ensenyament continu des de la tarima, mini-lliçons de deu a quinze minuts poden resultar útils per a ensenyar a escriure.
- Els processos d'escriptura i de pensament implicats en la resolució d'una tasca d'escriptura són complexos i cada estudiant els afronta d'una manera diferent. Tanmateix això no significa que s'hagin d'abandonar els exercicis de grup i el treball guiat. Per molts estudiants els docents són útils, per bé que l'objectiu general és trobar un equilibri entre guia i llibertat, així com activitats de grup i individuals.
- La tipologia textual ve determinada per convencions i factors socio-culturals dels quals els estudiants en són poc conscients. És crucial estudiar textos model de diferents gèneres i tipologies que ajudaran l'alumnat a tenir una sensació de seguretat.
- El treball en grup de crítica compleix tres funcions importants. Una és millorar el text, una altra fer que l'estudiant sigui conscient

de les demandes de l'audiència, i la darrera funció és convertir l'escriptura en interacció social, la qual cosa millora l'ambient de la classe.

- La correcció lingüística és un objecte de la versió *final* del text. Importunar els alumnes perquè corregeixin errors lingüístics en una fase massa inicial fa que disminueixi la creativitat i pot causar bloquejos d'escriptura.

Com que part d'aquesta Tesi Doctoral versa sobre el treball del paràgrafs en un text escrit, és del tot avinent avinent revisar les propostes que els autors citats fan sobre la coherència dintre i entre paràgrafs.

En general es pensa que cal que les frases estiguin connectades perquè el lector no perdi el camí. Cal pensar que, en escriure, l'autor té un concepte del text molt diferent del que té el lector. Quan l'autor rellegeix el seu propi text, pot recordar com estaven connectades certes idees en la seva ment mentre escrivia. El lector no té accés a aquests processos del pensament. El text i el lector estan limitats a allò que diu el text i moltes de les idees que es quedaren en el pensament de l'escriptor no s'arriben a escriure mai.

Pel que fa al coherència entre paràgrafs, tots els autors citats afirmen que hi ha molts escriptors amb experiència que tenen molts dubtes sobre les normes. De fet, en els darrers anys les normes sobre la puntuació s'han flexibilitat i, de vegades, posar o no posar un signe de puntuació en un cas específic que depèn dels gustos personals. Així, la raó de ser de tots els signes de puntuació és facilitar la lectura.

3.2. LA DIVERSIFICACIÓ EN L'ESTUDI DE LA LLENGUA

La didàctica de la llengua constitueix un camp de coneixement que té com a objectiu el complex procés d'ensenyar i aprendre llengües amb l'objectiu de millorar-ne les pràctiques i adequar-les a les situacions canviants,

en les quals aquesta activitat es desenvolupa (Camps, Guasch, & Ruiz, 2010).

Diferents punts de vista han anat enriquint i posant de manifest la complexitat de l'objecte d'estudi, la llengua, entre d'altres la pedagogia, la lingüística i la psicologia. Amb la difusió, a partir de la dècada dels 70, de les teories lingüístiques estructuralistes i generativistes, es va problematitzar la visió dels continguts de l'ensenyament de la llengua i la literatura: primer, de les llengües estrangeres i, posteriorment, de les llengües primeres. El paradigma cognitiu en què s'inscriu l'ensenyament de les llengües a partir de l'aparició de la lingüística generativa dona lloc a considerar que la configuració del seu ensenyament ha de ser congruent amb el desenvolupament de les capacitats de coneixement dels aprenents, i que l'aprenentatge de les llengües és el fruit d'una apropiació no merament memorística.

A partir de la dècada dels anys 30 del segle XX, la psicologia ha estat un dels referents de propostes renovadores de l'ensenyament de les llengües. Pensem, per exemple, en la fonamentació en els treballs de defectologia de les propostes de Maria Montessori, en la teoria gestàltica dels mètodes de lectura i escriptura de Decroly (1871-1932) i en l'orientació behaviorista del mètode audiolingual dissenyat per Bloomfield (1887-1942). Aquest darrer és un corrent que s'emmarca en els estudis de Piaget, que des d'una orientació individualista evoluciona cap a posicions que atorguen al medi un paper rellevant en el desenvolupament de les capacitats de l'aprenent. A l'origen d'aquesta evolució hi ha la teoria sociocultural vygotskiana, que arriba a occident a través de Luria (1915-2016) i Bruner (1902-1977).

En aquest punt es veu la interconnexió amb l'apartat anterior i la necessitat de tenir un referent sociocultural o socioeconòmic per conèixer i tractar millor els alumnes. Luria (Luria, 1980) descriu el perquè de la interconnexió entre llengua o lingüística i psicologia,

“Por eso la psicología, que pasa del análisis de la estructura de los conceptos aislados (de la lengua) al análisis de los procesos subyacentes a los juicios completos, ha de ocuparse insoslayablemente del estudio inmediato de las “leyes que rigen la construcción de las combinaciones de palabras”, mecanismos objetivos que conforman el enunciado, el juicio o pensamiento” (Luria, 1980: 69).

3.3 LES LLEIS D'EDUCACIÓ I LES DISPOSICIONS DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.

“La enseñanza en España se asemeja a una interminable tela de Penélope en la que se tejen y destejen sin cesar las más diversas reformas educativas” (Puelles Benítez, 2008). En el monogràfic sobre les Lleis d'Educació aquest autor afirma que tan sols tres Lleis s'han portat a efecte íntegrament a Espanya. Les anirem comentant per tal de veure l'enfocament i la seva importància històrica, política i social.

La primera és la Reforma Lliberal de 1857, coneguda com la Llei Moyano, que transforma el sistema escolar de l'Antic Règim, on pràcticament l'educació estava en mans de l'església, i dirigida als membres de la noblesa i el clergat. L'educació passarà a mans de l'Estat. Per influència de la Revolució Francesa i el seu esperit, s'estendrà per tota Europa. Aquesta Reforma va estar vigent gairebé un segle i venia d'un procés que es comença a les Corts de Cadis (1812). D'allí roman un dels principis bàsics de l'educació: la seva *estructura bipolar*. En aquesta Llei es distingeixen dos grups diferents de gent a la que es destina: les èlits i les classes populars.

La segona és la reforma educativa de 1970 (L.G.E.), també coneguda com Llei Villar, que intenta modernitzar l'estructura del sistema educatiu per adequar-la a una societat immersa en un intens procés de canvi. Aquí es dona el fenomen de la *democratització de l'educació* i trenca l'estructura bipolar. Així tots els nens i nens de 6 a 14 anys rebran la mateixa educació bàsica. A l'antiga Llei, a partir dels 10 anys, se'ls separava, per raons fonamentalment econòmiques i socials, en dos tipus d'ensenyament.

La tercera és la de 1990, la L.O.G.S.E., que fonamentalment imposa l'escolaritat obligatòria i gratuïta fins als 16 anys.

Però cal afegir que del 1970 al 2008, s'han implantat 5 lleis d'educació pràcticament derogades, que són:

- La L.O.E.C.E. de 1980.
- La L.R.U de 1983.
- La L.O.G.S.E. de 1990.
- La L.O.P.E.C. de 1995.
- La L.O.C.E. del 2002.

Hi ha a més quatre lleis vigents però amb canvis, que són:

- La L.O.D.E. de 1985.
- La L.O.U del 2001.
- La L.O.C.F.P. del 2002.
- La L.O.E. del 2006.

Tot això duu a Puelles Benítez (2008) a pensar que cal trobar una Llei que porti solucions al problema més gran que té plantejat el sistema educatiu: aconseguir una màxima qualitat educativa amb la major equitat social possible.

Quina reforma té temps de quallar amb tants de canvis i tant seguits? A part de semblar-se al teixit de la Penélope, sembla també moure's en funció de les tendències polítiques del grup del govern, més que pensar en les necessitats de la societat i del món educatiu. En aquest sentit aportem dos exemples per il·lustrar la importància de l'estabilitat de les lleis. En primer lloc les Escoles Europees, un exemple d'èxit de resultats en tots els sentits. Aquí hi ha implementada la legislació bàsica que no ha canviat des dels seus principis, ara fa més de 50 anys. Una altre exemple és una societat completament alfabetitzada des de fa més de 2000 anys, que no té cap

sistema educatiu regulat per cap estat. L'educació és, per als jueus, part de la seva vida familiar i probablement la clau de la seva supervivència com a societat.

La democràcia ha fet que l'educació arribi a tothom. No hem d'oblidar que el canvi de l'Antic Règim arriba quan una classe social, la baixa, per bé que els ideòlegs es situaren a la classe educada, forcen els esdeveniments de França que desemboquen en la Revolució Francesa, que d'alguna manera contagia tota Europa.

Sembla que la legislació sempre va pel darrere dels canvis de la societat, encara que, de vegades, sembla ignorar-los, cosa que fa que, sovint, el problema exploti, com va ser el cas de les *banlieus* de París de començament del segle XX. En aquest cas es veu que no es pot ignorar la multiculturalitat, ni crear guetos com a solució. El problema segueix amb els moviments socials dels refugiats, que també vindran a tocar a les portes de l'escola, una altra situació a la que hem de pensar en donar resposta.

Pel que fa a les resolucions del Departament d'Educació, per a fer aquest estudi ens hem centrat en l'anàlisi del document enviat a les escoles pel curs 2014-2015 (Generalitat de Catalunya, 2014), fa tan sols tres cursos i que, en la seva majoria i gruix de continguts, és actual. En fer-ho, hem triat aspectes que analitzarem tot seguit.

A) La formació del professorat.

És comú ens els centres que tots els mestres rebin la mateixa formació i és obligatòria per a tot el claustre. Es sol centrar en el projecte educatiu de l'escola i també està generalitzat el fet de fer-ho enfocant-ho a les noves tecnologies. Els projectes solen ser d'aplicació a tota l'escola i cada cicle enfoca els continguts aplicant-los als nivells corresponents. Per un costat, doncs, no hi ha un treball específic de llengua, ni uns departaments o grup de mestres que hi faci una incidència específica i, conseqüentment, no hi ha un treball transversal o de coordinació de la llengua a les escoles que

s'implementi específicament a l'hora de la formació. Tampoc es té en compte la formació prèvia dels docents ni la seva idoneïtat. Així doncs, tenim una formació uniformitzada, la mateixa per un mestre que acaba de començar amb l'especialitat de Educació Infantil que per a una mestra amb vint anys d'experiència amb l'especialitat de Llengua Anglesa.

No sembla, doncs, que l'actual enfocament de la formació optimitzi els recursos humans ni que faciliti la millora dels aspectes de la llengua que el Departament demana: la millora dels resultats de la llengua oral i escrita. No tan sols seria bo i òptim actualitzar el treball de la llengua per les demandes, que creiem reals del Departament i que tenen en compte els resultats de les competències bàsiques i dels informes PISA. Creiem que cal no sols racionalitzar el treball dels mestres per tal que l'escola enfoqui adequadament el treball de la llengua, sinó els de totes les matèries en general i que repercuteixi de la forma més idònia possible en el rendiment del nen.

És del tot necessari el treball dels seminaris, o grups de mestres especialitzats en una matèria que intercanvien informació i que la implementen a les escoles, propiciant l'enfocament de la llengua en cada localitat o comarca, amb les seves necessitats específiques com es fa en el treball personalitzat de la comarca o de la localitat en l'àrea de les ciències socials.

Aquí cal fer un petit incís, ja que la feina feta en aquest tipus de recerques (el treball de la localitat o de la comarca) s'ha substituït per la recerca, si es fa, si hi ha temps, si hi ha una mica de consciència de fer les coses bé, en buscadors d'Internet que no es basen en criteris específics. Així, a Internet es pot trobar un treball d'un alumne que ha fet un treball per la universitat o la d'un catedràtic de la universitat que ha fet una exploració sobre la memòria històrica entre els dos-cents mil resultats que et poden donar una cerca a un buscador. És a dir, trobem que tenim molta informació però que no s'elabora de forma compartida ni s'aplica amb criteris reflexius.

D'altra banda les editorials, en els llibres de comarca/entorn o ciències socials, t'ofereixen un exemple, sense cap personalització, de la teva pròpia comarca, quan en els objectius de l'àrea es parla de l'especificitat de començar per l'entorn proper, del treball de la localitat o barri i de la comarca.

Aquesta formació obligatòria fa que el professorat, que té el temps que té, ja no es plantegi l'assistència a grups de treball o fins i tot a les escoles d'estiu per a mestres, que estan en franca davallada d'assistència.

B) Pel que fa a l'organització del centre escolar.

És destacable el fet de plantejar el control de la informació i la manca de debat. Les coordinacions funcionen de la següent manera a les escoles que hem assistit: la direcció proposa setmanalment el diversos punts que s'han de treballar o tenir en compte en una reunió amb els coordinadors de cicle, on s'exposen les novetats que hi ha. Aquests coordinadors transmeten la informació al seu cicle i allò que decideix el cicle, parlat en forma general sense cap enfocament de cap àrea, es porta a la següent reunió a la direcció. Aquesta, recollides les propostes, decideix allò que cal fer. Així doncs no hi ha cap debat general on s'escolten iniciatives dels diferents cicles o individus.

C) Del Projecte Educatiu.

Aquest apartat de les resolucions sol parlar dels objectius prioritaris pel present curs i sol tenir presents els resultats de les diferents avaluacions que s'han fet als alumnes el curs passat, sobretot les Competències Bàsiques. Així tenim que, quan hi ha hagut resultats baixos de lectura (curs 2013-14), s'ha recomanat la norma de fer llegir els alumnes mitja hora diària, que cal que els professors reflecteixin en la programació i l'horari dels alumnes. Les editorials han publicat llibres que s'anomenen de Competències Bàsiques, on hi ha un recull de lectures que s'afegeixen a la programació de la llengua. Així

doncs no tenim un treball que inviti a la reflexió per a la llengua de mestres especialistes, que treballen amb grups de nens que no tenen temps per llegir, ja que estan farcits d'activitats extra-escolars, immersos en una societat que no es llegeix massa llibres i que a l'escola, de sobte, es llegeix mitja hora cada dia, a part de les activitats de llengua.

En les disposicions del Departament de l'any 2015, ja que les proves de les Competències Bàsiques de l'any anterior van donar resultats baixos en la llengua escrita, s'han editat uns manuals per treballar l'expressió escrita i unes indicacions amb protocols que cal reflectir en la programació i l'horari de cada classe.

Quan es detecten unes situacions reals de mancances a què cal donar resposta, es fa sense tractar el tema d'acord amb la realitat de l'escola.

3.4. LA PRÀCTICA: EL PROGRAMA ÀLBER (2006) I ELS ESTUDIS RECENTS SOBRE LA LLENGUA I LA LLENGUA ESCRITA

A algunes escoles de la ciutat de Lleida s'ha endegat el programa Àlber (Jové & Vicens, 2006). Aquest és acompanyat pels estudis de grau de Mestre en Educació Especial i ens sembla un exemple òptim de pràctica de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita. En els seus plantejaments el programa s'imposa el criteri de conviure amb la diversitat i ajudar els alumnes a fer el seu propi procés per tal de créixer i desenvolupar les capacitats i adquirir les competències que els permetin tenir èxit. El programa Àlber ha de servir per fer un trànsit entre la multiculturalitat, la pobresa i parlar de com treballar la llengua en aquestes escoles amb un elevat nombre d'emigrants.

Hem de dir que vam tenir l'oportunitat de treballar en una d'aquestes escoles durant tres cursos, del 2006 al 2009. Pel que fa a la pràctica ens van cridar l'atenció dues coses: una va ser la dinàmica de la classe i l'altra la

metodologia. Cada matí, amb els nens de cycle inicial, iniciàvem una xerrada sobre el projecte, o visitàvem el mapa conceptual que anàvem construint. A continuació, cadascun dels escolars feia un dibuix i explicava una mica allò del que havíem parlat o vist. La darrera part de la sessió consistia en la participació de cadascun dels alumnes ensenyant el dibuix i llegint allò que havia escrit.

Pel que fa a la metodologia, es barrejaven les classes de primer i segon, i amb grups que no excedien de 12 persones. A més de la mestra tutora, es comptava amb la col·laboració de mestres practicants que, en un nombre de dos a quatre, de vegades més, podien oferir una atenció gairebé individualitzada a cada alumne. Un darrer aspecte que em va semblar molt important va ser el fet de la posta en comú de la feina que s'anava fent amb els altres cycles de l'escola un cop per setmana. Tot era part d'un projecte que es visualitzava amb els mapes conceptuais, sovint situats en els passadissos de l'escola i, a més, amb les diferents aportacions el dia de la posta en comú. Creiem que és una eina internivells i cycles valuosíssima on els alumnes treballen en un projecte, comú a tota l'escola, per bé que hi ha espai suficient per viure'l en forma de procés personal del seu desenvolupament. A més, dóna resposta a les necessitats educatives de cada individu en la mesura que permet a l'alumne explorar en el seu propi procés d'aprenentatge de forma individual, alhora que rep i dóna al grup d'internivells en el que està. L'escola és un tot en aquest projecte que es veu i viu a les classes i als passadissos.

En aquest sentit, Miñambres & Jové (2000) creuen que cal conscienciar els professionals de l'educació de la necessitat d'establir noves línies de desenvolupament professional per tal de poder atendre les problemàtiques dels alumnes amb NEE, generant així un fòrum permanent d'intercanvi d'idees que ajudin a donar resposta a les NEE i a les diferències individuals.

Els estudis dels darrers anys indiquen que si bé la relació entre llenguatge i coneixement és del tot reconeguda, la seva naturalesa és de tot debatuda (Gamannossi & Pinto, 2014). Aquestes investigadores de la

Universitat de Florència posen de relleu la importància de la narrativa com una eina de recerca i la possibilitat d'utilitzar el llenguatge mental per avaluar diferents nivells teòrics del mestratge de la ment. L'experiència es realitza amb nens de darrer any d'Educació Infantil i primer de Primària, i es centra en la seva habilitat d'exposar la decepció a partir d'un conte. L'estudi posa de relleu que la comprensió dels diferents sentits d'una acció o dels personatges inclosos en la narració estan relacionats amb l'adquisició d'un llenguatge mental articulat, alhora que posa en relleu la interdependència entre els nivells del discurs cognitiu i el lingüístic, i en aquest cas en particular de la comprensió dels diferents significats de les accions des del punt de vista del narrador en oposició als dels personatges del conte.

Carreiras (2010) assenyala els avenços de la psicolingüística en caracteritzar els tipus de representacions i operacions cognitives que hi ha en el procés del llenguatge i també com es trenquen aquestes representacions i operacions en partir d'una lesió al cervell o durant un procés neurodegeneratiu; més recentment, l'adveniment dels mètodes d'imatge altament sofisticats i no-invasius del cervell, com ara l'electroencefalografia, la magnetoencefalografia, la ressonància magnètica, entre altres, ens donen la possibilitat d'observar amb una grau elevat de resolució temporal i espacial els cervells intactes de voluntaris que permeten avaluar els canvis biològics i de conducta simultàniament a més d'establir associacions entre cervell, llengua i conducta.

Un altre punt de vista per entendre el desenvolupament del llenguatge l'aporten els models que inclouen un modelatge amb ordinadors de les funcions cognitives. Aquest modelatge s'inicià fa 20 anys enfocant la clàssica analogia de la ment amb un processador d'informació, que ha ajudat a formalitzar el coneixement d'àrees particulars (per exemple, reconeixement visual d'una paraula, audioreconeixement d'una paraula, la memòria semàntica) i generar prediccions que es poden comparar amb dades humanes. Aquestes vessants conflueixen en l'altament interdisciplinari camp

de la neurociència cognitiva en l'estudi del procés del llenguatge (Redolar, 2014).

Olson & Oatley (2013), de la Universitat de Toronto, ofereixen una reflexió sobre el valor que se li atorga al llenguatge escrit en la nostra societat. L'extraordinària vàlua que es dóna en les societats modernes al fet de tenir un elevat nivell d'alfabetització porta a deduir que aquelles societats o individus que són analfabets estan o bé en desavantatge o són considerats inferiors. Com es podrien sinó justificar les inversions de la societat en educació? De totes maneres el valor de l'alfabetització en una societat moderna pot ser afirmat sense menysprear aquelles societats que han estat funcionant perfectament bé sense escriure. No és qüestió d'etnocentrisme quan emfatitzem l'alfabetisme, sinó d'interès científic en el fet de determinar com l'alfabetisme de la gent pot tenir un valor cognitiu, intrínsec, generalitzable i social. Però també aquests autors parlen de la importància de la llengua escrita en algunes societats i textos importants com l'Alcorà i en els textos d'Aristòtil, per finalment invitar a un ús reflexiu del llenguatge ordinari, al què li donem forma a través de l'escriptura que explica la cultura d'avui que es transmet, amb diferents nivells d'èxit, a través de l'escola.

Romano-Soares, Soares & Cárnio (2010), en un treball conjunt del departaments de Fisioteràpia, Fonoaudiologia i Teràpia Ocupacional, descriu un estudi amb nens de Sao Paulo, de Tercer de Primària on es va fer la següent proposta: llegir durant 16 setmanes llibres d'històries. Aquest procés culminava amb una producció escrita sobre el mateix tema i es consideren dos grups A i B. Al grup A les històries són contades oralment i en to col·loquial, però conservant el rol del narrador i l'estructura original de la història; al grup B la història és llegida, el llibre és projectat en una pantalla i la història llegida en veu alta. Així els estudiants podien seguir observant les il·lustracions. Abans de l'estudi els estudiants havien treballat produccions escrites lliures i el criteri de les competències comunicatives (Genèric-Enciclopèdic-Lingüístic) és el que fou adoptat. Aquest criteri es basa en les

idees de Mainueneau (1950-) (Bargetto, 2016), les quals es proposen com a principis a tenir en compte per produir i interpretar un enunciat, i que es manifesta de manera seqüencial, alhora que interactuen entre ells per produir la interpretació. El domini de les lleis i tipus de discurs (o tipologies textuals) són els components essencials de la competència comunicativa, que correspon a una competència més genèrica, que és la capacitat de produir un enunciat en un determinat nombre de tipologies textuals. És per això que hom necessita conèixer bé la llengua, per tal de ser lingüísticament competent i tenir una coneixença considerable del món, una coneixença enciclopèdica. Finalment conclouen que ambdós tipus de programes van millorar els textos escrits en general, però que el programa on podien gaudir de la lectura explícita del text va resultar ser més efectiu que el que només usava llenguatge col·loquial per contar les històries. Aquestes conclusions corroboren els resultats obtinguts per altres investigadors que també emfatitzen l'eficàcia d'una lectura orientada i enfocada a la producció escrita.

A How Could Language Have Evolved? (Bolhuis, Tattersall, Chomsky, Berwick & Cesana, 2014), la facultat del llenguatge s'associa sovint a comunicació, característica que freqüentment compartim amb totes les espècies animals i probablement també amb les plantes. Del nostre punt de vista, i pel propòsit de la comprensió científica, el llenguatge ha de ser entès com un sistema cognitiu de computació particular, implementat neuronalment, que no pot estar igualat amb l'excessiva i expansiva noció de llenguatge com a comunicació. Aquests autors parlen de la *Strong Minimalist Thesis (SMT)*. Les teories lingüístiques dels darrers anys caracteritzen la sintaxi del llenguatge humà en un complex sistema de normes arrelades a les nocions generals de cultura i civilització. Segons la SMT, la facultat del llenguatge humà, que emergeix en termes d'evolució bastant recentment, ara fa entre 70.000 i 100.000 anys, no sembla tenir massa modificacions entre llengües i que aquestes operen en un sistema bàsic: el seu nucli té una sola operació que es repeteix i que agafa exactament dos elements sintàctics *a* i *b*, en un

sistema en el que la llengua és concebuda com un mecanisme cognitiu computacional amb una estructura sintàctica jeràrquica en el seu nucli.

Al document *Prior-to-Secondary School Course Classification System: School Codes for the Exchange of Data* (National Forum on Education Statistics (U.S.) & National Center for Education Statistics, 1996) es descriuen les característiques dels cursos de llengua escrita. Un primer curs de redacció, el 51103, s'organitza de la següent manera: cal que els estudiants puguin desenvolupar la seva habilitat per escriure diferents tipus de textos adreçats a diferents propòsits i audiències. En aquests cursos els discentns exploraran i practicaran estils descriptius, narratius, persuasius o expositius, tant si escriuen paràgrafs, assajos, cartes, aplicacions, documents formals o tècnics. Encara que els cursos d'escriptura puguin oferir algunes oportunitats d'escriptura creativa, s'enfocaran majoritàriament a la no-ficció, a textos erudits o d'escriptura formal. El curs 51133 d'escriptura, en canvi, emfatitza el treball de les destreses de presentació de textos escrits.

CAPITOL IV: METODOLOGIA

La prova més important que ha de superar qualsevol estudi qualitatiu és la seva inutilitat (Eisner, 1991), en concret, la seva inutilitat en la seva comprensió, anticipació o en la seva funció de guia. Pel que fa a la comprensió un bon estudi ha d'ajudar a entendre una situació que d'una altra manera podria ser enigmàtica o confusa. L'anticipació es pot reflectir en prediccions o mapes que ens podrien facilitar una guia. Aquesta guia portaria el lector a un lloc que jo he visitat abans i que conec molt bé. Una bona guia aprofundeix i limita l'experiència, però alhora ha d'ajudar a entendre allò que estem buscant.

Eisner (1991) també obvia els fracassos de l'objectivitat i la subjectivitat emfatitzant la idea que no podem elaborar una visió del món ontològicament objectiva. L'autor es posa en una posició constructiva. Això porta a considerar una orientació transversal en el procés d'adquirir coneixements que suposadament ens ajudarà a evitar aquest dualisme (objectivitat i subjectivitat), que, per ell, tant mal ha fet a la metodologia de la recerca educativa. Es crea la il·lusió de la separació d'aquesta dualitat intentant disminuir la presència del qui recerca. És interessant (i estimulant) adonar-se de fins a on podem arribar per intentar convèncer-nos a nosaltres mateixos de la nostra pròpia neutralitat conceptual.

El mètode de recerca i anàlisi escollit en aquesta Tesi és comparar i contrastar les mostres de llengua escrita dels estudiants. Davant d'un cas com el nostre d'estudi d'una varietat de mostres, no pretenem més que generalitzar d'un cas a un altre en la base que ho relacionem amb la nostra Tesi, i, per tant, no fer-ho extensiu a tot l'univers, a la generalització. El fet d'escollir tots aquests casos està fet en un marc conceptual que és representatiu. Allò que aporta però el fet d'estudiar una varietat de casos és la

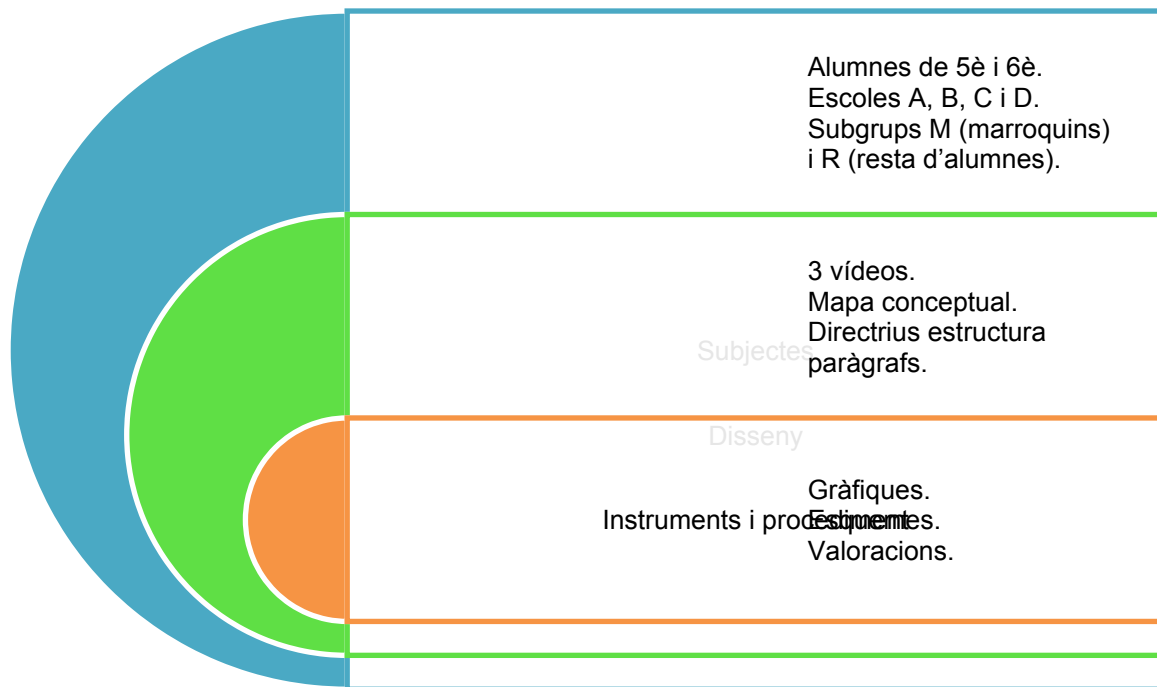
seguretat que la teoria és d'alguna manera genèrica perquè hem vist si funciona, o no, d'una manera predictiva (Miles, 1984).

El tractament de la **multiculturalitat**, tant important i amb tant impacte en la societat i en les nostres escoles, així com el tractament del **talent**, que no considerem massa presents en el nostre sistema educatiu, més aviat sembla quelcom circumstancial, sovint emmascarat en els resultats escolars i poc freqüent, encara més en les escoles amb baix nivell socioeconòmic, però bé que darrerament en la *Guia per a mestres i professors: Les altes capacitats detecció i actuació en l'àmbit educatiu (2013)* (Generalitat de Catalunya, 2013), present en les escoles, sembla donar una certa atenció a aquesta dimensió del nostre alumnat. Aquesta guia és a les escoles com un element de referència, però que té poc ús a la pràctica.

Un altre element definitori de les nostres escoles públiques, amb alta concentració de cultures diverses, són els índexs socioeconòmics baixíssims, la **pobresa**, que també analitzarem en aquesta Tesi Doctoral per la seva incidència en els resultats escolars.

En aquesta quarta part d'aquesta Tesi Doctoral exposarem la metodologia emprada en l'anàlisi de les mostres de llengua escrita. En primer lloc parlarem dels subjectes i el seu context; després del disseny de les mostres, on inclourem la descripció dels materials emprats; l'estructura de les mostres i els elements en ells valorats. En algun cas, caldrà parlar i analitzar el Currículum Escolar, els llibres de text i les Competències Bàsiques. Finalment detallarem els instruments i els procediments emprats.

De manera esquemàtica es podria resumir així:



Gràfic 3: Elements analitzats.

4.1. OBJECTIUS

Després d'una revisió teòrica en 3 capítols sobre els conceptes de talent, pobresa i llengua, i la relació que pot haver-hi entre aquestes tres conceptes i l'escola, els objectius de la nostra Tesi Doctoral són 4. Els formulem amb infinitiu i els expliquem a continuació.

1. Prendre consciència dels reptes de l'escola pública de Lleida en les primeres dècades del segle XXI. Els autors de les mostres de les escoles estudiades de la ciutat mostren la diversitat de cultures de la nostra ciutat. També els documents com l'Informe de SOS Racisme Catalunya (2016) sobre els guetos escolars a la ciutat donen testimoni que hi ha volum important de gent que procedeix de cultures diferents que no podem obviar.

2. Analitzar mostres de llengua escrita d'estudiants de 5è i 6è de 4 escoles públiques de la ciutat de Lleida. Aquestes mostres s'han realitzat a partir d'un visionat d'un vídeo. L'anàlisi ens permet descobrir talents ocults en estudiants que no són considerats inicialment talentosos.

3. Proposar accions concretes de cara a enfocar l'acció educativa amb els nens amb altes capacitats i el treball de la llengua. Ara i avui, a la nostra ciutat i a l'escola pública no hi ha un tractament de les Altes Capacitats que ens parli que hi ha un enfocament o una manera de treballar.

4. Matisar i sensibilitzar el treball amb alumnes provinents de classes socials desafavorides. Un element important d'aquests nens que componen la nostra població escolar és la pertinença a una classe social desafavorida. Sovinteja el perfil de famílies on treballa el pare, en condicions properes a l'explotació, perquè sovint no tenen papers per treballar legalment; la dona no treballa, tenen bastant fills i passen a engreixar un cercle de subvencions i ajuts que van des de demanar menjar i roba a sol·licitar altres ajuts a les oficines de Càrites o de la Creu Roja en la majoria dels municipis del territori. També sovint se'ls ofereix reforços pels llibres, materials, sortides i menjador escolar a les escoles, etc... Aquests alumnes tenen uns altres codis de conducta, de valors, de mostrar-se en general, que cal entendre i valorar.

4.2. SUBJECTES

L'estratègia de la selecció dels participants (en el nostre cas, tipus d'escoles, públiques, urbanes, o el fet de seleccionar el grup dels que han completat els quatre paràgrafs per valorar el talent de la mostra escrita) en la

recerca rau en diferents propòsits: il·luminar, interpretar i comprendre una realitat educativa determinada (Glesne & Peshkin, 1992).

Són els alumnes de 5è i 6è de les escoles que anomenarem A, B, C i D. A aquests alumnes se'ls ha demanat la seva participació en una classe d'expressió escrita, en el seu horari habitual, amb la presència del mestre i de nosaltres conduint la sessió. En alguns casos també hi ha hagut la presència d'alguns tècnic de suport o del mestre d'educació especial, o l'absència d'algun dels alumnes a qui se li estava fent algun tractament de caire psicopedagògic, de logopèdia o psicològic, en un espai diferent. És a dir, en general, hem seguit les rutines normals d'un dia de classe.

D'una banda comparem quatre escoles amb característiques semblants (interculturalitat, estatus socioeconòmic, urbanes) i, alhora, extraïem un grup de població per veure les seves característiques, els marroquins (M), en relació a la resta de l'alumnat que l'anomenem (R). Aquestes característiques tenen a veure amb la composició i escriptura de textos escrits que realitzen subjectes.

D'aquests estudiants de les quatre escoles també hem fet una taula (taula 2) on es mostren els diferents orígens d'aquest grup anomenat (R). Aquesta ens serveix per posar en relleu l'ample ventall d'orígens.

Per la valoració del talent hem extret de cada escola i subgrup aquells que havien respost adequadament els quatre apartats que es demanava a la mostra de llengua escrita.

4.3. DISSENY

Una norma molt important quan s'inicia l'anàlisi de les mostres escrites és que tot el que anem destacant a la nostra anàlisi ho incloquem en l'àrea del que és substancial al nostre subjecte, l'àrea que volem enfocar: llenguatge i pensament. Una vegada establitzada aquesta qüestió podem examinar

termes recurrents que van més enllà d'aquesta àrea: talent, diversitat i pobresa (Glaser, 1978).

Les mostres dels estudiants són de llengua escrita, realitzades a partir de la visualització de tres danses representatives de tres llocs del món. L'exercici consistia a completar un mapa conceptual i escriure una descripció d'aquestes danses tot comparant-les i contrastant-les.

Els materials utilitzats per la realització de les proves escrites són els vídeos, el mapa conceptual i les mostres escrites.

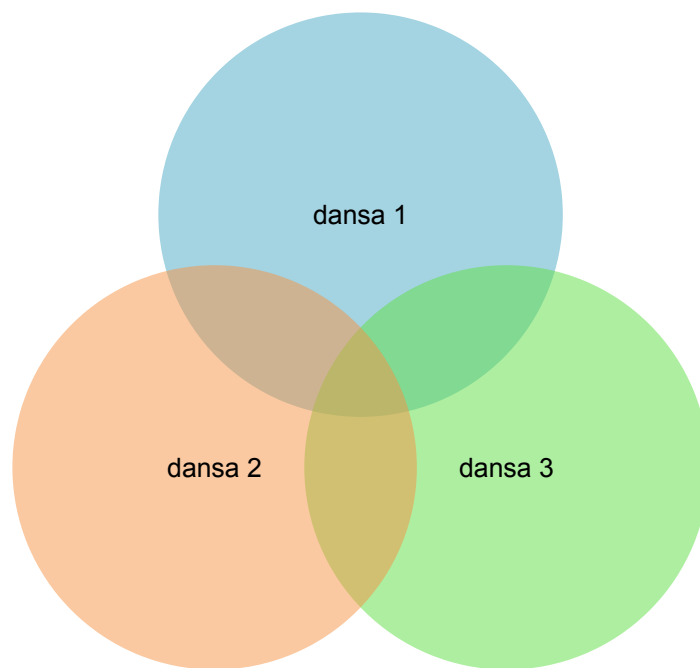
Els materials els hem dissenyat a partir de la recerca de vídeos de danses d'arreu del món tot seleccionant-ne tres. Hem escollit folklore de diferents llocs del món per tal de situar els escolars en un marc multicultural. Es tracta de començar visionant tres danses: una de Rússia, una de Hawaii i la tercera d'Irlanda. A continuació, els discents van completant un esquema en forma de mapa conceptual, ja en la segona sessió escriuen un relat d'allò que han visionat comparant i contrastant les tres danses (veure els Annexos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 i 8).

Aquestes vídeos, representatius de diferents cultures, han participat i guanyat concursos. Hem cregut rellevant portar a classe una activitat que reunís una sèrie de característiques per fer de l'experiència una acció rellevant, atractiva, inspiradora, novedosa i encoratjadora. També ens ha semblat que aporten una perspectiva de multiculturalitat, una aproximació a les arts (música, dansa, escenografia, entre altres), a les tradicions i al goig de viure. En aquest sentit cal dir que en quasi tots els cursos ens van suggerir de ballar-ne una ells. A la segona sessió els vàrem portar un vídeo on hi havia una coreografia d'una cançó actual.

A més, creguem del tot important mostrar la llengua escrita, en aquest cas la descripció, com un facilitador de l'expressió de les emocions que una experiència ens suscita. En aquest sentit l'experiència ha tingut un toc terapèutic ja que la dansa agrada gairebé tots els nens. Cal ressaltar que en

el curs d'aquesta experiència hem sentit moltes emocions, com ara que quan els nens visionen les danses articulen expressions d'admiració, o el fet de posar atenció fins el darrer segon, de veure'ls somriure i participar de l'alegria de les hawaianes, sorprendre's amb el moviment i l'elegància de les cosaques o de la seva bellesa.

El mapa conceptual és un diagrama de Venn (Spinelli & Teste, 2015) amb tres cercles que contenen diferent àrees per prendre notes (gràfic 4).



Gràfic 4: Mapa conceptual.

En aquest mapa els alumnes han de prendre notes de les tres danses en els seus espais (dansa 1, dansa 2 i dansa 3) i també en les zones comunes, on cal buscar trets comuns entre les danses per comparar i contrastar.

L'esquema que segueixen els alumnes és:

- a) Veuen la primera dansa i prenen notes de la primera dansa.
- b) Veuen la segona dansa i prenen notes de la segona dansa.

c) En l'espai comú entre la primera i la segona, prenen notes de les coses comunes.

d) Veuen la tercera dansa i prenen notes.

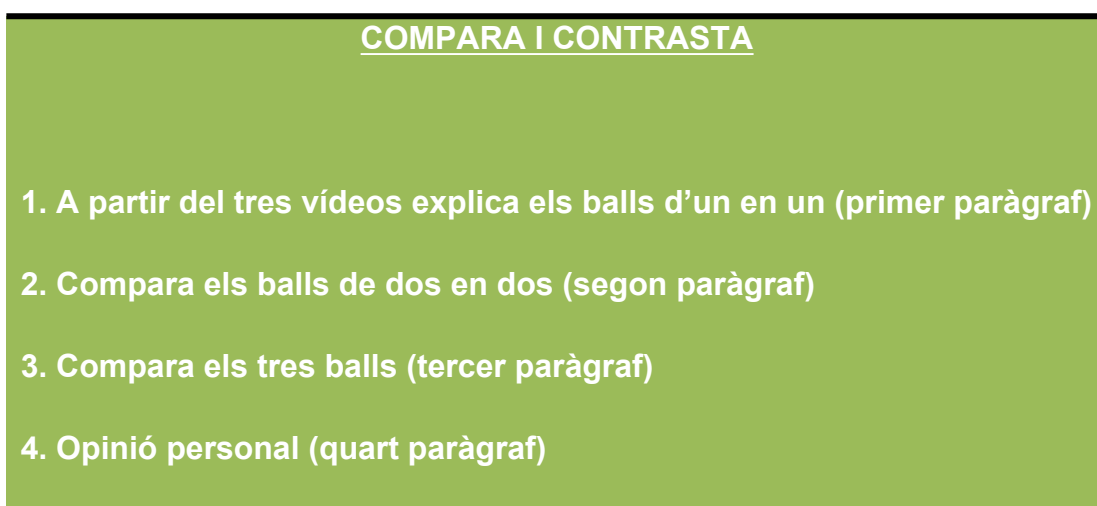
e) En l'espai comú entre la segona i la tercera prenen notes.

f) En l'espai comú entre la tercera i la primera prenen notes.

g) El darrer espai és el dedicat a les coses comunes, on incideixen els tres cercles, on compararan les tres danses i que completaran en darrer lloc.

El format que hem donat als alumnes és una DIN A 3 per tal d'oferir-los espai suficient per prendre notes.

El tercer apartat del material correspon a un segon paper de mida DIN A 3, on hi ha les pautes per completar la mostra escrita de la segona sessió (gràfic 4).



COMPARA I CONTRASTA

1. A partir del tres vídeos explica els balls d'un en un (primer paràgraf)
2. Compara els balls de dos en dos (segon paràgraf)
3. Compara els tres balls (tercer paràgraf)
4. Opinió personal (quart paràgraf)

Gràfic 5: Pautes per completar la mostra escrita de la segona sessió.

Aquí és on plasmaran de forma escrita, i amb l'ajut del mapa conceptual que han elaborat prèviament, la descripció de les danses tot comparant i contrastant.

Per fer aquesta prova els alumnes van disposar de dues sessions de 50 minuts del seu horari habitual. El treball que ells han de fer es desenvolupa en dues sessions. En la primera visionen les danses, les comenten i se'ls convida a completar el mapa conceptual on hi ha espai per prendre notes de cadascuna, per comparar-les de dos en dos i també una zona per prendre notes per comparar-les totes tres. En una segona sessió, els alumnes, amb l'ajuda del mapa conceptual i després de tornar a visionar els vídeos, escriuen un text de quatre paràgrafs amb les següents pautes: en un primer paràgraf cal descriure els tres vídeos, en el segon cal comparar-los de dos en dos, en el tercer tots tres i un darrer i quart paràgraf en el que expressen la seva opinió.

4.4. INSTRUMENTS I PROCEDIMENT

En aquest apartat volem incidir en la dificultat de la valoració del text escrit, en la sensació de percebre una estructura, i d'aquí la connexió amb l'arquitectura, i en la valoració del text escrit com un art que ens descodifica allò que hem percebut de forma visual i auditiva, a més de mostrar-nos-ho en forma de text.

“Tuve la sensación de percibir cuasi sensorialmente sin mediación alguna, lo que llamamos arquitectura. Así mientras que una catedral gótica es siempre hija de un proceso de construcción, Santa Sofía es la invención de un constructor.” (Zabalbeascoa, 2015: 55).

Aquestes són les reflexions de l'arquitecte, en veure per primera vegada el temple turc de Santa Sofia. La valoració d'un text escrit ens porta a mirar la seva estructura (prendre notes en el mapa conceptual, organitzar el

text en quatre paràgrafs amb uns continguts específics) i veure si l'autor ha resolt els temes plantejats (descripció, comparació, opinió).

Com diu Antich (2015) llegir és sempre endinsar-se en un món que no és el nostre, descobrir paraules que sovint ignorem i que porten universos sencers en elles. Aquest autor afegeix que cada llengua que desapareix, quan mor el darrer dels seus parlants, s'emporta amb ella un univers. Estretament lligats estan el llegir i l'escriure. Els alumnes hauran visualitzat un vídeo i ens hauran de transportar (als què ho llegim) a aquells escenaris usant les seves paraules, comparacions, crítiques o simplement les seves descripcions.

En la seva obra *Towards a New Architecture*. Le Corbusier (1986), compara el treball de l'enginyer (tècnic) amb el de l'arquitecte (més artístic). Així revisa els conceptes de massa, superfície i pla, i posa exemples en els dissenys de transatlàntics, avions i contes per, finalment, parlar de les lliçons de Roma, la il·lusió d'un pla i de la creació de la ment.

“Profile and contour are the touchstone of the Architect
Here he reveals himself as an artist or mere engineer
Profile and contour are free of all constraint
There is here no longer any question of custom, nor tradition, nor of construction, nor adaptation to utilitarian needs.
Profile and contour are a pure creation of the mind; the call for the plastic artist” (Le Corbusier, 1986: 5).

I és això el que obtenim en la plasmació de la vivència (visionar uns vídeos) a través d'una estructura donada (compara-contrastada), observant si s'ha resolt l'exercici simplement o ens ha transportat a un altre nivell.

El que estem dient té relació amb l'art de la creació d'un text. Eisner (1991) suggereix que la recerca educativa serà més completa i informativa si incrementem les formes en què la descrivim, interpretem i avaluem. Les escoles tenen maneres, i sovint accentuadament dramàtiques, del que

s'arriba a fer per millorar la pràctica (de la llengua escrita). El sentit a través del qual aquesta coneixença és possible és l'ull il·luminat –l'escena descrita ha estat visionada- i l'habilitat d'elaborar un text. El text és producte del fet que l'observador ho ha experimentat i pot ser compartit per aquells que no hi eren.

En el nostre cas, l'escriptor ha de recrear l'escena per ser visualitzada per aquell que no hi és. En un nivell senzill i poc *dramàtic*, cal compondre una descripció. En un nivell més complex, és necessari arribar a la comparació, a nivell de cadascú, analitzant aspectes d'allò que hem vist. En un nivell més particular, cal copsar l'experiència de l'angle més personal de l'autor, l'opinió personal (allò que em fa sentir el que veig).

Un altre exemple del nostre procediment i intenció d'anàlisi el trobem a Eisner (1991). Aquest autor fa la distinció entre mostres que expliquen el significat i les que l'expressen. Així sosté que es pot fer una aproximació al problema dibuixant la distinció entre expressar-se i explicar. La ciència explica el significat; l'art l'expressa. L'explicació ens diu els condicionants d'una experiència d'un objecte o situació. És bo, és a dir, és efectiu, especificar els graus d'aquests condicionants i pot ser utilitzat per saber com es pot arribar a aquesta experiència. La poesia, a diferència de la prosa, l'art estètic a diferència del científic, l'expressió a diferència de l'explicació, ens porta a quelcom diferent quan parlem d'experiències. En constitueix una. I necessitem noves experiències, ja que estem treballant en uns tipus d'escoles dissenyades per una societat industrial mentre que tots nosaltres estem en una societat post industrial.

Així, un cop identificades i subratllades les estructures rellevants, les posarem juntes i les organitzarem per apartats d'idees similars en un nombre suficient, sense sacrificar detalls importants o distincions.

Les mostres escrites les analitzarem per elles mateixes i en relació als conceptes i els elements citats. Així doncs, farem una anàlisi i valoració dels

mapes conceptuals i dels textos elaborats per bé que primer compararem i contrastarem la població d'aquestes escoles amb la població marroquina, tot fent un apartat per parlar de l'origen dels estudiants de les nostres escoles, fet que és del tot important ja que el volum de població immigrant és bastant elevat en les escoles de la mostra i això afecta la metodologia i el currículum, a la interacció mestre-alumne, mestre-mestre o alumne-alumne. Finalment valorem aspectes com són la llengua i el pensament (primer apartat del treball) i els conceptes socials i pedagògics rellevants, com són el talent, la interculturalitat i la pobresa.

Si ordenem els continguts per ordre de tractament, l'ordre d'anàlisi és el següent: primer analitzarem les mostres segons l'origen de la població. A continuació analitzarem i valorarem la primera sessió, en la que els alumnes han visualitzat els vídeos i han completat el mapa conceptual. En tercer lloc, analitzarem i valorarem la segona sessió fixant-nos en els paràgrafs completats i els seus continguts. En aquesta tercera part també valorarem el talent d'algunes de les mostres recollides.

En tots tres apartats es procurarà valorar els resultats obtinguts de forma qualitativa i quantitativa amb l'ús de taules, gràfics i figures. Es compararan les quatre escoles A, B, C i D, i es farà la distinció entre la població marroquina (M) de cadascuna d'elles i la població d'altres orígens (R).

CAPÍTOL V: ANÀLISI I VALORACIÓ DE LES MOSTRES ESCRITES RECOLLIDES EN LES 4 ESCOLES

Per valorar els resultats recollit per aquesta recerca, hem analitzat, primer, les mostres recollides segons l'origen dels alumnes. A continuació, hem revisat les respostes de la primera sessió, on els alumnes han completat un mapa conceptual. Finalment, hem fet l'anàlisi de la segona sessió, on es valora la part escrita, analitzar-la del punt de vista de la seva l'estructura en paràgrafs i del seu contingut.

En tots els apartats hem fet una introducció, sovint usant gràfics i/o taules, seguida d'una anàlisi de les dades i hem finalitzat amb una valoració en la qual hem inclòs la comparació entre el grup M i R.

5.1. L'ORIGEN DE LA POBLACIÓ: INTRODUCCIÓ, ANÀLISI I VALORACIÓ DE LES MOSTRES SEGONS L'ORIGEN DELS ALUMNES.

Presentem, en primer lloc, una taula (taula 2) dels estudiants segons el seu origen: marroquí (M) o d'altres orígens (R).

Població	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Totals	%
M	18	9	19	7	53	29,77
R	55	28	21	21	125	70,22
Totals	73	37	40	28	178	100

Taula 2. Segons l'origen de la població M/R.

En total 178, una mostra que es representativa donada la quantitat de subjectes i, per tant, extrapolable a altres comunitats educatives semblants.

A la taula 3, apareix l'origen dels altres estudiants participants. Desglossem l'origen concret segons les dades obtingudes gràcies a la informació facilitada pels propis estudiants, pels mestres i pel personal de l'administració de l'escola.

País	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Benín	1	0	0	0
Bolívia	5	1	0	0
Brasil	3	1	1	0
Bulgària	3	0	0	0
Espanya	18	14	5	15
Gàmbia	6	2	4	3
Mèxic	1	1	0	0
Paquistà	1	0	1	0
Perú	5	0	0	0
Bolivià	0	1	0	0
R. Dominicana	0	1	2	1
Romania	3	4	4	2
Senegal	9	1	2	0
Xina	0	1	2	0
Ucraïna	0	1	0	0
Totals	55	28	21	21

Taula 3. L'origen dels altres estudiants participants.

Els fluxos migratoris d'arreu del món dels darrers 10 anys han configurat la població de les nostres escoles (Llevot & Bernard, 2015: 27-44) i (Garreta, 2009: 133-155). Les raons són majoritàriament econòmiques i/o polítiques (Alegre, 2009). L'escolarització d'aquest allau de població es dona bàsicament i majoritàriament en escoles públiques no concertades.

Aquest moviment té la particularitat que, si bé en escoles rurals, en general, hi ha un cert equilibri en el tipus d'estudiants segons el seu origen geogràfic, en les escoles de ciutat, en canvi, es veu un fenomen de concentració de població d'origen estranger i immigrant en certes escoles. Aquesta situació és reflexada a l'informe extraordinari del síndic de Greuges (Síndic de Greuges de Catalunya, 2008).

Pel que fa a la ciutat de Lleida, l'informe constata la concentració d'alumnes immigrants en certes escoles de la ciutat en uns percentatges molt desequilibrats: així sis col·legis tenen menys dels 3% (quatre d'elles concertades), mentre que en altres sis el percentatge supera el 60% (totes públiques). En general, segons l'informe, els centres concertats de la capital escolaritzen una proporció d'estrangers molt menor que els públics.

La pobresa cultural, social i/o econòmica d'aquesta població implica uns condicionants del tot definitoris i, en conseqüència, limita les possibilitats de trobar un model escolar d'èxit pels fills d'aquests emigrants. Així doncs, si a la ciutat les escoles les cataloguem en públiques, concertades i privades, veiem que per aquesta població nouvinguda les possibilitats es redueixen. En primer lloc, les escoles privades o concertades solen estar als afores de la ciutat o solen tenir ofertes d'activitats o programes que fan el seu accés restringit. A més s'han d'afegir altres factors com el fet d'oferir programes de llengües o ciències que formen part del currículum des que el nen comença a l'escola i que per un nouvingut requereix un període d'adaptació.

Paral·lelament, el mateix emigrant es mou en cercles reduïts. És comú que pares, amb condicions semblants d'origen o d'habitatge, portin a l'escola els seus fills on veuen que van altres nens del seu mateix origen. En aquest sentit, costa trencar dinàmiques. A més a més, el seu poc nivell socioeconòmic i cultural, i, en general, de desconeixença del país, restringeix el seu accés a d'altres cercles. Aquesta és una de les claus ocultes de la pobresa: com a pare ja tenen prou dificultats com per adaptar-se a una nova situació social i cultural. En conseqüència, per comoditat fan el que fan o diuen altres subjectes del seu entorn més pròxim. La seva comprensió de

com funciona el sistema educatiu i també la societat on viuen sovint els és bastant aliè.

Així doncs té sentit parlar de les claus ocultes de la pobresa (Payne, 1996) ja mencionades en l'apartat 3 de l'estudi: aquest conjunt de barreres o situacions que condicionen la tria d'escoles per part de les famílies. I és ben curiós que en visitar les quatre escoles A, B, C i D del nostre estudi, es trobin al voltant escoles concertades on l'allau de població nouvinguda és minoritari. A l'escola, A, es dona el cas que al seu costat hi ha una de concertada religiosa i una altra de pública on s'ofereix la possibilitat d'estudiar una segona i tercera llengua estrangera. A la tercera, l'escola C, al seu costat hi ha una de concertada religiosa també i casualment és allí on es reparteix la població autòctona. Aquesta és una de les evidències de les claus ocultes de la pobresa: si ets de la ciutat, vius en un barri i no ets emigrant, tens més d'una opció.

Per a l'emigrant, en canvi, el fet religiós o l'oferta d'una segona o tercera llengua són barreres sovint infranquejables ja que sovint no coincideixen amb la seva religió ni tampoc amb la seva llengua d'origen. Recordem que l'única religió que s'ofereix a les nostres escoles és la catòlica i que els nostres estudiants marroquins són majoritàriament musulmans. A més l'única llengua que els és una mica propera, mai la llengua mare, és el francès però que tampoc coneixen de forma majoritària.

Un altre factor d'aquesta desigualtat entre les escoles és que mentre a les escoles concertades els pares són membres actius de la comunitat civil i escolar, a les escoles del nostre estudi, els pares només tenen un paper testimonial i sovint invisible.

La comparació d'aquestes dues taules ofereix un conjunt d'informacions destacades:

- L'elevat nombre de població d'origen marroquí en les aquestes escoles és de 53, és a dir, un 29,77 % de la mostra total.

- L'ampli ventall d'òrgens geogràfics de la resta dels estudiants. Els més significants, si exceptuem el % d'estudiants provinents de la ciutat de Lleida (52 estudiants, un 29,21% del total), són estudiants que provenen del Senegal (12 estudiants, un 6,74% del total), de Gàmbia (15 estudiants, un 8,42% del total) i de Romania (13 estudiants, un 7,30% del total).
- Els representats de la ciutat de Lleida, Catalunya o Estat Espanyol, 52 estudiants, representen aproximadament, un terç del total (29,21 %) de la mostra analitzada.

Per analitzar aquestes dades, voldríem posar en relleu tres aspectes (la llengua, les altes capacitats i la presència de la llengua i la cultura dels emigrants a les nostres escoles) que ens semblen determinants de la situació escolar d'aquests alumnes, alhora que ho relacionaríem amb la nostra experiència docent on hem trobat força paral·lelismes.

Als anys 80-90 vam treballar a la Costa Daurada. La població era majoritàriament autòctona i amb un volum important de fills de les emigracions dels anys 50 procedents majoritàriament d'Andalusia i Extremadura. Hi havia petits grups de gent procedent d'Holanda, Regne Unit i Alemanya. Els mestres no teníem la mateixa llengua dels alumnes que rebien: érem majoritàriament catalans i algun era fill d'aquesta emigració dels anys 50, mentre que els alumnes eren castellanoparlants.

A mitjans dels 90 vam anar a treballar a Califòrnia a una escola del centre (*innercity*) on l'alumnat era gairebé tot mexicà de primera o segona generació i els mestres érem el grup més variat: europeus procedents del Programa Bilingüe (espanyol/anglès) i la resta reproduïen el mostrari de la societat americana a Califòrnia, és a dir, afroamericans, japonesos, filipins, nigerians, algun mexicà-americà i alguns blancs. Els ajudants (*teacher assistant*) que teníem a les classes durant uns 3 hores, per treballar la comprensió i la immersió a l'anglès, eren majoritàriament d'origen mexicà. Aquest mostrari era representatiu del districte i majoritari a Califòrnia, que té a

la ciutat de Los Àngeles el segon districte més gran dels EE. UU. Aquí doncs la llengua materna de l'alumnat era l'espanyol, la del professorat majoritàriament anglès o bilingüe espanyol/anglès.

Com a curiositat, cal destacar el fet que si bé el nostre districte era habitat per gent d'origen mexicà, que prèviament havia desplaçat la població d'afroamericans, hi havia també un elevat percentatge a la ciutat que reproduïa el mateix model esmentat unes línies més amunt: els pares eren gairebé tots afroamericans. Tornaríem a parlar de situacions que recorden el gueto escolar. Aquesta situació ha variat bastant en els darrers anys i cada cop hi ha més mestres d'origen mexicà en les escoles de Califòrnia.

Quan tornem a la ciutat de Lleida a començament de segle, ens incorporem a treballar a la ciutat i ens trobem amb tota aquesta població nouvinguda integrada per pares i els seus fills que són els nostres alumnes. El model dels mestres no ha canviat. La major part són catalans que tenen poc a veure amb aquestes cultures als què es dóna suport, sobretot lingüístic, per incorporar aquests nens a l'escola, en les anomenades aules d'acollida.

En aquest sentit, volem destacar que en una de les escoles on vam estar vam tenir la possibilitat de participar en un programa Comènius i vàrem visitar Viena (Àustria). Curiosament, en aquesta escola pública vienesa, l'alumnat era majoritàriament de l'est d'Europa i de Turquia, però els mestres vienesos. Aquesta era una situació corrent en les escoles públiques vieneses en aquells moments, segons ens van confirmar els docents d'aquesta escola.

Ens va cridar l'atenció el poc accés d'aquests nens d'origen emigrant als programes per nodrir i enriquir el talent, degut a la poca presència o absència d'aquests programes en les quatre escoles. Per bé que a les escoles ja hi ha els protocols pel seu tractament, en les quatre escoles que hem estat, no hi havia cap detecció de cap cas.

Aquest és un aspecte que volem comparar amb Califòrnia on es desenvolupa el programa GATE (*Gifted and Talented Education*). Com ja hem explicat al capítol 2, per llei, als EE. UU., s'ha d'oferir a l'alumnat de totes les

escoles la possibilitat d'aquest recurs específic del que aquí i ara anomenem Altes Capacitats.

En poc temps, la societat lleidatana ha canviat molt, l'escola no tant. D'una banda, aquestes noves cultures que porten els nostres estudiants no es veuen massa reflectides en el currículum, en les activitats escolars, ni en les extra-escolars, els pares sovint no són presents a les AMPES i Consells Escolars, ni tampoc a les associacions dels barris.

En el nostre estudi la mostra de la població marroquina és la més elevada i trobem que és bastant representatiu el volum d'emigrants a la ciutat. En algunes d'aquestes escoles, s'ofereixen classes extraescolars d'àrab, on també s'hi afegeixen els nens de religió musulmana, on hi ha nens del Magreb o de la resta d'Àfrica que comparteixen aquesta religió, la musulmana, i llengua, l'àrab. Aquest alumnat té com a llengua familiar l'àrab del Marroc. Alguns són de cultura bereber i els altres africans parlen d'altres llengües autòctones o les que són fruit de la colonització en diferents moments de la història (francès i anglès). Tot això posa en relleu el fet multicultural que inclou, a gran trets, cultures, llengües i religions.

Pel que fa a la resta de l'alumnat present en aquestes escoles, els d'origen americà, viatgen poc als seus països, sobretot pel cost econòmic, però conserven la seva cultura, sobretot amb manifestacions de caire familiar, celebracions religioses específiques i de folklore. Els grups provinents d'Europa solen estar més en contacte amb les seves famílies d'origen i les visiten un cop a l'any o cada dos anys. Parlem d'estudiants originaris de Bulgària o Romania i que a més tenen les seves associacions, sobretot de caire cultural i alguna botiga a la ciutat. Un grup significatiu és la comunitat xinesa, que recorda bastant l'experiència dels EE. UU., és a dir, una família força implicada en l'èxit escolar, però amb un cert aïllament cultural, religiós o geogràfic respecte a l'altra gent del barri. La interculturalitat de tot aquest alumnat i el fet d'estar junts físicament només es manifesta a l'escola. I a l'escola allò que comparteixen és la llengua i la cultura de la societat catalana.

Tota aquesta informació ens porta a concretar una sèrie de trets comuns en les escoles o estudiants estudiats en relació a l'origen:

- Són escoles públiques no concertades.
- Es mostra un cert equilibri en l'escola rural.
- Reducció de possibilitats d'èxit escolar.
- L'existència de guetos escolars.
- Nivell socioeconòmic baix.
- Poca presència en les AMPES i associacions del barri.
- L'origen dels mestres és diferent dels estudiants.
- Cap dels alumnes és a un programa d'altres capacitats.
- Poca o nul·la presència en el currículum de les cultures presents a l'escola.
- No hi ha mostres d'interculturalitat ni a les classes ni en les programacions.

Pel que fa als trets que diferencien aquest grup M, trobem:

- Aquest representa un terç de la població estudiada (53 alumnes), aproximadament el mateix que el que representa a la població autòctona (52 alumnes).
- Tenen oferta de classes d'àrab bé a les escoles o en els seus barris o poblacions.
- Forta presència en les manifestacions religioses de la ciutat.
- Raons de la migració són sobretot econòmiques i de proximitat.
- En el cas dels marroquins la seva situació està en funció del tractat amb entre el Regne del Marroc i el Regne d'Espanya.

5.2. SESSIÓ 1: L'ÚS DEL MAPA CONCEPTUAL. INTRODUCCIÓ, ANÀLISI I VALORACIÓ DE LES MOSTRES A PARTIR DE L'ÚS DEL MAPA CONCEPTUAL.

En la primera sessió presentem l'activitat a realitzar, és a dir, el visionat de tres vídeos sobre tres danses. Els estudiants hauran de prendre notes en un mapa conceptual del que es veu en aquests tres vídeos.

Hem analitzat les dades segons si els alumnes han completat els apartats del mapa conceptual, que eren 7. En aquesta exposició anomenem el contingut de cada apartat i ens ha semblat avinent reproduir alguns d'aquests continguts:

1. Prenen notes de la primera dansa.

- *És un grup de noies que fan formes sembla una serp.*
- *Anaven vestides amb un vestit llarg amb una decoració platejat i una diadema al cap.*
- *Semblaven nines anaven vestit de cultura russa.*
- *Musica tranquil·la, popular.*

2. Prenen notes de la segona dansa.

- *Semblaven animadores perquè tenen pom-poms.*
- *Eren dones vestides amb lo típic de Hawaii, amb decoració vegetals.*
- *Sincronització.*
- *La musica es molt marxosa.*

3. Prenen notes comparant la primera amb la segona dansa.

- *Es un festival les dos.*
- *Quan ballen van totes coordinades, iguals.*

- *Nomes ballen noies.*
- *En els dos balls fan rodones.*

4. Prenen notes de la tercera dansa.

- *Ballen amb els peus nomes, amb una mena de talons.*
- *Que van taconejat durant tota la hora.*
- *La dansa va de més lenta a més ràpida.*
- *Ballen homes i dones.*

5. Prenen notes comparant la segona amb la tercera dansa.

- *Les cançons son marxoses.*
- *Feien servir el tambor, el bombo i també feien servir una altra musica.*
- *Que ballen be i ràpid.*
- *No es despisten mai, son guapes.*

6. Prenen notes comparant la tercera amb la primera.

- *La roba es fosca.*
- *Els balls son sincronitzats.*
- *Fan files.*
- *Vestits elegants.*

7. Prenen notes comparant totes tres danses.

- *Son flexibles.*
- *Tots ballen.*
- *Tots portaven faldilles.*

- *Tots van ben pentinats.*

Així hem elaborat una taula (taula 4, per apartats completats del mapa conceptual) on es mostra si els estudiants de les escoles A, B, C i D han completat els 7 apartats o només alguns, i per població (marroquina, M, o la resta, R).

Apartats	A/M	A/R	B/M	B/R	C/M	C/R	D/M	D/R
7	7	25	5	15	16	15	7	21
6	4	10	2	4	2	3	0	0
5	3	4	0	5	0	1	0	0
4	1	6	0	3	0	0	0	0
3	0	3	0	0	0	0	0	0
2	0	2	0	0	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0	0	0	0
0	2	5	2	1	1	2	0	0
Totals	18	55	9	28	19	21	7	21

Taula 4. Apartats completats del mapa conceptual per escoles A, B, C i D i origen.

A continuació, reagrupem els alumnes per escoles i apartats completats desglossant els apartats completats en tres segments. Així el primer segment inclouria els nens que han completat tots els apartats o 6 apartats. Els situarem en la banda de l'excel·lent i són els que ens ajudaran a parlar més endavant del talent si, a més, han completat adequadament la part de la mostra escrita.

En el segon segment, situarem els que han pogut completar-ne 4 o 5 i que per tant situem en la franja de notable, bé o suficient. En el tercer

segment situarem els estudiants que només n'han completat 1, 2, 3 o cap apartat i que, per tant, no haurien completat l'activitat adequadament.

Tot seguit veurem les taules 5a i 5b, per segments, escoles i origen en nombre d'alumnes que els han completat i tants per cent.

Segment	A/M	A/R	B/M	B/R	C/M	C/R	D/M	D/R
1	11	35	7	19	18	18	7	21
2	4	10	0	8	0	1	0	0
3	3	10	2	1	1	2	0	0
Totals:	18	55	9	28	19	21	7	21

Taula 5.a. Per segments, escoles i origen en nombres.

Segments i %	A/M	A/R	B/M	B/R	C/M	C/R	D/M	D/R
1	61	64	78	68	95	86	100	100
2	22	18	0	28	0	5	0	0
3	17	18	22	4	5	9	0	0

Taula 5.b. Per segments, escoles i origen en tants per cent.

Pel que fa a la taula 3, veiem que una àmplia majoria ha resolt l'exercici sense dificultats, completant gairebé tots els set apartats, per tant ha resultat un exercici d'una dificultat adequada per l'alumnat: l'alumnat ha estat capaç de prendre notes dels vídeos. Per escoles les que mostren millors resultats són les B, C i D.

Així, en la franja d'1 a 5 apartats completats és on a l'escola A es comença a veure un cert grau de dificultat, molt més petit a les escoles B i C i on l'escola D excel·leix.

Com hem vist a les notes dels estudiants, de vegades completen l'exercici amb paraules o amb frases, fins i tot frases senceres. Així entenem que l'exercici de sintetitzar la informació té un nivell de dificultat per alguns alumnes.

Una altre aspecte que volem remarcar pel que fa a la valoració per segments de les taules 5.a i 5.b és que els alumnes de les escoles A i B presenten major dificultat.

El grau de complexitat de completar un mapa conceptual ens ha semblat adequat al nivell educatiu que hem adreçat. Cal tenir en compte, però, una sèrie de consideracions: en primer lloc, els estudiants tenien poca o nul·la experiència prèvia en l'ús dels mapes conceptuais, en la major part dels casos, ni n'havien sentit a parlar, tal i com ells van manifestar.

No estan acostumats, tampoc, a prendre notes, per la qual cosa troben diferents solucions com ara fer la lletra petita o posar les frases senceres dins dels apartats de l'esquema. Ara bé, ja no es troben tan còmodes quan l'espai és més petit, llavors usen l'espai de fora per completar l'activitat o la part del darrere de la pàgina.

Tampoc estan acostumats a fer un petit esbós o esquema abans de començar un text escrit, malgrat que és un dels requisits que se'ls demana en la realització de les proves de les C. B. de 6è. Però, en general, ho fan bé i de forma correcta, com es veu en els gràfics. Així doncs, el mapa conceptual és un recurs que els ha resultat còmode del començament, per bé que ha calgut alguna explicació i ajustament.

Un quart aspecte de la complexitat que han hagut d'enfrontar és el fet de comparar i contrastar. Així doncs feien força preguntes de tot tipus fins que algú aporta alguna idea relacionada amb la tasca a desenvolupar, com ara la dels colors de la roba que potser és la més visual. Per començar, i a tall d'exemple, els va resultar fàcil contrastar els colors dels vestits dels ballarins i de les ballarines de les danses. Així ràpidament van dir que uns són d'un color i els altres d'un altre. En canvi els va costar més que a l'hora de

comparar els colors, ja que en dues de les coreografies utilitzaven dos colors. Poc a poc van anar trobant el camí per esbrinar més matisos i contrastos.

En aquest sentit, saben descriure persones i objectes sense cap problema, però l'habilitat de comparar i contrastar, com a part de la descripció, ha estat un punt difícil que ha calgut encarar fent una pluja d'idees que els ha fet sortir d'un punt de frustració, que arriba al límit en el darrer exercici, on calia comparar les tres danses.

També és de destacar com enfronten i resolen els alumnes el treball de completar un gràfic conceptual. Recordem que els vam donar en format DIN A3 aquest mapa conceptual per a completar-lo. En primer lloc, prendre notes en el lloc adequat de les tres danses ha estat exemplar i ha fluït l'exercici sense massa preguntes, per bé que sovint escrivien frases senceres. El problema ha vingut a l'hora de comparar i contrastar. Aquell espai tan petit per *prendre només notes* no els acabava de funcionar. No obstant, en general, per bé que l'exercici escrit era nou en la seva presentació i elaboració, amb poca ajuda han sabut encarar el producte que se'ls demana.

En una darrera part d'aquestes valoracions voldríem fer incís en l'ús de la llengua escrita usada en aquests mapes conceptuals, que està relacionat amb la descripció i la comparació, per bé que ens estendrem més en l'ús de la llengua escrita quan fem la valoració dels paràgrafs completats.

Així, existeix la dificultat d'utilitzar el format de prendre notes. Majoritàriament escriuen frases més o menys complertes amb lletra petita. També usen adequadament estructures comparatives del tipus *tant...com..., més que* i la comparació precedida del verb *semblar*: *sembla una serp*, per exemple. Pel que fa a les categories de paraules, sobretot apareixen adjectius, verbs d'acció i adverbis. També és remarcable l'ús del vocabulari específic: *sincronització, coordinació, pom-poms o diademes*. Un darrer matís destacable en aquest apartat és quan els estudiants valoren ja en el mapa conceptual i ho fan expressant sentiments i/o opinions: *semblen nines, són molt elegants, són guapes*, per exemple.

Segons els segments completats, recordem que segment 1, resposta alta (6 o 7 apartats complets), segment 2, resposta mitja (3, 4, o 5 apartats complets) i segment 3, resposta baixa (0, 1 o 2 apartats complets), veiem que, tret de la primera escola, els resultats són força positius per aquest grup M.

Pel que fa al primer segment, en l'escola A el grup M dóna 61%, mentre que el grup R dóna 64 %, i és doncs només lleugerament inferiors al grup classe. A les escoles B i C, els seus resultats són superiors: 78% del grup B/M, comparat al 68% del grup B/R, i el 95 % del grup C/M comparat amb el 86 del grup C/R. Pel que fa a l'escola D són el 100%.

En el segon segment (resposta mitja), només a l'escola A superen la resta: 22% del grup A/M, comparat al 18% del grup A/R. En la resta d'escoles no hi ha alumnat del grup M en aquest segment.

Pel que fa al tercer segment (resposta baixa), a l'escola A els resultats són semblants a la resta, 17% del grup A/M i 18 % del grup A/R. Els resultats són força diferents a l'escola B: 22% del grup B/M comparat al 4 % del grup B/R; a l'escola C el grup M obté un 5% i el grup R un 9%. No hi ha cap alumne amb baix resultats a l'escola D.

Desglossats aquests segments, podem concloure que en les quatre escoles els resultats d'aquesta activitat en el segment 1 pel que fa al grup M és més elevat que els resultats del grup R, tret dels resultats de la primera escola que és lleugerament inferior.

En el segon segment, resposta mitja, no hi ha cap representant del grup M, tret de l'escola A, on es situa un 22% del total del grup, enfront del 18% de la resta.

En el tercer segment aquest grup M es situa per davant dels altres. En les escoles A, C i D els resultats són més baixos, per tant, millors.

Veiem doncs que sembla un grup, el grup M, amb un potencial elevat donats els resultats, ja que ha sabut resoldre la primera part d'un repte, el fet de completar un mapa conceptual.

En aquest punt potser cal tornar a fer incís en dos aspectes d'aquest grup d'alumnes: el grup M. Representen la tercera part de la mostra estudiada i la seva llengua nadiua no és la catalana, com tampoc no ho és per a una altra tercera part del total del grup estudiat. Aquest és un aspecte rellevant a l'hora de realitzar les proves de la llengua. Però ho és també la cultura, que no és ni europea, com la de bastants companys, ni llatina o hispana, com la d'altres, És una cultura i una llengua completament diferent.

5.3. SESSIÓ 2: LES MOSTRES ESCRITES. INTRODUCCIÓ, ANÀLISI I VALORACIÓ.

En acabar la primera sessió vam recollir el material i vam tornar al cap d'una setmana amb la intenció de completar la part segona de l'activitat.

En aquesta segona sessió els donàvem per escrit les pautes a seguir per a l'elaboració de la descripció. Les pautes eren les següents:

COMPARA I CONTRASTA

1. A partir del tres vídeos explica els balls d'un en un (primer paràgraf).
2. Compara els balls de dos en dos (segon paràgraf).
3. Compara els tres balls (tercer paràgraf).
4. Opinió personal (quart paràgraf).

Gràfic 6: Pautes per completar la mostra escrita de la segona sessió.

En una primera aproximació als textos hem buscat qui havia completat els apartats en paràgrafs i com. Ens sembla interessant transcriure alguns continguts dels textos i observar de quins elements lingüístics es serveixen els estudiants per tal de descriure, comparar o explicar les danses que han vist. En molts casos utilitzen la comparació, però també voldríem posar en relleu el vocabulari usat. A continuació reproduïm alguns dels seus textos:

- *sembla una sardana,*
- *van molt sincronitzades,*
- *fa una sensació quan ballen de no moure els peus,*
- *a Hawaii el ball es fantàstic i ballen amb pimpong,*
- *anaven vestides de l'edat mitjana,*
- *sembla que no tinguin peus,*
- *sembla el so del cavall quan corre: tac, tac, tac, tac.*
- *les cosaques es mouen com a ones o un centpeus.*
- *van de colors foscos com uns insectes,*
- *com si fossin robots,*
- *pareixen erugues,*
- *les cosaques tenen un vestit molt llarg, porten moltes perles i semblen una cadena humana,*
- *sincronitzat, bonic, alegre, elegant, guarnides,*
- *ballen amb els moviments de les mans,*
- *totes riuen,*
- *porten unes sabates que sonaven molt fort,*
- *no havia escoltat mai aquest tipus de música,*
- *el ball era polit i ordenat i ningú ha fet un altre pas que no tenia que fer,*

- *ho fan genial,*
- *porten una roba molt estrafolària,*
- *són un equip,*
- *feien musica amb els peus.*

Veiem doncs que fan anar la comparació, element força adequat ja que se'ls demana comparar i contrastar. Sovint comparen el tipus d'acció que es veu reflectida en les imatges i ho fan relacionant-ho amb robots o erugues, imatges de tipus visual. També fan anar imatges sensorials de tipus auditiu, com ara el so del cavall o el moviment de les ones. En general, un element molt utilitzat són els animals: cavall, centpeus, insectes, erugues,...

5.3.1. Anàlisi de les mostres de totes les escoles estudiant per estudiant i grup per grup.

Després d'analitzar text per text, si un estudiant ha adreçat la informació, ha escrit dues frases o una de completa per apartat, escrivim a la taula una Co (Complet). En el cas que no s'hagi fet això, anotem el que han escrit o completat. Finalment, deixem la casella en blanc si no han escrit res.

Així, ens ha semblat adient elaborar vuit extractes dels grups, dos per escola (A, B, C i D) separant els estudiants d'origen marroquí (M) de la resta dels estudiants (R).

En elaborar aquestes taules, cal tenir present el següent:

a) En primer lloc, valorarem si han completat els paràgrafs. Si no ho han fet amb els continguts demanats, i com que n'hi ha bastants que segueixen la mateixa mecànica, és a dir, explicar dansa per dansa en diferents apartats, ho hem posat en relleu, si bé no es té en compte a l'hora de valorar com 4 apartats complets en l'estadística perquè no hi ha els continguts demanats.

b) Hem deixat en blanc les caselles que no tenien resposta per aquell paràgraf, era incomplet o la resposta no era adequada. Això ens fa veure que,

en general, són capaços de completar-ne uns estudiants més que uns altres. Així, s'observa la facilitat per donar resposta als continguts del primer paràgraf. Per veure més clar el pes de cadascun dels apartats hem elaborat un quadre per escoles, grups i paràgrafs completats correctament.

c) Els fulls on escrivien eren DIN A3. D'una banda no és el format que se sol utilitzar a l'escola per escriure una mostra escrita, però havíem pensat que els podia anar bé per centrar-se en l'estructura de paràgrafs i en els marges, a més de donar-los força espai per escriure tot allò que volguessin. Hem de dir que en cap cas van demanar un altre paper i que en pocs casos van usar la part del darrere per fer-ho.

d) Pel que fa als paràgrafs sovint els diferencien escrivint línies, quadres o escrivint números per cada paràgraf. Pel que fa a l'estructura del sagnat és del tot infreqüent el seu ús en les mostres recollides.

e) Finalment ens ha semblat pertinent valorar un dels apartats, el tercer, on havien de comparar i contrastar les tres danses que sembla tenir un grau de complexitat i dificultat més elevat i que ens servirà per valorar el talent.

f) Abans de passar, però, a treballar cada grup dels què han completat tots els apartats, presentem els gràfics d'aquests resultats d'escola per escola, grup per grup i paràgrafs completats.

1. Extracte per mostres de A/M (primera escola/estudiants marroquins).

Les dades obtingudes són les següents:

Mostra	Total paràgrafs	Continguts paràgraf 1	Continguts paràgraf 2	Continguts paràgraf 3	Continguts paràgraf 4
1	4	Co	Co	Co	Co
2	1	Descripció Dansa 1	Descripció Dansa 2	Descripció Dansa 3	Co
3	0	Descripció Dansa 1			
4	0	Descripció	Descripció	Descripció	

		Dansa 1	Dansa 2 + opinió	Dansa 3 + opinió	
5	0	Descripció Dansa 1	Descripció Dansa 2		
6	0				
7	0	Descripció Dansa 1	Descripció Dansa 2		
8	0	Descripció Dansa 1			
9	3	Co	Co	Opinió	
10	0	Descriu dances 1 i 2	Il·legible		
11	2	Co	Co		
12	4	Co	Co	Co	Co
13	4	Co	Co	Co	Co
14	3	Co	Co		Co
15	4	Co	Co	Co	Co
16	0	Descripció Dansa 1	Descripció Dansa 2	Descripció Dansa 3	
17	2	Descripció Dansa 1	Descripció Dansa 2	Co	Co
18	2	Descripció Dansa 1	Descripció Dansa 2	Co	Co
Totals		7	7	6	8

Taula 6.a. Mostra per mostra A/M.

En aquestes mostres de l'escola A/M veiem que sembla que donar l'opinió (paràgraf 4, 8 estudiants) ha estat resolt millor i comparar les tres dances (paràgraf 3, 6 estudiants) ha estat l'exercici que ha resultat més complex.

Si fem un petit esquema per paràgrafs resolts adequadament observem les següents dades:

Paràgrafs	Nombre d'estudiants
0	8
1	1
2	3
3	2
4	4

Taula 6.b. Per paràgrafs resolts A/M.

Tan sols 4 estudiants (de 18) han resolt l'exercici satisfactòriament, 3 estudiants han donat la resposta en 4 paràgrafs però la informació que donen no és la de comparar, sinó que descriuen. 2 estudiants han arribat a escriure 3 paràgrafs correctament. 4 estudiants han escrit 1 o 2 paràgrafs d'una forma satisfactòria. 8 dels estudiants no han completat cap paràgraf adequadament.

Si sumem els que han resolt tres o quatre apartats satisfactòriament (6 de 18 estudiants) els resultats que obtenim són que menys del 50% de la població de l'escola A obté valoració positiva en aquest exercici. En línies posteriors presentarem totes aquestes dades juntes i amb tants per cent.

2. Extracte per mostres de A/R (primera escola/la resta dels estudiants).

Les dades obtingudes són les següents:

Mostra	Total paràgrafs	Continguts paràgraf 1	Continguts paràgraf 2	Continguts paràgraf 3	Continguts paràgraf 4
--------	-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

1	4	Co	Co	Co	Co
2	1	Co			
3	3		Co	Co	Co
4	4	Co	Co	Co	Co
5	3	Co	Co	Co	
6	1	Descripció Dansa 1	Descripció Dansa 2	Descripció Dansa 3	Co
7	4	Co	Co	Co	Co
8	4	Co	Co	Co	Co
9	4	Co	Co	Co	Co
10	4	Co	Co	Co	Co
11	4	Co	Co	Co	Co
12	3	Co	Co	Co	
13	4	Co	Co	Co	Co
14	0	Opinió	Opinió	Opinió	
15	1	Descripció Dansa 1	Descripció Dansa 2	Descripció Dansa 3	Co
16	3	Co	Co		Co
17	2	Co	Co		
18	0	Opinió			
19	4	Co	Co	Co	Co
20	4	Co	Co	Co	Co
21	4	Co	Co	Co	Co
22	3	Co	Co		Co
23	2	Co			Co
24	4	Co	Co	Co	Co
25	2	Co			Co
26	1	Co			
27	1	Co			
28	1	Co			
29	0	Descripció Dansa 1			
30	4	Co	Co	Co	Co

31	1	Co			
32	1	Co			
33	0				
34	2	Co	Co		
35	1	Co			
36	1	Co			
37	0				
38	1	Co			
39	2	Co	Co		
40	3	Co	Co		Co
41	1	Descripció Dansa 1	Descripció Dansa 2	Descripció Dansa 3	Co
42	4	Co	Co	Co	Co
43	4	Co	Co	Co	Co
44	4	Co	Co	Co	Co
45	1	Co			
46	0				
47	4	Co	Co	Co	Co
48	4	Co	Co	Co	Co
49	1	Descripció Dansa 1	Descripció Dansa 2	Descripció Dansa 3	Co
50	1	Co			
51	4	Co	Co	Co	Co
52	4	Co	Co	Co	Co
53	4	Co	Co	Co	Co
54	3	Co	Co		Co
55	4	Co	Co	Co	Co
Totals		48	31	25	34

Taula 7.a. Mostra per mostra A/R.

En aquesta primera taula es mostra que la resolució del primer paràgraf (48 estudiants) és la que ha estat millor resolta, seguida de la del

quart paràgraf (34 estudiants). La que ha presentat major dificultat és la resolució del tercer paràgraf (25 estudiants).

En l'esquema per paràgrafs resolts adequadament observem les següents dades:

Paràgraf	Nombre d'estudiants
0	6
1	15
2	5
3	7
4	22

Taula 7.b. Per paràgrafs resolts A/R.

En els totals per paràgrafs veiem que han resolt l'exercici satisfactòriament (paràgrafs 3 i 4) 29 alumnes d'un total de 55. Així doncs la quantitat d'estudiants que han resolt la prova satisfactòriament està una mica per sobre del 50 %.

3. Extracte per mostres de B/M (segona escola/estudiants marroquins).

Les dades obtingudes són les següents:

Mostra	Total paràgrafs	Continguts paràgraf 1	Continguts paràgraf 2	Continguts paràgraf 3	Continguts paràgraf 4
1	4	Co	Co	Co	Co
2	4	Co	Co	Co	Co
3	4	Co	Co	Co	Co
4	4	Co	Co	Co	Co

5	1	Co			
6	1	Descripció Dansa 1	Descripció Dansa 2	Descripció Dansa 3	Co
7	3	Co	Co		Co
8	3	Co	Co		Co
9	3	Co	Co		Co
10	3	Co	Co		Co
Totals		9	8	4	9

Taula 8.a. Mostra per mostra B/M.

En aquesta segona escola, veiem que es segueixen les pautes de la primera escola, l'escola A. Així la resolució del primer paràgraf (9 estudiants) i del quart (9 estudiants) ha estat un exercici satisfactori. El que mostra més dificultat és el tercer paràgraf (4 estudiants).

En l'esquema per paràgrafs resolts adequadament veiem les següents dades:

Paràgraf	Nombre d'estudiants
0	0
1	2
2	0
3	4
4	4

Taula 8.b. Per paràgrafs resolts B/M.

En aquesta taula s'observa un volum d'alumnes superior al 50% (8 de 10 estudiants) que resol l'exercici adequadament.

4. Extracte per mostres de B/R (segona escola/la resta dels estudiants).

Les dades obtingudes són les següents:

Mostra	Total paràgrafs	Continguts paràgraf 1	Continguts paràgraf 2	Continguts paràgraf 3	Continguts paràgraf 4
1	4	Co	Co	Co	Co
2	4	Co	Co	Co	Co
3	3	Co		Co	Co
4	0				
5	1				Co
6	4	Co	Co	Co	Co
7	4	Co	Co	Co	Co
8	3	Co	Co		Co
9	4	Co	Co	Co	Co
10	3	Co	Co		Co
11	3	Co	Co		Co
12	3	Co	Co		Co
13	0				
14	3	Co	Co		Co
15	4	Co	Co	Co	Co
16	4	Co	Co	Co	Co
17	4	Co	Co	Co	Co
18	4	Co	Co	Co	Co
19	4	Co	Co	Co	Co
20	4	Co	Co	Co	Co
21	4	Co	Co	Co	Co
22	4	Co	Co	Co	Co
23	4	Co	Co	Co	Co
24	4	Co	Co	Co	Co
25	4	Co	Co	Co	Co
26	3	Co		Co	Co
27	3		Co	Co	Co
Totals		23	22	19	25

Taula 9.a. Mostra per mostra B/R.

En aquestes mostres de l'escola B/R, els resultats són semblants als vistos en l'escola A (A/M i A/R) i l'escola B (B/M). Així el paràgraf quart (25 estudiants) i el primer (23 estudiants) són els que mostren menys dificultat de resolució i el tercer paràgraf (19 estudiants) el que mostra més dificultat de resoldre.

Si fem un esquema per paràgrafs resolts adequadament veiem les següents dades:

Paràgraf	Nombre d'estudiants
0	2
1	1
2	0
3	8
4	16

Taula 9.b. Per paràgrafs resolts B/R.

En aquesta segona escola veiem que tant en els estudiants marroquins (M) com en els altres (R), els resultats són millors i superen la prova adequadament més del 50% de l'alumnat (24 de 27 estudiants).

5. Extracte per mostres de C/M (tercera escola/estudiants marroquins).

Les dades obtingudes són les següents:

Mostra	Total paràgrafs	Continguts paràgraf 1	Continguts paràgraf 2	Continguts paràgraf 3	Continguts paràgraf 4
1	3	Co	Co		Co
2	4	Co	Co	Co	Co
3	1	Descripció Dansa 1	Descripció Dansa 2	Descripció Dansa 3	Co
4	2			Co	Co
5	3	Co	Co		Co
6	3	Co		Co	Co
7	3	Co		Co	Co
8	3	Co		Co	Co
9	3	Co	Co		Co
10	4	Co	Co	Co	Co
11	4	Co	Co	Co	Co
12	4	Co	Co	Co	Co
13	4	Co	Co	Co	Co
14	4	Co	Co	Co	Co
15	4	Co	Co	Co	Co
16	4	Co	Co	Co	Co
17	4	Co	Co	Co	Co
18	4	Co	Co	Co	Co
19	3	Co	Co		Co
Totals		17	15	12	19

Taula 10.a. Mostra per mostra C/M,

En aquestes mostres de l'escola C/M veiem que segueixen les pautes de les mostres anteriors pel que fa al primer i el quart paràgraf, ja que s'han resolt adequadament en un percentatge elevat. El tercer paràgraf és el que mostra més dificultat. Cal assenyalar que la resolució adequada del quart paràgraf és del cent per cent de la mostra.

Si fem un petit esquema per paràgrafs resolts adequadament s'observa el següent:

Paràgraf	Nombre d'estudiants
0	0
1	1
2	1
3	7
4	10

Taula 10.b. Per paràgrafs resolts C/M.

La valoració del textos que han resolt 3 o 4 paràgrafs satisfactòriament dóna un total de 17 estudiants, quantitat que supera amb escreix el 50% d'alumnes amb valoració positiva.

6. Extracte per mostres de C/R (tercera escola/la resta dels estudiants).

Les dades obtingudes són les següents:

Mostra	Total paràgrafs	Continguts paràgraf 1	Continguts paràgraf 2	Continguts paràgraf 3	Continguts paràgraf 4
1	2	Co			Co

2	1				Co
3	4	Co	Co	Co	Co
4	4	Co	Co	Co	Co
5	3		Co	Co	Co
6	4	Co	Co	Co	Co
7	3		Co	Co	Co
8	3	Co	Co		Co
9	4	Co	Co	Co	Co
10	2	Descripció Dansa 1	Co		Co
11	4	Co	Co	Co	Co
12	3		Co	Co	Co
13	0				
14	1				Co
15	4	Co	Co	Co	Co
16	3		Co	Co	Co
17	1	Descripció Dansa 1	Descripció Dansa 2	Descripció Dansa 3	Co
18	3	Co		Co	Co
19	4	Co	Co	Co	Co
20	4	Co	Co	Co	Co
21	4	Co	Co	Co	Co
22	4	Co	Co	Co	Co
Totals		13	16	15	21

Taula 11.a. Mostra per mostra C/R.

En aquestes mostres de l'escola C/R veiem que tan sols un alumne –el 13– no supera la resolució del quart paràgraf que resulta ser el millor resultat (21 estudiants). Aquí les dades són un tant diferents de les recollides a les

escoles A i B, ja que és el segon paràgraf el que queda millor resolt. A les escoles A i B era el primer paràgraf el que s'ha resolt més satisfactòriament.

Si fem un esquema per paràgrafs resolts adequadament veiem que:

Paràgraf	Nombre d'estudiants
0	1
1	3
2	2
3	6
4	10

Taula 11.b. Per paràgrafs resolts C/R.

Superen la prova (3 o 4 apartats resolts satisfactòriament) 16 estudiants de 21. Per tant, aquesta xifra representa més del 50% de la població d'aquesta escola emprada pel nostre estudi.

7. Extracte per mostres de D/M (quarta escola/ estudiants marroquins).

Les dades obtingudes són les següents:

Mostra	Total paràgrafs	Continguts paràgraf 1	Continguts paràgraf 2	Continguts paràgraf 3	Continguts paràgraf 4
1	3	Co	Co		Co
2	2	Co		Co	
3	4	Co	Co	Co	Co
4	2	Co			
5	4	Co	Co	Co	Co
6	4	Co	Co	Co	Co
7	4	Co	Co	Co	Co

Totals		7	5	5	6
---------------	--	---	---	---	---

Taula 12.a. Mostra per mostra D/M.

En aquesta taula es torna a observar que els paràgrafs 1 i 4 són els que millor s'han resolt. Fins i tot el paràgraf 1 ha estat resolt satisfactòriament per 100 % dels estudiants.

Paràgrafs	Nombre d'estudiants
0	0
1	0
2	2
3	1
4	4

Taula 12.b. Per paràgrafs resolts D/M.

En aquesta taula veiem que resolen la prova satisfactòriament més del 50% dels estudiants (5 de 7).

8. Extracte per mostres de D/R (quarta escola/ la resta d'estudiants).

Les dades obtingudes són les següents:

Mostra	Total paràgrafs	Continguts paràgraf 1	Continguts paràgraf 2	Continguts paràgraf 3	Continguts paràgraf 4
1	4	Co	Co	Co	Co

2	3	Descripció dansa 1	Co	Co	Co
3	3	Co		Co	Co
4	4	Co	Co	Co	Co
5	4	Co	Co	Co	Co
6	2	Co			Co
7	4	Co	Co	Co	
8	4	Co	Co	Co	Co
9	4	Co	Co	Co	Co
10	3	Co	Co	Co	
11	3	Co		Co	Co
12	2	Co			Co
13	4	Co	Co	Co	Co
14	4	Co	Co	Co	Co
15	4	Co	Co	Co	Co
16	4	Co	Co	Co	Co
17	4	Co	Co	Co	Co
18	4	Co	Co	Co	Co
19	4	Co	Co	Co	Co
20	4	Co	Co	Co	Co
21	4	Co	Co	Co	Co
Totals		17	15	17	20

Taula 13.a. Mostra per mostra D/R.

En aquesta mostra es torna a veure que el paràgraf quart és el millor resultat, excepte per un estudiant que ofereix com a resposta una frase massa curta. També veiem que curiosament el tercer paràgraf està força ben resultat malgrat la complexitat que presenta aquest exercici: comparar i contrastar les tres danses.

Paràgrafs	Nombre d'estudiants
0	0
1	0
2	2
3	4
4	15

Taula 13.b. Per paràgrafs resolts D/R.

En aquesta taula veiem que resolen l'exercici la major part dels estudiants de forma molt satisfactòria.

5.3.2. Anàlisi i valoracions de totes les escoles i grups.

En aquest apartat, presentem totes les dades juntes (Escoles A, B, C i D i col·lectius M i R) amb la finalitat de valorar-les i analitzar-les conjuntament. Abans de presentar el resultat d'aquesta anàlisi global, caldrà atènr-nos a unes consideracions prèvies.

En primer lloc, cal dir que, si bé als estudiants se'ls demanava una estructura en paràgrafs, també hem volgut valorar les mostres segons si feien o no referència als continguts demanats, atès que és allò que se'ls demana a les proves de les C. B. Com és ben conegut, les C. B. contenen una prova de llengua escrita que els alumnes han de superar en acabar l'Educació Primària, si bé en aquesta prova no se'ls demana l'escriptura d'un text estructurat en paràgrafs.

En segon lloc, cal recordar que no tan sols hem fet la prova d'escriptura en paràgrafs amb alumnes de 6è d'Educació Primària, sinó que també han fet

la prova els de 5è. Cal tenir en compte que ja en el seu nivell, 5è, es treballa la preparació de les proves de les C. B..

Per fer més palesa aquesta circumstància ens sembla avinent fer referència als enunciats de les diferents proves de C. B. que els alumnes han completat aquest darrers anys:

Les instruccions generals són les següents: *A la tercera part has d'escriure un text sobre el tema que se't demana. Quan acabis no t'oblidis de respondre a les preguntes que hi ha al final de la prova. (1. Com valors la dificultat d'aquesta prova? Respostes possibles: Molt fàcil/ Fàcil/Difícil/Molt difícil. 2. T'agrada fer activitats de llengua catalana? Respostes possibles: Gens/Poc/Bastant/Molt.). Per fer la prova necessites un bolígraf. Tens una hora per fer la prova.*

Cal dir que una hora és el temps que hi ha per fer tota l'àrea de llengua catalana i que aquest exercici d'escriure un text és el tercer i darrer exercici. Si dividim el temps d'una hora equitativament, cada estudiant pot disposar d'uns 20 minuts per resoldre l'exercici de l'escriptura d'un text.

Als enunciats de les proves de les C.B. de cursos anteriors llegim el següent:

a) Curs 2012-13:

Redacció: Escriu un mínim de 10 línies. Quan acabis llegeix-ho de nou i corregeix el que calgui. Pots demanar un full per fer un esborrany o un esquema.

Acabes de llegir un text sobre el múixing. Tria un esport que t'agradi, i explica en què consisteix, quines són les normes bàsiques, quin és l'equipament necessari, on es practica habitualment i tot allò que en vulguis destacar.

b) Curs 2011-12:

En les instruccions generals d'aquesta prova només se'ls dóna 50 minuts per resoldre tots els exercicis de l'àrea de la llengua catalana. L'enunciat de l'exercici d'escriure un text és el següent:

Redacció: Escriu un mínim de 10 línies. Si escrius menys línies no se't corregirà la redacció i es veurà afectada la teva puntuació. Fixa't bé en el que escrius i procura fer bona lletra. Una vegada hakis acabat, llegeix-ho de nou i corregeix el que convingui. Si ho necessites, pots demanar un full per fer un esborrany o un esquema.

Pensa en una excursió que hakis fet. Explica qui éreu, on vau anar, què vau fer, quin temps feia, etc. Si vols, pots escriure una excursió imaginària.

UNA EXCURSIÓ PEL BOSC

En aquest prova hi ha advertències del tipus que cal fer bona lletra, que si hi ha menys de 10 línies no es corregirà l'exercici. Fins i tot es proposa el títol de la redacció.

c) Curs 2010-11

Les instruccions donades el curs 2010-11 per l'exercici d'escriure un text inclouen avisos de fer bona lletra i que el text ha de tenir una mínima extensió de 10 línies. A l'enunciat de l'exercici llegim el següent:

PLANTEM UNA LLAVOR AL BALCÓ

A l'escola heu decidit que cadascú planti una llavor a casa. Explica quina llavor tries i per què, com la plantes, com la vigiles cada dia, etc., fins que la planta creixi. Si vols, et pots imaginar que el teu gos l'ensuma o la fa malbé, o pots explicar què passa quan tots els nens i nenes porten el test a l'escola, quan la planta hagi crescut.

Per corregir aquestes proves els docents s'han d'atenir als següents aspectes normatius: lèxic emprat, morfosintaxi, ortografia,

coherència/adequació i aspectes formals. Cadascun dels apartats (5) es poden valorar de 0 a 2 punts.

Vistes aquestes consideracions relacionades amb la prova de les C.B. de 6è d'Educació Primària, prova que es prepara al llarg de tot el Cicle Superior d'aquesta etapa educativa, passem considerar els resultats tots junts de les escoles A, B, C i D: continguts dels paràgrafs, nombre d'alumnes i grups (M/R).

Continguts de paràgrafs	A/M	A/R	B/M	B/R	C/M	C/R	D/M	D/R
0	8	6	0	2	0	1	0	0
1	1	15	1	1	1	3	0	0
2	3	5	0	0	1	2	2	2
3	2	7	4	8	7	6	1	4
4	4	22	4	16	10	10	4	15
Totals	18	55	9	27	19	22	7	21

Taula 14.a. Per nombre d'alumnes, continguts dels paràgrafs, escoles i grups.

A continuació presentem una segona altra taula amb les mateixes dades però amb tants per cent.

Continguts de paràgrafs	A/M %	A/R %	B/M %	B/R %	C/M %	C/R %	D/M %	D/R %
0	44.44	10.90	0	7.40	0	4.54	0	0
1	5.55	27.27	11.11	3.70	5.26	13.63	0	0
2	16.66	9.09	0	0	5.26	9.09	28.57	9.52
3	11.11	12.72	44.44	29.62	36.84	27.27	14.28	19.04
4	22.22	40.00	44.44	59.25	52.63	45.45	57.14	71.42
Totals 3+4:	33.33	62.72	88.88	88.87	89.47	72.72	71.42	90.46

Taula 14.b. En tants per cent, continguts dels paràgrafs, escoles i grups.

Per continguts resolts adequadament veiem que en totes les escoles l'índex d'estudiants que resolen correctament l'escriptura d'un text en 4 paràgrafs és superior al 50% (si sumem 3+4). Considerem que també hi contribueix el mapa conceptual previ que acompanya la construcció del text.

L'escola A és la que mostra els resultats més baixos. Aquesta escola també és l'única que té dues línies, la qual cosa ens sembla que disminueix les possibilitats d'èxit.

L'escola B mostra uns resultats semblants tant en el grup M com en el grup R. En aquesta escola el grup de M representa un terç del total de la població d'estudi.

L'escola C, que té un volum semblant d'estudiants R (22) i M (19), és on el grup M (89.47) obté millors resultats que el grup R (72.72). Recordem que en aquesta escola es fa un programa d'atenció a la cultura marroquina i s'aplica el programa Àlber des de fa més de 10 anys. Aquest programa és una eina preventiva dirigida a tots els alumnes del centre que té com a finalitat el desenvolupament i adquisició de capacitats i habilitats bàsiques

d'accés al currículum, per tal que els alumnes aprenguin a conviure i a pensar (Jové & Vicens, 2006).

L'escola D mostra els millors resultats, malgrat que només hem aplicat la prova en població estudiantil de 5è curs d'Educació Primària. Les línies seguides en el desenvolupament de les classes de català en aquest grup també són les del programa Àlber.

Per acabar de comparar els dos grups M i R, hem elaborat una darrera taula on presentem tota la població de les quatre escoles A, B, C i D, que hem separat en els dos grups M i R i per continguts endreçats dels 4 paràgrafs.

Continguts dels paràgrafs	M quantitat	M %	R quantitat	R %
0	8	15.09	9	7.2
1	3	5.66	19	15.2
2	6	11.32	9	7.2
3	14	26.41	25	20
4	22	41.50	63	50.4
Totals	53		125	

Taula 15. Grups M i R per continguts adreçats dels 4 paràgrafs i %.

Al Document del curs 2014-15 per a l'Organització i Gestió dels centres escolars del departament d'Ensenyament llegim el següent: "La lectura i l'escriptura són factors fonamentals per l'aprenentatge i han d'estar incloses en el desenvolupament de totes les àrees" (Generalitat de Catalunya, 2014: 9).

En la pràctica caldria, doncs, una coordinació dels equips docents per tal de concretar, entre d'altres aspectes, unes línies de treball homogènies per implementar processos de lectura i escriptura en els seus estudiats. Aquesta

coordinació, a grans trets, podem dir que no existeix. És, en la pràctica, el propi mestre de cara àrea qui estructura i porta a la pràctica aquests processos dins de la seva aula. Aquest és un aspecte que dificulta la millora del treball de la llengua, malgrat l'elevat nombre d'hores a què l'alumne i els mestres hi estan exposats.

L'ensenyament de la llengua escrita a l'escola es treballa en paral·lel al desenvolupament d'altres aspectes de la llengua que, recordem, té quatre vessants bàsiques d'estudi i ús real: la comprensió i expressió oral i la comprensió i expressió escrita. En aquestes dues darreres vessants és on hi inclouríem la lectura i l'escriptura.

La llengua escrita es treballa a l'Educació Primària a partir del que queda explicitat en el Currículum de Llengua, en concret a la competència novena, on diu que l'alumne ha d'esser capaç de "produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les instruccions i al destinatari" (Generalitat de Catalunya, 2014: 49).

A les instruccions del Departament d'Ensenyament pel curs 2015-16, es fa una demanda expressa de treballar la llengua escrita donats els baixos resultats a les proves de les C.B. i, en concret, els resultats relacionats amb l'expressió escrita en català. També es fa esment en aquestes instruccions a les proves de l'informe Pisa del curs acadèmic 2014-2015, on els textos escrits dels estudiants espanyols, entre els quals els catalans, no tenen la qualitat que haurien de tenir en aquesta etapa educativa de l'Educació Primària.

En general, podem dir que és al 3r curs d'Educació Primària on l'alumne comença a treballar explícitament la composició de textos escrits. Això és així perquè no és fins a finals del Cicle Inicial d'Educació Primària que l'estudiant assoleix els nivells mínims de lectoescriptura que li permetran treballar la llengua oral i escrita de manera més autònoma i funcional.

De les mostres recollides en les quatre escoles A, B, C i D s'observa que el mecanisme de la descripció està ben assolit per la població estudiada i l'alumne en qüestió es veu ben capaç de descriure les tres danses

proposades. Un segon aspecte que cal destacar és la utilització freqüent del recurs de donar l'opinió personal, per bé que només es demana emprar aquest recurs al final del text.

Pel que fa a l'enfocament de la narrativa estructural, a l'exercici proposat es demana comparar i contrastar. I és aquí on observem llacunes importants en els textos analitzats, sobretot perquè manca una estructuració a l'hora de posar els continguts en paràgrafs, si bé l'ús del mapa conceptual facilita aquesta tasca. Volem destacar que en general no es treballa l'ús del mapa conceptual o dels esquemes prèviament a la realització d'un text escrit, tal i com els mateixos estudiants van comentar en el moment de la realització de les mostres escrites.

Malgrat no haver-los treballat, els estudiants són capaços d'utilitzar-los i d'estendre el seu ús, si bé parcialment. Són capaços de veure quina informació cal posar en les diferents àrees, per bé que sovint no és en forma de notes, sinó que ho fan en forma de text. Així, podem dir que una altra tècnica que no es treballa suficientment a les escoles es la de prendre notes.

Tot això ha portat a molts alumnes a què, malgrat tenien la informació, no han pogut resoldre l'exercici adequadament per falta de pràctica.

Finalment, cal destacar que, a nivell visual, molts pocs alumnes són capaços de marcar visualment amb un sagnat l'inici d'un nou paràgraf. Tot això està en relació amb el desconeixement general de l'estructura visual d'un text. Si no es coneix aquesta, difícilment es pot conèixer l'organització d'idees conceptuals per paràgrafs en un text escrit.

En aquest punt, després de veure les dificultats abans esmentades dels alumnes en l'escriptura i organització d'un text escrit, creiem important tornar a ubicar la realitat sociocultural que rodeja la població del nostre estudi. Tant els estudiants M com els R conviuen en unes aules escolars on hi ha un allau de cultures molt diferents. Sovint aquestes pertanyen a un nivell sociocultural baix. Aquests dos elements, cultura i nivell sociocultural, tenen la seva importància en una classe de llengua escrita. Des d'aquest punt de vista, les escoles A, B, C i D són una mostra d'escoles on els alumnes provenen d'un

ambient familiar on se'ls procura donar *de tot* i on ells en són el centre i representen el futur, però quan arriben a l'escola, tot canvia.

La seva cultura no és la de l'escola, ni la dels mestres. I és aquí que s'obre un petit esvoranc, que s'acostuma a eixamplar quan l'alumne mostra com és i com funciona, cosa que als mestres, en general, els és completament aliè. És llavors que fracassen els docents en posar més èmfasi en l'actitud de l'alumne que en el seu potencial.

Per explicitar més aquesta mútua incompatibilitat o incomprensió entre docent i discent, cal recordar les claus de la pobresa (Payne, 1996) on aqueta autora posa de relleu i on compara la classe social baixa (la de la majoria d'aquests discents) i la mitjana (la dels docents):

- La personalitat és per entretenir / mostrar bones maneres.
- L'educació es valora en abstracte / per escalar socialment i enfocada a l'èxit.
- La llengua es situa en el registre casual i serveix per sobreviure / registre formal i serveix per negociar.
- Les idees social es centren en la supervivència, les relacions i l'entreteniment/el treball i l'èxit.

Per tot això creiem que és del tot necessari apostar per treballar unes línies d'actuació tal com explicitem a continuació:

1. Conèixer o apropar-nos al bagatge cultural dels nostres alumnes. De vegades ens preguntem per què els nostres alumnes han de veure representats el tió de Nadal, la castanyera, el carnaval i el mateix Sant Jordi a casa, al poble, a la ciutat, al poble veí i a l'escola. Cal que un nen, cada any de la seva vida, ho vegi tot per duplicat i triplicat? La funció reivindicativa de l'escola al segle XXI afirmem que hauria d'anar cap a nous horitzons, per exemple, la cultura dels nostres alumnes.

2. Cal tenir en compte que el registre escrit de la llengua inclou un grau elevat de registre formal que els és aliè als nostres estudiants i que cal treballar a fons. Per tant cal donar-nos un temps per assolir un registre formal sense deixar de gaudir del plaer de llegir i escriure.

3. Posar en relleu mostres culturals diverses per emmarcar les classes on són els nostres discents. Així les transformariem en un entorn multicultural i en un lloc intercultural. Això és cultura i part de la vida, a més de representar el funcionament cultural del segle XXI. No cal que les receptes de cuina d'un text instructiu siguin totes catalanes, ni que tots els contes treballats siguin els dels germans Grimm. Cal que els docents estiguem en disposició de sortir de l'àrea de seguretat que ens donen els topants que coneixem i enfrontar la docència com una aventura també que ens portarà qui sap on

4. I quan ja siguem tots d'alguna manera presents a l'escola, on tots puguem i sapiguem expressar allò que ens defineix, aprendrem a conèixer l'altre i també a respectar-lo. A partir d'aquí podem treballar la llengua escrita i qualsevol altra realitat d'aprenentatge per més diversa i difícil que sigui.

5.3.3. Sessió 2: Les mostres escrites i el talent.

En aquest apartat hem seleccionat aquells texts que segueixen l'estructura dels paràgrafs, reproduint-ne uns quants de cada escola. A continuació valorarem els recursos emprats i, finalment, valorem el talent.

Aquesta mostra la presentem per escoles i grups tot reproduint íntegrament alguns dels tercers paràgrafs.

Escola A/M
Tots tres son balls i tots són danses típiques d'arreu del mon i els balls tots etàn ven sincronitzats i fan files, cercles, etc.
Tots aquests balls, són de diferents parts del món. En cadascun, hi ha entre vint i trenta balladors. Tots els vestits són elegants i tots mouen els peus.

Gràfic 7: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola A/M.

Escola A/R
Tots tres porten vestits lluminosos.
Balls tradicionals del món. Tots tenen un gurp gran. Hawaii, Irlanda i
Tots tenen en comú que sincronitzen i vallen en línies.
Aquest ball tenen en comú instruments de corda, van en files i també tenen el pentinat molt be per a que no molesti.
Fan files rectes i sincronitzades. Tots ballen amb concursos de ball. Utilitzen instruments de corda com el piano, el violí, la viola.

Gràfic 8: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola A/R.

Escola B/M

Tots tres són molt divertits, però solament s'ha semblat en una cosa, en els tres ball són dances tradicionals a cadascuns dels països.

Tots tres van ben pentinats i també ben vestits, tots els balls són dances tradicionals de diferents països. El primer ball és més lent que el segon i el tercer ball. El segon ball és un ball molt ràpid, és més ràpid que el primer i el tercer ball. Al segon ball porten roba de colors alegres, més alegres que el primer i el tercer ball.

Gràfic 9: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola B/M.

Escola B/R

Ballen molt sincronitzades, Ballen sense vergonya.

Cada ball és diferent perquè uns ballen amb sabates que "resonen" altes amb "pompons"...el ball de "Riverdance. Iris" es mes ràpid que "Coeur de cosaques" i també de "Hawaii". En le ball de "Coeur de cosaques" ballen amb faldilles molt llargues i en le ball de "Hawaii" hi ha unes faldilles més curtetes.

Tots tres balls estan mols sincronitzats i totes les noies i els nois ballen perfecte. Tots tres balls són de claquet i totes les noies porten un tipus de faldilla o falda.

Gràfic 10: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola B/R.

Escola C/M

Tots tres vídeos ballen. Els que ballen son flexibles. El primer i el segon són totes noies, però l'última no perquè era mitxe. Totes ballen a l'hora. És com si coneixen totes les cançons i també com si sempre la ballaven.

Tots tres vídeos tenen una cosa molt important en comú que als tres hi ha sincronització, tots tres feien els treball de ballar en grup. També els tres vídeos eren de danza. I segur que els tres balls els seus balladors van fer un dur repasament. I els tres fan els balls en un escenari.

Gràfic 11: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola C/M.

Escola C/R

En les tres caçon que sur un vídeo tots ballen i eres elàstics i son molt fràgil, lo diferent ere es colós i el sexe femení (símbol) i masculí (símbol)

Els valls estan sincronitzats, estan tan sincronitzats que pareixen una pel.lícula, els valls són com obres de teatre, vallen en pavellons i són tradicionals dels seu país, m'anrrecordo a lo que farem nosaltres a final de curs la gran cantata.

Gràfic 12: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola C/R.

Escola D/M
<p>Todos los bailes són tradiciones de sus paises. La musica utiliza instrumentos de Cuerda Hukelele, violin y guitarra todos tienen dos colores a suvestido el negro y blanco, amarillo y verda, negro y plata.</p>
<p>Todos son bailes tradicionales de su país. La musica utiliza instrumentos de Cuerda Balalaika, ukelele y violin. Las canciones tambien son tradicionales.</p>

Gràfic 13: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola D/M.

Escola D/R
<p>Todos són bailes tradicionales de sus paises. Todas las personas son bailarines proessionales. La música de todos són con instrumentos de Cuerda.</p>
<p>Todos tienen en común, bailan bailes tradicionales. Tambien que la musica hutiliza instrumentos de Cuerda. Todos son profesionales.</p>

Gràfic 14: Mostres de tercers paràgrafs de l'escola D/R.

Entre els recursos de la llengua que han utilitzat aquests estudiants, podem destacar els següents per ser els més significatius.

a) El vocabulari que han triat ens mostra que molts han utilitzat neologismes procedents d'altres llengües, com ara el francès (*Coeur des Cosaques*). És notòria la utilització de tecnicismes relatius a aspectes dels elements musicals del què es parlava, com ara música de percussió o de corda; els noms dels instruments com ara la balalaica o l'ukelele i el tecnicisme *sincronització*. Pel que fa al vocabulari hi ha una profusió d'adjectius relacionats amb la impressió sensorial que les mostres de dansa els suscitaven, com ara *professionals, entretinguts, flexibles, elàstics, coordinats, o perfecte*, entre d'altres.

b) El segon aspecte que crida l'atenció és l'ús de recursos descriptius que ens ajuden a transportar-nos a l'escena que els estudiats han visionat. Això és visible en expressions del tipus *fan files, cercles, hi ha entre vint i trenta balladors, van ben pentinades, vestits lluminosos*.

c) Destaquem la presència de recursos que ens arriben a donar impressions, connexions i conclusions al voltant de la informació explicitada: *todas las personas son bailarines profesionales, son molt fràgil, tenen el pentinat molt be per a que no molesti, els valls son com obres de teatre, es com si coneixen totes les cançons, tots tres feien el treball de ballar en grup, i segur que els tres balls els seus balladors van fer un dur repassament, mánrrecordo a lo que farem nosaltres, tots tres són molt divertits*. Aquests recursos, com els del punt 2, ens ajuden a situar-nos mentalment en l'escenari de les danses.

d) Recursos per introduir el paràgraf i la idea de comparar i contrastar: *Tots tres vídeos, cada ball és diferent, tots aquests ball, tots tenen en comú, tots tres balls estan, tots tres vídeos ballen, todos són bailes tradicionales*.

Després d'analitzar les formes d'expressió usades en les mostres, anem a interpretar-ho amb claus de talent, per veure que això que els estudiants

expressen i de la manera que ho fan pot portar a pensar que hi ha quelcom d'inusual o talentós.

Per començar aquesta anàlisi citarem els indicadors de la guia del Departament d'Ensenyament, que en el seu apartat 4.2.3., on presenta la graella de valoració per detectar alumnes amb altes capacitats de 9 a 14 anys, cita els següents ítems:

1. És espavilat/ada en situacions quotidianes i actua amb una facilitat inusual i admirable.
2. Té sentit de l'humor.
3. Demostra un esperit observador, agut i despert.
4. És atent/a, detallista i de tracte exquisit.
9. Els seus interessos són múltiples i variats.
14. Té una comprensió global i diferencia amb facilitat el que és principal del que és secundari.
15. Resol problemes encertant ràpidament el resultat.
16. Utilitza i organitza moltes estratègies per estudiar i aprendre.
17. S'organitza de forma que té temps per a tot.
18. El seu vocabulari i la seva fluïdesa són rics i elaborats per la seva edat.
27. Reprodueix amb exactitud els continguts apresos.

Cal aclarir que dintre de les altes capacitats s'inclouen diferents conceptes com són la superdotació que és general i qualitativa, i els talents que són específics i quantitius. En canvi, la precocitat, la genialitat i la prodigiositat no són variables intel·lectuals pròpiament dites (Guirado, 2015).

Per bé que aquests indicadors ens ajuden a centrar l'anàlisi, cal concretar-ho més en l'àrea de la llengua i, en el nostre cas, de l'expressió escrita. Tenint en compte que el concepte del talent s'arrodoneix i es treballa amb les aportacions de Gardner (1998) i els seus estudis de les múltiples intel·ligències, ens ha semblat avinent recórrer a les aplicacions pràctiques

que s'han fet per a les escoles. En aquest sentit ens ha semblat molt aclaridora la llista que elabora Kagan (Kagan, s.d.) en el seu bloc *Cooperative Learning*, on diu que aquest nens amb intel·ligència verbal i lingüística sovint presenten les següents característiques:

- Comuniquen i comparteixen idees.
- Expliquen un concepte.
- Comparen i contrasten.
- Fan escriptura creativa, descriptiva.
- Utilitzen les fases del procés d'escriptura.
- Saben escriure una narració, descripció, autobiografia, un escrit persuasiu.
- Saben donar instruccions.
- Aprenen una altra llengua.
- Fan bon ús de la gramàtica i de l'ortografia.
- Estudien l'etimologia de les paraules.

En aquest sentit la majoria de les mostres recollides en aquesta selecció reflecteixen la majoria d'aquests aspectes. Només cal repassar els recursos significatius de la llengua emprats i que hem detallat en aquest mateix apartat.

També ens sembla pertinent que el concepte de l'ortografia és tan sols un més dels continguts que cal aprendre. Per bé que, en general, sembla ser l'únic recurs que l'escola tradicional empra per qualificar un text, tenir una bona ortografia no és garantia exclusiva per assegurar la qualitat d'un text escrit. En aquest punt caldria repensar la correcció del text i atènyer-nos a d'altres aspectes com poden ser els següents:

- L'ús d'un esquema previ.

- L'estructura en paràgrafs.
- Els continguts dels paràgrafs i del text en conjunt.
- La revisió del text.

Valorant el text en el seu conjunt ens donaria una aproximació més encertada de tots els aspectes que intervenen a l'hora d'elaborar un text escrit, és a dir, no hauria de ser un full amb marques vermelles, que, de vegades, han de copiar tres vegades i ja està. El procés de correcció d'un text escrit hauria de valorar els elements exposats.

Per tant, molts dels fragments seleccionats de la població del nostre estudi excel·leixen per la seva forma, edat i nivell. I encara ho són més si valorem l'extrema dificultat de l'ensenyament/aprenentatge de les llengües en el segle XXI i el fet que per la majoria dels discents autors de les mostres analitzades no tenen la llengua emprada als seus escrits com a llengua nadiua.

A més a més, aquests estudiants, que formen part d'un món global i que viuen en una societat on no hi ha massa necessitat d'escriure textos complets, on no es llegeix massa, en anar a l'escola aprenen tres llengües a l'hora i de forma analítica. Volem dir que tant en català, com en castellà com en anglès, els continguts estan farcits de molta terminologia lingüística com ara sinònims, determinants numerals o el perifràstic, que, malgrat els alumnes saben utilitzar la llengua fantàsticament, es pretén que sàpiguen analitzar els termes lingüístics adequadament. És per això que aquest concepte tant analític de l'estudi de la llengua a l'Educació Primària dona un visió poc real de la llengua com a eina de comunicació.

Finalment, també cal parlar de la dimensió de la vida extraescolar dels nostres alumnes. En aquests ambients socioeconòmics baixos, si bé després de l'escola no van a la piscina, karate, acadèmia d'idiomes, repàs particular, pàdel o música, per citar-ne algunes de les activitats que són més representatives dels alumnes de nivell socioeconòmics més alts, aquests estudiants que són objecte de la nostra recerca també tenen una agenda

força completa per motius diversos: normalment els pares treballen moltes hores i els avis sovint no són a casa. Entre aquestes activitats trobem les següents:

- Repassos a les biblioteques o als centres de Càrites o de la Creu Roja.
- Classes de la seva cultura o religió.
- Entrenaments de futbol.
- Encarregar-se dels seus germans o de feines de casa.
- Anar amb la seva família a buscar roba o menjar un cop a la setmana o dos a les diferents entitats socials.

Com a conclusió, després de valorar els aspectes citats, que són que no s'escriu, no es llegeix, que a l'escola es dóna l'enfocament de la llengua com una ciència analítica i que després de l'escola hi ha molta activitat, podem dir que aquests alumnes, amb el seu bagatge, elaboren les mostres escrites aquí analitzades. Per tant, a més de parlar de talent, hem de parlar d'herois de la llengua.

CAPITOL VI: CONCLUSIONS

Totes les conclusions de qualsevol recerca científica han de mirar de donar resposta als objectius plantejats a l'inici d'aquesta recerca. Això és justament el que farem en aquest apartat VI. Així, les conclusions presentades a l'apartat 6.1 d'aquesta recerca es correspon amb l'objectiu 1 del nostre estudi, les conclusions presentades a l'apartat 6.2 es correspon amb l'objectiu 2 de la nostra investigació i les conclusions presentades a l'apartat 6.3 es corresponen amb els objectius 3 i 4 d'aquesta Tesi Doctoral.

6.1. SOBRE L'ORIGEN DELS NOSTRES ALUMNES.

Les escoles.

L'escolarització d'aquest allau de població es dona bàsicament i majoritàriament en escoles públiques no concertades. Aquest grup, els emigrants té la particularitat que, si bé en escoles rurals, en general, hi ha un cert equilibri en el tipus d'estudiants segons el seu origen geogràfic, en les escoles de ciutat, en canvi, es veu un fenomen de concentració en certes escoles a mode de gueto. Pel que fa a la ciutat de Lleida, l'informe del Síndic de Greuges comentat al Capítol II d'aquesta Tesi constata la concentració d'alumnes immigrants en certes escoles de la ciutat en uns percentatges molt desequilibrats. Així sis col·legis de la ciutat de Lleida tenen menys dels 3% de població emigrant (quatre d'elles concertades), mentre que en altres sis (totes públiques) el percentatge supera el 60% d'aquest tipus de població.

Algunes de les escoles privades o concertades solen estar als afores de la ciutat o solen tenir ofertes d'activitats o programes que fan el seu accés restringit. A més s'han d'afegir altres factors com el fet d'oferir programes de

llengües o ciències que formen part del currículum des que el nen comença a l'escola i que per un nouvingut requereix un període d'adaptació.

Un altre factor d'aquesta desigualtat entre les escoles és que mentre a les escoles concertades els pares són membres actius de la comunitat civil i escolar, a les escoles del nostre estudi, els pares només tenen un paper testimonial i sovint invisible.

La pobresa cultural, social i/o econòmica d'aquesta població implica uns condicionants del tot definitoris i, en conseqüència, limita les possibilitats de trobar un model escolar d'èxit pels fills d'aquests emigrants.

La societat

Paral·lelament, el mateix emigrant es mou en cercles reduïts. És comú que pares, amb condicions semblants d'origen o d'habitatge, portin a l'escola els seus fills on veuen que van altres nens del seu mateix origen. En aquest sentit, costa trencar dinàmiques de tipus social. A més a més, el seu poc nivell socioeconòmic i cultural, i, en general, de desconexió del país, restringeix el seu accés a d'altres cercles.

En poc temps, la societat lleidatana ha canviat molt, l'escola no tant. D'una banda, aquestes noves cultures que porten els nostres estudiants no es veuen massa reflectides en el currículum, en les activitats escolars, ni en les extra-escolars. Els pares sovint no són presents a les AMPES i Consells Escolars, ni tampoc a les associacions dels barris. A més a més, l'origen geogràfic i cultural dels mestres és diferent dels estudiants. Caldria, doncs, reflexionar sobre aquesta situació a fi de proposar propostes d'actuació funcional i pràctiques.

L'oferta de les escoles.

Per a l'emigrant, en canvi, el fet religiós o l'oferta d'una segona o tercera llengua són barreres sovint infranquejables, ja que sovint no coincideixen amb la seva religió ni tampoc amb la seva llengua d'origen

(Morales, Rodríguez & Sanmartín, 2008). Recordem que l'única religió que s'ofereix a les nostres escoles és la catòlica i que els nostres estudiants marroquins són majoritàriament musulmans. A més l'única llengua que els hi és una mica propera, mai la llengua mare, és el francès, però que tampoc coneixen de forma majoritària.

La cultura.

Existeix una poca o nul·la presència en el currículum de les cultures presents a l'escola. No hi ha massa mostres d'interculturalitat ni a les classes ni en les programacions, malgrat es poden programar activitats culturals que són concentrades en un únic període de temps.

El grup del marroquins.

En el nostre estudi la mostra de la població marroquina és la més elevada i trobem que és bastant representatiu el volum d'emigrants a la ciutat de Lleida. En algunes d'aquestes escoles, s'ofereixen classes extraescolars d'àrab, on també s'hi afegeixen els nens de religió musulmana i on hi ha nens del Magreb o de la resta d'Àfrica que comparteixen aquesta religió, la musulmana, i llengua, l'àrab. Aquest alumnat té com a llengua familiar l'àrab del Marroc. Alguns són de cultura bereber i els altres africans parlen d'altres llengües autòctones o les que són fruit de la colonització en diferents moments de la història (francès i anglès). Tot això posa en relleu el fet multicultural que inclou, a gran trets, cultures, llengües i religions.

Pel que fa als trets que diferencien aquest grup M de la resta de la població objecte d'aquest estudi, trobem els següents:

- Aquest representa un terç de la població estudiada (53 alumnes). Per tant, es tracta d'un nombre significatiu d'estudiants d'un mateix origen geogràfic i cultural.

- Aquesta població té al seu abast una oferta de classes d'àrab bé a les escoles o en els seus barris o poblacions.
- Existeix una forta presència en les manifestacions religioses de la ciutat.
- Les raons de la migració són sobretot econòmiques i de proximitat.
- En el cas dels marroquins la seva situació està en funció del tractat entre el Marroc i Espanya.

6.2. SOBRE LA LLENGUA I EL SEU APRENTATGE.

Després d'analitzar les mostres de llengua escrita de la nostra població objecte d'estudi, afirmem que hi ha uns quants aspectes que podrien millorar el treball de la llengua amb la població objecte de la nostra recerca:

En general.

Els estudiants tenien poca o nul·la experiència prèvia en l'ús dels mapes conceptuals. En la major part dels casos, tant en la població M com en la R, ni n'havien sentit a parlar, tal i com ells van manifestar.

No estan acostumats, tampoc, a prendre notes, per la qual cosa troben diferents solucions com ara fer la lletra petita o posar les oracions senceres dins dels apartats de l'esquema.

Tampoc estan acostumats a fer un petit esbós o esquema abans de començar un text escrit, malgrat que és un dels exercicis que se'ls demana en la realització de les proves de les C. B. de 6è.

Un quart aspecte de la complexitat que han hagut d'enfrontar és el fet de comparar i contrastar. Així doncs feien força preguntes de tot tipus fins que algú aporta alguna idea relacionada amb la tasca a desenvolupar un escrit, com ara la dels colors de la roba que potser és la més visual. Per començar, i

a tall d'exemple, els va resultar fàcil contrastar els colors dels vestits dels ballarins i de les ballarines de les danses. Així ràpidament van dir que uns són d'un color i els altres d'un altre. En canvi, els va costar més que a l'hora de comparar els colors. En dues de les coreografies utilitzaven dos colors. Poc a poc van anar trobant el camí per esbrinar més matisos i contrastos.

En aquest sentit, saben descriure persones i objectes sense cap problema, però l'habilitat de comparar i contrastar, com a part de la descripció, ha estat un punt difícil que ha calgut encarar fent una pluja d'idees que els ha fet sortir d'un punt de frustració.

En la pràctica caldria, doncs, una coordinació dels equips docents a l'escola per tal de concretar, entre d'altres aspectes, unes línies de treball homogènies per implementar processos de lectura i escriptura en els seus estudiats. Aquesta coordinació, a grans trets, podem dir que no existeix. I no estem parant únicament de constituir grups de treballs a les escoles. Cal donar un pas més endavant per atendre un tipus de població com la M.

Aquest és un aspecte que dificulta la millora del treball de la llengua, malgrat l'elevat nombre d'hores a les quals l'alumne i els mestres hi estan exposats.

Tipologies textuais i els textos.

La llengua escrita es treballa a l'Educació Primària a partir del que queda explicitat en el Currículum de Llengua, en concret a la competència novena, on diu que l'alumne ha d'esser capaç de "produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les instruccions i al destinatari". (Generalitat de Catalunya., 2015)

De les mostres recollides en les quatre escoles A, B, C i D s'observa que el mecanisme de la descripció està ben assolit per la població estudiada i l'alumne en qüestió es veu ben capaç de descriure les tres danses proposades. Un segon aspecte que cal destacar és la utilització freqüent del

recurs de donar l'opinió personal, per bé que només es demana emprar aquest recurs al final del text.

Cal posar en relleu mostres culturals diverses per emmarcar les classes on són els nostres discents. Així les aules les transformariem en un entorn multicultural i en un lloc intercultural. Això és cultura i part de la vida, a més de representar el funcionament cultural del segle XXI. Com ja hem diit al Capítol V d'aquesta Tesi Doctoral, no cal que les receptes de cuina d'un text instructiu siguin totes catalanes, ni que tots els contes treballats siguin els dels germans Grimm. Cal que els docents estiguem en disposició de sortir de l'àrea de seguretat que ens donen els topants que coneixem i enfrontar la docència com una aventura també que ens portarà a qui sap on. Per Homer, el més important era el viatge.

És necessari adreçar adequadament el treball de la llengua, en primer lloc, pel que fa a les tipologies textuais, entenen bàsicament que, per exemple, un estudiant d'Educació Primària té la capacitat d'entendre i interpretar un conte però que la seva producció és un repte que s'escau més en un nivell més elevat.

Correccions.

Cal portar el text escrit, més enllà de la narració i de la descripció, farcint de contingut i de sentit l'elaboració de frases i de paràgrafs (Mata & Guzmán, 2009). Així en les pràctiques de llengua escrita, no cal que siguin pàgines senceres de textos dels quals es corregirà l'ortografia de color roig.

Cal, a més, adreçar el sentit del paràgraf i nodrir-lo de sentit per a l'estudiant. Caldrà corregir allò que s'intenta treballar: si és l'estructura del paràgraf, és això i només això el que cal adreçar. És imprescindible tenir present que un estudiant dels nostres no pot dominar l'ortografia i la sintaxi com ho fa un de Batxillerat. Cal que es llencin a escriure i nosaltres a anar corregint allò que són correccions del seu nivell.

Treball del paràgraf i el seus contingut.

En primer lloc cal dir que, si bé als estudiants se'ls demanava una estructura en paràgrafs, també hem volgut valorar les mostres segons si feien o no referència als continguts demanats, atès que és allò que se'ls demana a les proves de les C. B

Pel que fa a l'enfocament de la narrativa estructural, a l'exercici proposat es demana comparar i contrastar. I és aquí on observem llacunes importants en els textos analitzats, sobretot perquè manca una estructuració a l'hora de posar els continguts en paràgrafs.

A més, molts pocs alumnes són capaços de marcar visualment amb un sagnat l'inici d'un nou paràgraf.

El vocabulari que han emprat en els seus textos mostra que molts han utilitzat neologismes procedents d'altres llengües, com ara el francès (*Coeur des Cosaques*). És notòria la utilització de tecnicismes relatius a aspectes dels elements musicals de que es parlava, com ara música de percussió o de corda; els noms dels instruments com ara la balalaica o l'ukelele, i el tecnicisme *sincronització*. Pel que fa al vocabulari hi ha una profusió d'adjectius relacionats amb la impressió sensorial que les mostres de dansa els suscitaven, com ara *professionals, entretinguts, flexibles, elàstics, coordinats, o perfecte*, entre d'altres.

El segon aspecte que crida l'atenció és l'ús de recursos descriptius que ajuden a transportar-nos a l'escena que els estudiats han visionat. Això és visible en expressions del tipus *fan files, cercles, hi ha entre vint i trenta balladors, van ben pentinades, vestits lluminosos*

Destaquem dels textos la presència de recursos que arriben a donar impressions, connexions i conclusions al voltant de la informació explicitada: *todas las personas son bailarines profesionales, son molt fràgil, tenen el pentinat molt be per a que no molesti, els valls son com obres de teatre, es*

com si coneixen totes les cançons, tots tres feien el treball de ballar en grup, i segur que els tres balls els seus balladors van fer un dur repassament, mánrrecordo a lo que farem nosaltres, tots tres són molt divertits. Aquests recursos, com els del punt 2, faciliten la situació mental en l'escenari de les danses.

Constatem, també, els recursos per introduir el paràgraf i la idea de comparar i contrastar: *Tots tres vídeos, cada ball és diferent, tots aquests ball, tots tenen en comú, tots tres balls estan, tots tres vídeos ballen, todos són bailes tradicionales.*

Conèixer els alumnes.

La llengua es situa en el registre casual i serveix per sobreviure; en el registre formal, serveix per negociar (Moreno & Carlos, 2000).

Convé conèixer o apropar-nos al bagatge cultural dels nostres alumnes. De vegades ens preguntem per què els nostres alumnes han de veure representats el tió de Nadal, la castanyera, el carnaval i el mateix Sant Jordi a casa, al poble, a la ciutat, al poble veí i a l'escola. Cal que un nen, cada any de la seva vida, ho vegi tot per duplicat i triplicat? La funció reivindicativa de l'escola al segle XXI creiem que potser hauria d'anar cap a nous horitzons, per exemple, la cultura dels nostres alumnes.

Cal tenir en compte que el registre escrit de la llengua inclou un grau elevat de registre formal que és aliè als nostres estudiants i que cal treballar a fons. Per tant cal donar-nos un temps per assolir un registre formal sense deixar de gaudir del plaer de llegir i escriure

Creiem que és del tot important conèixer els nostres alumnes, per tal d'ajudar a bastir les seves mancances, aprendre de les seves habilitats i incidir en el seu potencial. Si la nostra classe té nens de barri, emigrants i refugiats, cal prendre nota, cal fer un disseny curricular que inclogui aquesta realitat. És necessari ésser presents en el petit univers de la nostra aula.

Millorar el rendiment.

Cal dir que una hora és el temps que hi ha per fer tota l'àrea de llengua catalana (en les proves de les C.B.) i que aquest exercici d'escriure un text és el tercer i darrer exercici. Si dividim el temps d'una hora equitativament, cada estudiant pot disposar d'uns 20 minuts per resoldre l'exercici de l'escriptura d'un text

A les instruccions del Departament d'Ensenyament pel curs 2015-16, es fa una demanda expressa de treballar la llengua escrita donats els baixos resultats a les proves de les C.B. i, en concret, els resultats relacionats amb l'expressió escrita en català. També es fa esment en aquestes instruccions a les proves de l'informe Pisa del curs acadèmic 2014-2015, on els textos escrits dels estudiants espanyols, entre els quals els catalans, no tenen la qualitat que haurien de tenir en aquesta etapa educativa de l'Educació Primària.

Aquests nens, els que tenen altes capacitats, que ben portats ens farien pujar les estadístiques, no s'estimulen, no es treballen, fins i tot aquells nens amb un rendiment més mitjà, convenientment estimulats, podrien rendir més, de cara a les estadístiques. Per contra, l'escola centra els seus mitjans en aquells nens que tenen uns resultats baixíssims i que difícilment faran un guany elevat. No és per dir que se'ls deixi d'ajudar, però afirmem que tots han de tenir una mica d'ajuda i no centrar-la únicament en un grup.

El grup dels marroquins,

Veiem, doncs, que el grup M, té un potencial elevat donats els resultats, ja que ha sabut resoldre la primera part d'un repte, el fet de completar un mapa conceptual.

Representen la tercera part de la mostra estudiada i la seva llengua nadiua no és la catalana, com tampoc no ho és per a una altra tercera part del

total del grup estudiat. Aquest aspecte és rellevant a l'hora de fer les proves de llengua. Però ho és també la cultura, que no és ni europea, com la de bastants companys, ni llatina o hispana, com la d'altres. És una cultura i una llengua completament diferents.

L'escola A és la que mostra els resultats més baixos. Aquesta escola també és l'única que té dues línies, la qual cosa ens sembla que disminueix les possibilitats d'èxit.

L'escola B mostra uns resultats semblants tant en el grup M com en el grup R. En aquesta escola el grup de M representa un terç del total de la població d'estudi.

L'escola C, que té un volum semblant d'estudiants R (22) i M (19), és on el grup M (89.47) obté millors resultats que el grup R (72.72). Recordem que en aquesta escola es fa un programa d'atenció a la cultura marroquina i s'aplica el programa *Àlber* (veure el punt 1.4 del Capítol I d'aquesta Tesi Doctoral) des de fa més de 10 anys. Aquest programa és una eina preventiva dirigida a tots els alumnes del centre que té com a finalitat el desenvolupament i l'adquisició de capacitats i habilitats bàsiques d'accés al currículum per tal que els alumnes aprenguin a conviure i a pensar per si mateixos. En el seu inici el programa es va desenvolupar a l'etapa d'Educació Infantil i actualment també es realitza a l'Educació Primària (Jové & Vicens, 2006).

L'escola D mostra els millors resultats, malgrat que només hem aplicat la prova en població estudiantil de 5è curs d'Educació Primària. Les línies seguides en el desenvolupament de les classes de català en aquest grup també són les del programa *Àlber*.

6.3. SOBRE EL TALENT I EL SEU TRACTAMENT

Els recursos estan enfocats als nens amb certes deficiències o mancances en les matèries anomenades troncal, que són les que s'avaluen i es reflecteixen en les avaluacions i les competències bàsiques.

Sostenim que caldria formar adequadament els mestres des de la perspectiva de mestres globals i no amb un enfocament 100% psicològic (Sternberg, 1981, 2010). Cal donar un to de treball quotidià en les rutines de classe, un cop els hem detectat.

A continuació, dissenyem una proposta de tractament del talent a partir de la nostra pròpia experiència docent, i veient els resultats després de l'anàlisi de les mostres escrites, sobretot de la població M, sense pensar en l'acceleració ni en l'enriquiment individual.

PLA ESCOLAR INICIAL DE TRACTAMENT DEL TALENT

1. Informació i formació de mestres en el que inclouríem tres aspectes fonamentals: la definició de les altes capacitats, diferents maneres d'enriquir les classes, maneres de treballar les múltiples intel·ligències i aplicació de la taxonomia de Bloom (Bloom, 1977). Un tercer aspecte d'aquest apartat hauria de ser recollir les valoracions dels mestres i formar un grup de treball encarregat de fer un equip que fes el seguiment d'aquest grup en cada escola.

2. Redissenyar els grups de cicle per tal de adaptar-los d'una forma senzilla al tractament del talent. Aquí inclouríem una oferta en l'àrea de la llengua, com ara una altra llengua estrangera per als estudiants més avançats. Seria necessari, a més, dissenyar propostes per l'àrea de ciències i per l'àrea de les arts. Amb una proposta per cada trimestre seria suficient, ja que la càrrega horària és diferent en aquestes àrees de coneixement.

Gràfic 15 : Pla escolar de tractament del talent.

La nostra proposta per treballar les altes capacitats i el talent és un marc de referència a partir del qual es pogués dissenyar un pla que cada escola adaptés depenent de les necessitats i de la seva realitat.

La nostra proposta, en concret, fa incís en allò que es pot aportar de forma general, d'acord amb les dades i l'enfocament d'aquest estudi. En un punt inicial creiem que cal prendre decisions pel que fa a la formació dels professionals (apartat 4 del pla), dels agrupaments (apartat 3 del pla) i del tipus d'activitats (apartat 5 del pla).

Pla per iniciar el treball de les AA.CC. i el talent

Aquest pla hauria de constar essencialment d'uns apartats:

1. Introducció, presentació.
2. Marc normatiu.
3. Context.
4. Objectius del pla.
5. Cronograma.
6. Responsables i recursos materials.
7. Avaluació. Mostrari de bones pràctiques.

En la introducció caldria parlar de les propostes en què es vertebraria aquest treball sistemàtic de centre per tal de donar opcions als seus estudiants de desenvolupar el talent. Aquí doncs caldria fer esment de les generalitats d'aquest pla i fer esment dels seus objectius, participació i avaluació.

Pel que fa al marc normatiu fora interessant que les escoles advertissin la normativa aplicable pel que fa a la legislació i a la correlació entre teoria i

pràctica. En aquest apartat també caldria incloure les recomanacions dels estudis a nivell europeu.

El context de l'escola ens delimitarà les possibilitats d'agrupaments. En primer lloc diferenciarem entre escoles petites i grans. Així, mentre que a les petites podríem treballar per cicles, a les grans potser podríem treballar per nivells, ja que buscaríem un grupet de tipus mitjà, si més no, per tal de treballar en principi, i sempre que es pugui, en grup. En aquestes agrupacions no contemplaríem fer agrupacions per nivells de tota l'escola ja que l'escola ja està donant resposta als alumnes amb necessitats especials, ja sigui per algun tipus de necessitat educativa o als nouvinguts. Aquest enfocament estaria destinat a l'atenció dels nens amb altes capacitats o similars (volem dir que ni que no siguin del perfil específic també podem treballar amb nens que s'hi aproximïn si els grups queden molt minsos).

En el objectius, caldria establir-los segons uns àmbits bàsics: de desenvolupament curricular i metodològic, d'organització i de funcionament, comunitaris i de desenvolupament professional. En aquest desenvolupament professional ens sembla important crear consciència i educar tot el claustre de mestres en aquest tipus d'aproximació a l'alumnat, ja que, com hem dit, sovint aquests nens han tingut molts problemes en l'escola ordinària i certa manca de comprensió. Pensem que seria recomanable que els mestres a càrrec d'aquests grups tinguessin un cert nivell en l'àrea o activitats que es proposaran i en les quals es centrarà aquest treball a més d'un cert grau de formació. Per bé que creiem que en les recomanacions és important que hi intervingui el mestre d'educació especial, en el desenvolupament de les activitats proposades, pensem que cal incidir en un perfil més adient i d'acord amb les capacitats i l'actitud del mestre.

La nostra formació com a mestra en un programa GATE ens va suposar, en primer lloc, un apropament a un altre tipus d'enfocament de l'ensenyament, ja que havíem de tenir en compte la capacitat elevada, dels alumnes a l'hora de programar. Aquesta formació ens va orientar tant pel que

fa a la legislació com a diferents didàctiques o recursos de la comunitat com ara concursos a nivell local, comarcal, provincial estatal o internacional.

Caldrà desenvolupar un calendari que encaixi amb la Programació General de Centre i tots els documents que facin referència a les activitats. Són activitats que haurien de tenir incidència en el diagnòstic inicial i posada en marxa del pla, activitats lectives, complementàries, extraescolars i les d'atenció a la diversitat. A nivell de d'Educació Primària les activitats es podrien agrupar en les tres àrees bàsiques en què tenim les matèries de l'alumnat, que són les ciències, les llengües i les arts. A partir d'aquest marc caldria oferir activitats tenint en compte la teoria de les múltiples intel·ligències i l'aplicació de la taxonomia de Bloom (1977).

En aquest punt voldríem advertir que el fet que a les proves de les competències bàsiques i/o a les proves de fi de curs que es fan a diferents estats del món no es fa mai cap referència a les arts, cosa que no ens sembla lògica donada la retòrica de la transversalitat i la competencialitat en què es basa l'enfocament de l'àmbit educatiu, creiem del tot necessari oferir possibilitats de desenvolupar aquesta àrea per la seva relació amb la cultura que és la base de les societats i l'enfocament clàssic en l'ensenyament de les llengües. Així, els continguts d'un curs de llengua en qualsevol de les entitats que representen una comunitat que parla una llengua com ara el Goethe Institut, el British Council o l'Aliança Francesa són la cultura i civilització dels països on es parla aquesta llengua, i aquests continguts inclouen les arts i qualsevol forma d'expressió que és part d'una cultura.

Una altra aproximació pel que fa a les activitats seria fer una activitat conjunta en una secció de l'horari com ara una tarda o un matí on tota l'escola pot fer tallers i, en el cas d'aquests alumnes, una oferta que inclogui un cert repte, però alhora que tothom estigui fent tallers per no mostrar una idea de segregació, sinó d'inclusió.

A més a més, tant a les escoles grans com a les petites, a nivell de comarca o de ciutats, es podria oferir alguna activitat extraescolar els dissabtes, amb la col·laboració del departament, la universitat, entitats i associacions que podrien aportar algun tipus d'esponsoritzacions tant de tipus personal com material, per tal d'oferir a aquests alumnes algun tipus d'activitats, com ja s'està fent en algunes comunitats autònomes.

A nivell de responsables ens sembla una oferta educativa inviable si no és amb la implicació de tota la comunitat educativa.

Pel que fa a l'avaluació, podem predir que els resultats d'estímul i treball als estudiants amb un coeficient elevat seran bons. Sembla una obvietat, però la pràctica que s'està fent a d'altres comunitats autònomes i a d'altres estats ens dóna la seguretat que és una demanda que cal satisfer, per tal d'atendre aquests estudiant adequadament i també per obtenir millors resultats com escola. Aquesta avaluació ens servirà com a element de persuasió si la utilitzem com a recurs de reflexió de la pràctica i la incloquem en un mostrari de bones pràctiques que ens pot ajudar a enfocar, treballar, flexibilitzar i avançar en el treball d'estímul del talent dels nostres alumnes.

L'escola avui i aquí no ha resolt el tema de les altes capacitats, i no fora tan difícil resoldre-ho, però ho és. En el present estudi, aquest grup que hem analitzat ha donat uns resultats espectaculars. L'escola podria fer un grupet de llengua en una de les hores de llengua per aquests que rendeixen molt bé en aquesta àrea, per nivell o per cicles i donar-los-hi un estímul. El mateix és aplicable al tractament de les ciències o de l'art.

Pensem que només es tracta d'optimitzar recursos, de repensar l'escola. Així creiem que cal educar els mestres i els pares en el talent, de portar propostes brillants del Departament i fer sabedors als mestres i als equips psicopedagògics que cal tractar-ho adequadament, ja que fora beneficiós per tothom.

BIBLIOGRAFIA

Abbeduto, L. & Elliot, S. (1998). *Guide to Human Development for Future Educators*. Boston. McGraw Hill. boston: McGraw- Hill.

Acereda, A., & Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.

Adderholdt-Eliot, M., Algozzine, K., Algozzine, B. & Haney, K. (1991). Current state practices in educating students who are gifted and talented. *Roeper Review*, 14, 20-23.

Addler, R. B., Rosenfeld, L. B. , Towne, N. & Proctor R. F. (1986). *Interplay, The process of Interpersonal Communication Forth Worth, TX. Hardcourt Brace College Publishers*. Forth Worth, TX: Hardcourt Brace College Publishers.

Albaigès, J. M. (1988). *Diccionari de noms de persona i llur significat* (4a ed). Barcelona: Edicions 62.

Amiguet, L. (2013, desembre 18). L'empresa busca sabers que encara no sabem ensenyar. *La Vanguardia*. Barcelona.

Antich, X. (2015, agost 16). Les paraules, restes d'una població estranya. *Ara*. Barcelona.

Argemí, R., & Vilalta, D. (2014). Magnet. Aliances per a l'èxit educatiu. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 408, 12-17.

Association for Supervision and Curriculum Development. (1996). *Closing the Achievement Gap: A vision for changing believes and practices*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Association for Supervision and Curriculum Development. (1995). *Educating Everybody's Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners* (Robert W.). Alexandria, VA: Library of Congress.

Bargetto Fernández, M. (2016). Maingueneau, Dominique. Análisis de textos de comunicación. *Contextos*, (24), 131-135.

Bear, D. R., Invernizzi, M., Templenton, S. & Johnston, F. (2000). *Words Their Way*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Björk, L., & Blomstand, I. (2005). *La escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona : Graó.

Bloom, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York, NY: McGraw-hill Book Company.

Bloom, B. (1977). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Madrid: El Ateneo.

- Bolhuis, J. J., Tattersall, I., Chomsky, N., Berwick, R. C., & Cesana, D. (2014). How Could Language Have Evolved? *PLoS Biology*, 12(8), e1001934. <http://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001934>
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryson, B. (1990). *The mother tongue*. New York: HarperCollins Publishers.
- Buckman, R. T. (2000). *Latin America*. Harpers Ferry, West Virginia: Stryker-Post Publications.
- Burke, Q., & Kafai, Y. B. (2012). The Writers Workshop for Youth Programmers Digital Storytelling with Scratch in Middle School Classrooms. *Proceedings of the 43rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education- SIGCSE '12*. <http://doi.org/10.1145/2157136.2157264>
- Cahn, M. A. & Schockman, H. E. (1997). *California, An Owner's Manual*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D. (1999). *Teaching and Learning through Multiple Intelligences*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.

- Camps, A. Guasch, O. & Ruiz, U. (2010). La didàctica de la llengua (les llengües) i la literatura. *Narratives gràfiques*, 52, 81-90.
- Capdevila, C. (2016, juliol 8). Entrevista a Eduard Vallory. *Ara*.
- Capitán Díaz, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carreiras, M. (2010). Language across the mind and brain. *Frontiers in Psychology*, 1(1-2). Recuperat de <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00014> [6 de setembre de 2017].
- Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia* 5(2), 69-82.
- Castelló i Tarrida, A., & Martínez i Torres, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment: identificació i intervenció educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Council for Exceptional Children (2007).). CEC's comments on the proposed IDEA regulations. Recuperat de <http://www.cec.sped.org> [6 de setembre de 2017].
- Clotfelter, C. T. (2004). Private schools, segregation, and the southern states. *Peabody Journal of Education*, 79(2), 74-97.

- Clopton, R. W. (1961). Excellence - Can we be equal and excellent too? *Studies in Philosophy and Education*. <http://doi.org/10.1007/BF00539406>
- Coates, J. (1993). *Women, men, and language : a sociolinguistic account of gender differences in language* (2nd ed.). London [etc.] : Longman.
- Cohn, S. J. (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. A A. H. Karmner (Ed.), *Gifted Children: Challenging their potential* (33-45). New York: Basic Books.
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (2003). *Handbook of Gifted Education*. Wisconsin: Pearson.
- Connant, J. (1959). *The American High School Today*. New York, NY: Mc Graw-Hil.
- Cots, J. M. & I. A. (2010). *Plurilinguismo e interculturalidad en la escuela*. Barcelona: Horsori Ed. S. L.
- Cuban, L. (2008). *Frogs into princes: Writings on school reform. Multicultural Education*. New York: Teachers College Press.
- Cunningham, P.M., Moore, S.A., Cunningham, J.W., Moore, D. W. (2000). *Teachers in Action*. New York, NY: Longman.
- Daniels, H. & Bizar, M. (1998). *Methods that Matter*. Portland, Maine: CapítóStenhouse Publishers.

Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy*. Londres: Routledge.

Dewey, J. (1934). *Art as an experience*. New York, NY: Penguin.

Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (2001). *Cambios que Rigen la Educación Para Dotados y Talentosos: Legislatura AB2313*. Recuperat de <http://studylib.es/doc/6504275/legislatura-cambios-que-rigen-la-educaci%C3%B3n-para-dotados-y> [3 de setembre de 2017].

Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of Growing Up Poor*. New York, NY. Russell Sage Foundation. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Education Code of California (1976). ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION [33000 - 64100]. Recuperat de https://leginfo.legislature.ca.gov/faces/codes_displayText.xhtml?lawCode=EDC&division=3.&title=2.&part=21.&chapter=2.&article=4. [3 de setembre de 2017].

Education Norwest (2014). *Class Size Reduction*. Recuperat de <http://www.k12.wa.us/TitleIIA/program/pubdocs/ClassSize.pdf> [3 de setembre de 2017]

Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Emig, J. (1971). *The Composing Processes of Twelfth Grades*. Recuperat de <https://secure.ncte.org/store/composing-processes-of-twelfth-graders> [4 de setembre de 2017].

Epstein, J. L., Sanders, M. G. Simon, B. S., Salinas, K. C., Rodriguez, N., Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and community Partnerships. Thousand Oaks, California. Corwin Press, Inc.* Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Erikson, J. T. (2000). *A Practical Guide to California Youth Laws. Los Angeles. Legal Books Distributing.* Los Angeles: Legal Books Distributing.

Esteban, H. (2006). *Federic Godàs i el Liceu Escolar de Lleida.* Lleida: Pagès Ed.

Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad: Introducción a la sociolingüística.* Madrid: Visor Libros.

Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje Madrid. Ediciones cátedra.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Fletcher, R. & Portalupi, J. (2001). *Writing Workshop.* Portsmouth, NH. Heinemann: Heinemann.

Fountas, I. C. & Su Pinnell, G. (1996). *Guided Reading.* Portsmouth, NH: Heinemann.

- Fox, L. H., Tobin, D., & Brody, L. (1981). Career development of gifted and talented women. *Journal of Career Education*, 7(4), 289-298.
- Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers*. Cambridge: Westview Press.
- Gagne, F. (1991). Towards a differentiated model of giftedness and talent. A N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 61-80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gamannossi, B. A., & Pinto, G. (2014). Theory of mind and language of mind in narratives: Developmental trends from kindergarten to primary school. *First Language*, 34(3), 262-272.
<http://doi.org/10.1177/0142723714535875>
- Garcia, O. & Baker, C. (2007) *Bilingual Education. An introductory Reader*. Clevendon, Buffalo, Canada: Multipingual Matters Ltd.
- Garcia, A. (2016). Una dècada perduda en la lluita contra la segregació escolar escolar. *Ara*.
- Garcia, A. (2016, juliol 15). Una dècada perduda en la lluita contra la segregació escolar escolar. *Ara*.

- Gardner, J. W. (1961). *Excellence: Can We Be Equal and Excellent Too?* New York: Harper and Row.
- Gardner, H. (1985). On Discerning New Ideas in Psychology. *Symposium on the theory of multiple intelligences. Thinking: The second international conference* (pp. 77-101). Hissdale: Erlbaum.
- Gardner, H. (1998). *Las inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garreta, J. (2009). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación, 345*, 133-145.
- Generalitat de Catalunya. (2014). Resolució de 20 de juny de 2014 per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2014-2015.
- Generalitat de Catalunya. (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*. *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction. Becoming Qualitative Researchers An Introduction* (Vol. 2nd). London: Logman.
- Goleman, D., Kaufman, P. & Ray, M. (1992). The Gifts of Silence and Solitude. *Nursing Science Quartely*, 21(1), 22-25.
- Goleman, D. (2001) *Inteligencia Emocional*. Madrid: Editorial Kairós.
- Guirado, À. (2015). Idees clau sobre les altes capacitats a l'escola. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 414, 32-36.
- Hacker, D. (1999). *A Writer's Reference*. Boston: Berford Martins.
- Hadlich, R. L. (1975). *Gramática transformativa del español*. Madrid: Editorial Gredos.
- Hannoun, H. (1992). *Els Ghetos de l'escola : per una educació intercultural*. Vic, Barcelona : Eumo.
- Hansen, J. (1998). *When learners evaluate*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harmin, M. (1994). *Inspiring Active Learning*. Alexandria, Vancouver: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hervey, S. & Goudvis, A. (2000). *Strategies that Work. Portland, Maine. Stenhouse Publishers*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Hubbard, R.S., & Miller, B. M. (1989). *The Art of Classroom Inquiry*.
Portsmouth, NH: Heinemann.

Jiménez Fernández, C., & et al. (2004). *Diagnóstico y atención de los
alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos
intelectualmente superdotados*. Madrid: Ministerio de Educación y
Ciencia.

Jové, G. & Boix, J. Ll., C. (2007). *Diversidad y cohesión social*. Lleida: Ed.
Milenio.

Jové, G. & Vicens, L. (2006). *Desig d'alteritat: programa «Alber»: una eina
per a l'atenció a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagès.

Kagan, S. (1985). Thoughts on Cooperative Learning. Recuperat de
http://www.teach-nology.com/currenttrends/cooperative_learning/kagan/
Recuperat de [http://www.teach-](http://www.teach-nology.com/currenttrends/cooperative_learning/kagan/)
[nology.com/currenttrends/cooperative_learning/kagan/](http://www.teach-nology.com/currenttrends/cooperative_learning/kagan/) [2 de gener de
2016].

Kennedy, D. M. (1995). Plain talk about creating a gifted-friendly classroom.
Roeper Review, 17(4),232-234.

Kramsch, C. J. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University
Press.

- Lantieri, L. (2008). *Building Emotional Intelligence*. Boulder, Colorado: Sounds True.
- Le Corbusier. (1986). *Towards a new architecture*. Design. Dover Publications.
- Lewis, R. B. & Doorlang, D. H. (2003). *Teaching Special Students in General Educations Classrooms*. Upper Saddle River, N.Y: Merrill Prentice Hall.
- Lillard, A. S. (2013). Playful learning and Montessori education. *American journal of play*, 5(2), 157.
- Llevot, N. & Bernard, O. (2015). La integració escolar de l'alumnat estranger al Pla d'Urgell. *Mascañà*, 6, 27-44.
- López, J. C., Manzano, R. J., & Sipán, A. (1998). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores,
- Loprete, C. A. (1995). *Iberoamérica: Historia de su civilización y cultura*. Upper Saddle River, N.Y: Merrill Prentice Hall.
- Lukens, R. J. (1999). *A Critical Handbook of Children's Literature*. Oxford, Ohio. Longman. Oxford, Ohio: Longman.
- Luria, A. R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Editorial Fontanella, Brevarios de Conducta Humana, nº 16.

- Magstadt, T. M. & Schotten, P. M. (1999). *Understanding Politics*. New York: Worth Publishers.
- Marina, J. A. (2010). *La educación del Talento*. Barcelona: Ariel.
- Marquès, S. & Palaudàrias, J. M. (2001). *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona: Girona: Ajuntament de Girona: Universitat de Girona.
- Martin, L. & Mijares, L. (2007). *Etnografías de la escuela multilingüe. Voces del Aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MATA, F. S., & GUZMÁN, A. G. (2009). El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 61-76.
- Miles, M. & H. M. A. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miñambres, A. & Jové, G. (2000). *La atención a las necesidades educativas especiales: De la educación infantil a la universidad*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2004). *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos intelectualmente superdotados*. Madrid: Ed. Secretaria General Técnica.

- Mischel, T. (Ed.). (2013). *Cognitive development and epistemology*. Londres: Academic Press.
- Mitchell, S. A., & Black, M. (2016). *Freud and beyond: A history of modern psychoanalytic thought*. Londres: Basic Books.
- Molino del, S. (2017, 16 de enero). Los tataranietos de Ulises. *El país*.
- Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries, Inventory and Perspectives*. Nijmegen: Radboud Universitei
- Morales, L., Anduiza, E., Rodríguez, E., & San Martín, J. (2008). Capital social, pautas identitarias y actitudes hacia “los otros”: la incorporación cívica de la población de origen inmigrante en Barcelona y Madrid”. *Panorama social*, 8(2), 119-142.
- Moreno Cabrera, J. C. & Carlos, J. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de lingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Naciones Unidas Departamento de Información Pública. (1993). *Declaración Universal de derechos Humanos*. New York: Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Recuperat de

<http://mathcurriculumcenter.org/CCM/summaries/NationAtRisk.pdf> [22 de setembre de 2017].

National Forum on Education Statistics & National Center for Education Statistics (1996). *Prior-to-secondary school course classification system : school codes for the exchange of data (SCED)*. Recuperat de <https://nces.ed.gov/pubsearch/getpubcats.asp?sid=080> [4 de setembre de 2017]. .

Negrete, C. (26 de juliol, 2016). Un altre atemptat d'un simpatitzant de l'Estat Islàmic desencadena la psicosi a Alemanya.

Olson, D. R., & Oatley, K. (2013). The Quotation Theory of Writing. *Written Communication*, 31(1), 4-26. <http://doi.org/10.1177/0741088313515164>

Ornstein A.C. & Hunkins, F.P (1998). *Curriculum foundations, principles and issues*. Boston: Allyn and Bacon.

Palazón, F. (2006). *Cómo conseguir una plaza de docente o de asesor en el exterior*. Murcia: Gráficas El Niño.

Palomino, A. S., & González, J. A. T. (2002). *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Payne, R. K. (1996). *A Framework for Understanding Poverty*. Highlands, TX: Aha! Process, Inc.

- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Pla, J. (2004). *Homenots: primera sèrie. Obra completa*. Barcelona: Editorial Destino.
- Puelles Benítez, M. (2008). Las grandes leyes educativas en los últimos 200 años. *Revista de participación educativa*, 7, 7-15.
- Pulliam, J. D. & Van Patten, J. J. (2003). *History of Education in America*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Redolar Ripoll, D. (2014). *Neurociencia cognitiva*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Roca, E. (2007). Talent i educació. *Paradigmes: economia productiva i coneixement*, 1, 112-124.
- Rocha, R., & Roth, O. (1995). *The Universal Declaration of Human Rights : an adaptation for children*. United Nations Publications.
- Rodrigo, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Rubí, Barcelona: Anthropos Ed.
- Romano-Soares, S., Soares, A. J. C., & Cárnio, M. S. (2010). Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental\rWritten narrative practices in elementary school students. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22(4), 379-384.

- Rose, L. C. et al. (1997). *Of the public's attitudes towards the public school*. Recuperat de http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/GallupPoll/kpoll_pdfs/pdkpoll29_1997.pdf [22 de setembre de 2017].
- Rumbaut, R. G. (15 de gener, 2017). *Inmigración ¿De la gran inclusión a la gran expulsión Internacional*. *El País*.
- Sanchez, A. & Torres, J. A. (1997). *Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sanchez, A. & Torres, J. A. (1997). *Educación especial II: Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Santrock, J. W. (1999). *Life Span Development*. Boston: McGraw-Hill College.
- Saussure, F. De (ed. Casas, J.) (1990). *Curs de lingüística general*. Barcelona : Edicions 62.
- Save the Children. (2012). *Memoria Anual 2012*. Recuperat de <https://es.slideshare.net/observatoritercersector/memoria-anual-2012-save-the-children> [22 de setembre de 2017].
- Seminari d'història de l'ensenyament i «Rosa Sensat». (1985). *L'Ensenyament*. Barcelona: El Hogar del Libro.
- Shoenfeld, A. (1999). *Elementary Grades Assessment*. White Plains, NY. Dale Seymour Publications: Dale Seymour Publications.

Silver, H.F., Strong, R.W. & Perini, M. J. (2000). *So Each May Learn*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Síndic de Greuges de Catalunya. (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe Extraordinari*. Barcelona.

Solé, C. (1996). *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

SOS Racisme (2016). *Invisibles. L'estat del racisme a Catalunya. Informe 2016*. Recuperat de <http://www.sosracisme.org/wp-content/uploads/2017/03/InformeSOSRacisme2016.pdf> [4 de setembre de 2017].

Spangenberg-Urbschat, K., & Pritchard, R. H. (1994). *Kids Come in All Languages: Reading Instruction for Esl Students*. Newark, Delaware: Internatiional Reading Association.

Spinelli, H., & Testa, M. (2005). Del diagrama de Venn al Nudo Borromeo: recorrido de la planificación en América Latina. *Salud colectiva*, 1(3), 323-335.

Sternberg, R. J. (1981). Intelligence as thinking and learning skills. *Educational leadership*, 39(1), 18-20.

Sternberg, R. J. et al. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1). Recuperat de <http://www.redalyc.org/html/2170/217014922011/> [22 de setembre de 2017].

Supreme Cort (1971). *Summary of Lau v. Nichols*. Recuperat de <https://www-tc.pbs.org/beyondbrown/brownpdfs/launichols.pdf> [3 de setembre de 2017].

Terricabras, J. (1998). *Atreveix-te a pensar*. Capellades, Barcelona: Edicions La Campana.

Tough, P. (2012). *How Children Succeed*. Recuperat de <http://www.paultough.com/the-books/how-children-succeed/> [22 de setembre de 2017].

Uribe, O. (1972). *Situaciones de multilingüismo en el mundo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Van Tassel-Baska, J. (2001). The role of advanced placement in talent development. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(3), 126-132.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. París: Presses Universitaires de France. Paris.

- Vaugh, S., Bos, C. & Schumm, J. S. (2003). *Teaching Exceptional, Diverse, and At-Risk Students in the General Education Classroom*. Boston: Pearson Education Inc.
- Vela, R. M. (2014). La gestió de la inclusió de les altes capacitats. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 401, 50-54. <http://doi.org/0213-8581>
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Argentina: Editorial La Pléyade.
- Weber, E. (1999). *Student Assessment that Works*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Wilson, D. R. (2002). *Legal References for California School Administrators*. Olathe, Kansas: School Administrators'Publishing Company.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology. Needman Heights. A Pearson Education Company*. Needman Heights: A Pearson Education Company.
- VV.AA. (2014). Marco de Compromiso Familiar. Una herramienta para los distritos escolares de California Recuperat de <http://www.cde.ca.gov/ls/pf/pf/documents/famengageframespanish.pdf> [3 de setembre de 2017).
- VV. AA. (2015). La detecció de les altes capacitats. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 8, 2-4.

Zabalbeascoa, A. (2015, agosto 25). Santa Sofía, el edificio favorito del arquitecto Rafael Moneo. *El País*.

Zinn, H. (1980). *A People's History of the United States*. New York, NY: The New Press.

ANNEXOS

Presentem en aquests annexos les mostres que considerem més representatives de llengua escrita de la població objecte d'estudi. Hem treballat amb moltes més, però per no allargar en excés aquest capítol dels Annexos, presentem aquelles mostres que ajuden a fer-se una idea de la població i del tipus de mostres de llengua escrita amb les quals hem treballat. La resta de mostres, un centenar llarg més aproximadament, es trobaran en un CD que acompanya a aquest volum.

Algunes mostres d'aquests annexos es presenten de forma apaïxada perquè les mostres originals estan en DINA-3 i quan han estat escanejades no ha estat possible escanejar-les en aquest format. Es presenten escanejades en format DINA-4

Annex 1: Mostres escola A/M.

Annex 2: Mostres escola A/R.

Annex 3: Mostres escola B/M.

Annex 4: Mostres escola B/R.

Annex 5: Mostres escola C/M.

Annex 6: Mostres escola C/R.

Annex 7: Mostres escola D/M.

Annex 8: Mostres escola D/R.