

PERSPECTIVA ESCOLAR 125

Publicació de «Rosa Sensat»

Maig 1988

APRENDRE LLENGÜES ESTRANGERES



ÍNDEX

Estem hipotecant el futur de l'ensenyament públic? 1

APRENDRE LLENGÜES ESTRANGERES

1. *Per què i per a què aprendre les llengües estrangeres a l'escola?* per Michèle Pendanx 2
2. *La comunicació a la classe de llengua estrangera*, per Luci Nussbaum 7
3. *La comprensió del llenguatge oral*, per Beatriz Caballero de Rodas 12
4. *Unes reflexions sobre la lectura*, per M. José Lobo i Cristina Escobar 17
5. *Centre de Recursos de Llengües estrangeres*, per M. Dolors Solé i Vilanova 21
6. *Quina ha estat la nostra història*, per Teodora Herrero Ramos 24

ESCOLA

L'entrevista pares-mestres, per Miquel Ferrando i Aparisi 29

Experiències escolars

La volta al món, per Jordi Albesa 41

Sortides

De colònies a la Garrotxa, per Toni Velilla i Jordi Tous 45

NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ

Escola d'Estiu 1988 49

ACTUALITAT

Informacions i comentaris

Els accidents i l'educació per a la salut, per Rosa Carrió i Soldevila 51

Un bon editor, un bon company, per Jaume Cela, Anna M. Roig, Sebastià Sorribas 55

Bibliografia

L'observació dels vivents (Ramon M. Nogués), per Rosa Carrió

Altres novetats, Biblioteca Rosa Sensat 60

Per als nois i noies

Una altra pel·lícula en català: El Tresor del Pirata, per Associació Cultural Cavall Fort,
Drac Màgic, Rialles 63

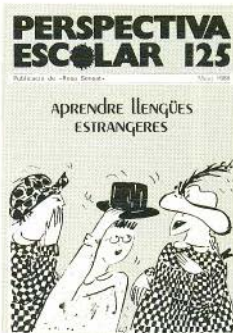
Literatura infantil

Literatura sense faixa, per Jaume Cela 64

Novetats 65

Pel broc petit

Mir-e-i-a-o-u, despistada guerrera despeinada con tiza en los pantalones,
per Mireia Puig 68



Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a a p s a «Rosa Sensat» - Còrsega, 271
Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Montserrat Galicia, Marta Mata, Pia Vilarrubias.

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lidia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotògraf: Josep Gri

Fotocomposició: Presart, S. A.

Impressió: Sirven Gràfic

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïll, 10-14, 08005 Barcelona

Subscripcions: a a p s a «Rosa Sensat»

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 3.540 ptes. — P.V.P. 410 ptes.

ESTEM HIPOTECANT EL FUTUR DE L'ENSENYAMENT PÚBLIC?

Coincidint amb les dates previstes per obrir el procés de matrícula a la Xarxa d'Escoles Públiques de la Generalitat, el Departament d'Ensenyament donà a conèixer, a través dels Serveis Territorials corresponents, quina seria l'estructura interna (nombre d'aules), i l'estructura de la plantilla (nombre de mestres i funcions) per al proper curs 88-89. Les zones més afectades pel descens de la natalitat, Nou Barris, L'Hospitalet,... ja havien mostrat la seva preocupació per la política de reducció d'aules iniciada per l'Administració els cursos anteriors. El comunicat que arribà a les escoles provocà més perplexitat i sorpresa que no s'esperava. La informació ha corregut: reducció d'aules de 4 anys de manera indiscriminada, reducció d'aules d'Educació Especial allà on n'hi havia més d'una, reestructuració de les plantilles creant especialistes improvisats, pèrdua de nombre de mestres en la localitat, creació d'aules anexas de BUP a les escoles d'EGB.

Precipitació, error, improvisació, manca de planificació? Què vol dir aquest enrenou? Quins criteris han dissenyat el model? La incoherència del plantejament, la manca de diàleg amb la comunitat escolar i amb el municipi ha provocat un immediat rebuig per part de les escoles.

Com a mestres preocupats per la millora de l'Ensenyament no acabem d'entendre, i ho diem així de suau, com és possible que passin aquestes coses quan una futura Reforma obliga a plantejar-se el mapa escolar de Catalunya amb rigorositat i quan la millora de l'Escola Pública és una reivindicació constant de la població. No se'ns escapen les dificultats per planificar de manera coherent i racional el futur de l'Ensenyament Públic quan incideixen tants factors: reducció de població escolar, Reforma prevista, desestabilització de les plantilles, drets dels professionals, necessitat de reciclatge del professorat, però precisament per tot això cal fer una aposta clara i decidida, cal explicar molt bé els criteris, cal comptar amb tots els membres de la comunitat escolar.

Referent a la situació actual tal com s'ha presentat malgrat posteriors actituds que d'entrada semblen més dialogants, ens permetem dubtar dels criteris que mouen l'Administració Pública. ¿Aprofitarem el descens de la natalitat, aprofitarem la reforma per promoure la millora de la qualitat de l'Escola Pública? o continuarem considerant el ciutadà que porta el fill a l'Escola Pública com de segona?

No hauria de ser necessari recordar que hi ha unes reivindicacions bàsiques no assolides: rebaixar les *ratios* nens-classe; escolaritzar els nens de 3 anys; augmentar les plantilles per millorar els serveis de qualitat, suport, educació especial, especialistes de música, educació física, substitucions, secretaries; reciclatge rigorós dels professionals; diàleg entre tots els membres de la comunitat escolar; diàleg amb l'Administració i participació en la construcció del futur mapa escolar de Catalunya des dels òrgans pertinents. Els professionals de l'Ensenyament Públic durant aquests dies hem demanat a bastament aquestes millores. Creiem que s'està hipotecant avui i des de Catalunya el futur de l'Ensenyament Públic.



PER QUÈ I PER A QUÈ APRENDRE LES LLENGÜES ESTRANGERES A L'ESCOLA?

Michèle Pendanx

Molt sovint a la premsa, hom pot llegir referències a la necessitat d'aprendre llengües estrangeres, i sembla que la integració a Europa fa encara més palesa aquesta necessitat. Tanmateix, si es tracta de l'ensenyament dels idiomes dins el marc de l'escola, val la pena preguntar-se quins són els objectius d'aquest aprenentatge aquí i ara; convé a vegades replantejar-se el perquè i el com de les coses més evidents, i aquests moments de pre-reforma del sistema educatiu són un marc favorable per encetar diferents debats sobre les opcions educatives o, si més no, intercanviar opinions.

Centrarem, doncs, la reflexió en l'àmbit escolar; les preguntes que serveixen de títol a aquesta contribució obliguen a preguntar d'una banda per quines raons les llengües estrangeres han de figurar com a matèria escolar en el currículum de l'alumne, i de l'altra quines són les finalitats d'aquest aprenentatge en la societat actual.

Per situar les coses, cal tenir present que les respostes que es puguin donar i les opcions que es destriïn tindran una influència quant als continguts d'ensenyament/aprenentatge i a les orientacions didàctiques generals que es dissenyaran en els nous programes. Però també pensem que l'abast d'aquestes preguntes —com totes aquelles d'àmbit general— ultrapassa els ensenyants i afecta el conjunt de les forces socials.

Per això no pretenem aquí sinó apuntar uns quants elements de reflexió.

La llengua estrangera, matèria específica

Examinem per començar quins són els trets específics de la llengua estrangera com a matèria escolar. El primer de tots té a veure amb una de les bases de la lingüística moderna: la importància determinant del vessant oral d'una llengua respecte del vessant escrit. Ningú no dubta avui que una llengua estrangera és quelcom viu i que la seva realitat oral ha de tenir un lloc a l'escola, abans de poder profunditzar en altres aspectes més especialitzats o parcials. Una llengua estrangera és «un món acústic diferent»,¹ i la percepció de sons nous, d'entonacions i ritmes diferents, de combinacions de sons i d'accentos de la parla estrangera té una importància fonamental per educar l'orella dels nois i noies, per desenvolupar la seva capacitat auditiva, per fer-la més flexible. Tothom sap, a vegades per experiència pròpia, que això és fàcil quan encara l'alumne de llengua estrangera és un infant, és a dir abans que el seu garbellat auditiu

1. Alfred Tomatis. *L'Oreille et le langage*. Editions du Seuil.



es torni massa rígid, i que les seves inhibicions el frenin en aquest procés d'obertura auditiva.

També sabem que la parla és indissociable de l'audició i que hi és subordinada. Aquesta subordinació comporta implicacions pedagògiques importants, i actualment insuficientment tingudes en compte a la pràctica a vegades; però en tot cas, la introducció d'una (o més) llengua estrangera en el currículum apunta uns objectius de psicomotricitat específics de l'escola, encara que a partir de continguts rars vegades considerats en aquest camp.

Una altra característica de la llengua és la seva específica estructuració semàntica, tant a nivell lexical com a nivell sintàctic. Un exemple en són paraules com en anglès els verbs modals «can» ou «may», que fan aparèixer dos sentits ben diferents del nostre verb «poder», o en francès el verb «être», auxiliar i verb, anul·lador de l'especificitat dels «ésser» i «estar»; però també frases com «I am sixteen» o «Where do you

come from?» o «J'ai mal à la tête» o «Il s'est fait voler sa moto».

Aquestes estructures lingüístiques, molt corrents, impliquen una relació particular entre llengua i realitat, i poder dominar aquestes formes d'expressió implica entrar en una altra manera de percebre la realitat i manejar-la. L'observació, la reflexió i la conceptualització lingüístiques a partir d'enunciats o fets de llengua senzills i bàsics són uns passos que afavoreixen que l'alumne pugui copsar la realitat abstracta del llenguatge sota les formes diferents de les diverses llengües.

Un tercer aspecte propi de l'idioma és el fet d'ésser vehicle d'una cultura pròpia, diferent. En la didàctica de les llengües, hom entén aquesta paraula no només com a conjunt de fets quant a la civilització d'un altre país, sinó com a conjunt de maneres concretes de viure i relacionar-se amb la gent i les coses. A Catalunya, sabem que qualsevol llengua és suport d'una

4 cultura, però és obvi que una llengua estrangera permet de percebre aspectes més diferenciats, encara que es tracti de llengües europees. Durant els intercanvis d'adolescents, si bé és cert que la cultura cada cop més homogènia del jovent —pel que fa a aquest part del món en tot cas, i pel que fa a la cultura comercialitzable— és un factor poc diferenciador i que facilita els contactes, també és cert que els àmbits relacional i social de la vida quotidiana presenten força diferències i són una ocasió de comparacions i descobriments fructífers no només de l'altre, sinó sovint d'un mateix.

A classe d'idioma, el contacte amb una cultura diferent, a través del propi idioma, però també dels documents utilitzats a classe, aporta nous coneixement, planteja preguntes i interrogants, qüestiona evidències i amplia la percepció cultural general de l'alumne; pensem que a Catalunya aquest contacte en alguns casos pot contribuir a relativitzar els aspectes a vegades conflictius de la realitat lingüística, i estem convençuts que la valoració real de la pròpia identitat passa per la capacitat d'enfocar la cultura pròpia com a quelcom relatiu; compartim l'opinió del pedàgog i poeta Georges Jean quan diu «allò que és propi d'una cultura personal realment assumida és que es relativitzi totalment».²

Aquests trets que configuren l'especificitat de l'idioma com a matèria d'ensenyament corresponen a uns objectius educatius i formatius, en els vessants psicològics, reflexius i de formació de la personalitat, als quals pensem que ningú no vol renunciar.

La llengua estrangera, una matèria entre les altres

Però l'aprenentatge de les llengües estrangeres respon també a una altra finalitat de l'escola: donar al futur ciutadà els coneixements indispensables en la societat on li pertoca viure. Es tracta en aquest aspecte d'un objectiu de caire més pràctic i la didàctica de les llengües ha

evolucionat en el sentit que les capacitats mínimes ja no s'expressen en termes de coneixements que s'hagin de transmetre: es tracta de permetre a l'alumne l'adquisició d'una mínima capacitat per poder-se comunicar amb locutors d'un altre país.

Aquesta definició no és especialment sorprenent, però resulta que malgrat l'evidència que comporta, es presta a diferents interpretacions que poden desvirtuar-la. Una de les més esteses, és la funció instrumental de la llengua estrangera. És obvi que ningú no negarà que es pot fer, i es fa, un ús instrumental d'un idioma en moltes activitats, però sembla arriscat i fins i tots difícil reduir l'aprenentatge a aquesta única funció, perquè es planteja aleshores una altra pregunta, sense resposta fiable: un instrument per a què?

També trobem sovint una altra interpretació de llengua per a la comunicació, que n'és una reducció: és la que va presidir l'elaboració del diferents Nivells Llidars per a les diferents llengües; són uns instruments fonamentals per descriure aspectes de les llengües; recordem, però, que es varen destinar prioritàriament a públics d'adults, i per això varen respondre a unes necessitats concretes d'intercanvis i per tant d'objectius. El mateix J.A. Van Ek ho menciona: «[L'objectiu aquí descrit] no es pot proposar com l'objectiu d'un ensenyament de les llengües. Es presenta com l'objectiu mínim per a l'ensenyament d'una comunicació (oral sobretot) en la llengua estrangera. Com a tal, en la majoria de casos, pot representar només una part del currículum.»³

Limitar així la forma d'enfocar la llengua implicaria que les diferents matèries són presents al currículum en funció exclusivament de llur immediata rendibilitat, la qual cosa no es correspon amb els fonaments del currículum actualment experimentat. També significaria que hom se sent capaç de preveure quina seria aquesta rendibilitat quan l'estudiant comenci a exercir la seva professió, cosa realment presumptuosa! I suposant que sigui així, representaria en tot cas tancar de forma molt prematura el noi o noia en aquests futurs papers eventuais.

2. Georges Jean, *Culture personnelle et action pédagogique*, Edicions Casterman.

3. J. A. Van Ek, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Edicions Longman.

Un altre aspecte ens fa refusar aquestes concepcions limitadores, i és la mateixa naturalesa de la preparació per al futur professional. Comença a fer-se palès que, en una societat tan canviant com l'actual, la finalitat última de l'educació és precisament permetre que els futurs ciutadans i futurs treballadors adquireixin, ultra els coneixements bàsics, unes destreses que els diversos pensadors més o menys futuròlegs, sociòlegs de l'educació i educadors preveuen com a claus per a les professions de l'esdevenidor, fins i tot pel que fa a les més tècniques: facultat d'adaptació i flexibilitat, capacitat d'iniciativa, capacitat de treball en equip, domini del llenguatge i de l'expressió, i una cultura que permeti d'entendre i acceptar els canvis, l'evolució de les coses.

Per totes aquestes raons, pensem que la competència comunicativa que ha d'adquirir el noi ha d'entendre's en un sentit ampli, que inclogui les destreses bàsiques sense reduir-s'hi, mitjançant una sensibilització envers les diferents modalitats de comunicació humana i la realització de tasques globalitzadores.

En aquest aspecte, retrobem el terreny de les llengües de l'escola i les finalitats més àmplies que hi corresponen.

Pot semblar que en evitar descartar alguns objectius, correm el risc de mantenir uns objectius poc concrets: aquest és el problema de les llengües estrangeres: la dificultat per definir-ne continguts concrets —sobretot des que s'ha adoptat la perspectiva comunicativa—, i això hi dóna una imatge de quelcom que mai no es pot considerar assolit.

Som conscients d'aquest perill, però estem segurs que hi ha maneres d'acotar la matèria llengua estrangera. Primer de tot, i és un punt determinant en aquest sentit, cal diversificar els objectius i els continguts segons els aspectes concrets del marc escolar, és a dir tenir en compte l'edat en la qual es comença l'idioma a l'escola, determinar el nivell mínim a assolir de manera realista segons el nombre de cursos corresponents a tal o tal cicle, proposar una modulació dels diferents nivells de competència amb una especial diferenciació entre comprensió o recepció i expressió o producció, si es tracta d'una llengua obligatòria o de llengua optativa, d'un primer o d'un segon idioma, etc. Aquests aspectes són elementals, però sembla



que actualment, en aquest tema, queden encara moltes decisions polítiques per prendre, i molta feina per fer.

Un altre punt és proposar-se la integració dels diferents continguts: els desenvolupaments de la didàctica de les llengües estrangeres ofereixen diferents solucions per articular objectius comunicatius i objectius lingüístics, i per tractar de manera diferenciada i complementària les modalitats oral i escrita de les llengües. Pel que fa als aspectes culturals, poden ser enfocats no com un contingut que dóna un suplement de prestigi, sinó com a integrant del material de classe, per una banda, i amb una perspectiva concreta d'intercanvis i contactes directes i a través dels diferents (i cada cop més estesos) mitjans de comunicació.

Finalment, i és una tasca urgent actualment a Catalunya, caldria fomentar i recollir experiències destinades a veure com es podria enfocar de forma articulada l'ensenyament dels idiomes amb el del català i del castellà. Si deixem de banda alguna iniciativa aïllada, es constata avui que es tracta de dos móns encara massa se-

6 parats; i quan hom s'inquieta per la manca d'aprofitament mutu, es prenen unes iniciatives aviat destinades al fracàs: en alguns casos, s'intenta d'unificar les terminologies, sense plantejar-se sovint que les respectives nocions gramaticals no són transposables; en altres casos, es fan projectes d'equivalències estructurals entre català, castellà, idiomes moderns i fins i tot llengües clàssiques, amb la intenció de fer correspondre enunciats diferents a funcions lingüístiques comunes. Aquest vell somni d'alguns lingüistes es fonamenta en una concepció obsoleta de les llengües, ja que en nega precisament l'aspecte de sistema específic.

Pensem que els grans eixos d'aquesta integració —pel que fa als idiomes respecte del català i del castellà— haurien d'elaborar-se en base, d'una banda, a unes finalitats comunes (aquelles evocades a la primera part), respectant, òbviament, uns nivells d'assoliment forçosament molts desiguals i, de l'altra, a unes pràctiques pedagògiques que integrin, en moments puntuals de reflexió i conceptualització lingüística, aspectes de les llengües conegudes o familiars a l'alumne. En aquest sentit, s'obre tot un camp de recerca i treball ple d'estímul.⁴

Afegirem una evidència, que és una *leitmotiv* justificat dels ensenyants: la necessitat de formació permanent i un intercanvi d'experiències en un camp encara poc treballat.

Els idiomes a l'escola: una qüestió política

Finalment, no volem acabar l'esbós d'aquesta problemàtica sense evocar el vessant polític de la qüestió dels idiomes a l'escola, el qual comporta un doble punt de vista. Examinem el

4. Per als lectors interessats per aquestes dimensions de la problemàtica, indiquem dos llibres suggeridors: Eddy Roulet, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Editions Hatier-CREDIF, Paris 1980; Eric Hawkins, *Awareness of Language: an introduction*, Cambridge University Press.

de l'alumne en primer lloc: és obvi que un domini relatiu d'uns idiomes, el contacte amb altres maneres de viure són un element privilegiat per contribuir a fomentar en el jovent una actitud oberta i comprensiva de les diferències entre els pobles, i a posar, més a la llarga, les bases d'un profund desig de pau i enteniment internacional, arrelat en la seva pròpia formació com a ésser social.

Però si enfoquem els aspectes polítics des del punt de vista del sistema educatiu, és innegable que la mera presència o l'absència d'idiomes en el sistema escolar, així com l'oferta de tal o tal llengua estrangera —per què, per exemple, no proposar més opcions d'estudiar alemany i italià?— no són quelcom neutre, com ho podem constatar a diferents països arreu del món. En aquest sentit, pensem que és una urgència a la Catalunya d'avui, i en aquests moments d'elaboració de la Reforma, que s'elabori una política lingüística per als idiomes que tingui en compte la vocació europea del nostre país i les seves tradicions lingüístiques, que pugui compaginar les finalitats formadores de l'escola amb la necessària modernitat de la formació, fugint de les modes arrasadores.

No oblidem els aspectes concrets de les coses, que tant de pes tenen a la vida de cada dia: aquesta política lingüística hauria d'aportar respostes a les preguntes esmentades anteriorment, però també hauria de preveure els mitjans per adequar les condicions reals de treball als requisits mínims tractant-se d'idiomes: ens referim essencialment a la ratio alumnes/professor, reivindicació antiga i encara vigent... Per quant de temps?

Contràriament a una opinió aparentment estesa —i sense cap fonament científic ni empíric—, la presència de dues llengües a l'escola és un avantatge i no un obstacle a l'hora d'aprendre idiomes, i desitgem que després d'un debat ampli, que interessa tota la població i no només els ensenyants, es fixin unes línies d'actuació que il·lustrin com a Catalunya assumim la profecia, cada cop més admesa, que Europa serà multilingüe o no serà.



LA COMUNICACIÓ A LA CLASSE DE LLENGUA ESTRANGERA

7

Luci Nussbaum*

Introducció

Ningú no nega avui que l'ensenyament-aprenentatge de les llengües s'ha d'enfocar cap a l'adquisició de la competència comunicativa, sobretot en la seva perspectiva d'ús oral (comprensió i expressió). Vull assenyalar, ja des del començament, que el concepte de competència comunicativa no implica de manera directa la noció de correcció lingüística. Tots incorrem en faltes respecte de la norma de la llengua que utilitzem quotidianament i això no comporta que no ens entenguem amb els nostres interlocutors. Una cosa ben diferent és quan ens situem en un nivell d'estudis avançat, més enllà de l'ensenyament obligatori. Faig ara aquesta remarca, sobre la qual tornaré més endavant, perquè he pogut observar, en la meua pròpia pràctica, que l'obsessió per la correcció lingüística ens fa negligir altres aspectes importants de la comunicació. Ens esgarrifem quan els nostres alumnes no tenen en compte les lleis morfològiques i, en canvi, els demanem que simulin una situació de pregunta per una direcció asseguts en un pupitre ple de quaderns i de llibres! En la comunicació humana existeix una complexa xarxa d'e-

lements que no reposen únicament en el contingut lingüístic i que no poden de cap manera ignorar-se: el gest, el to de la veu, el moviment del cos, les intencions dels parlants, els sobreentesos, els *rols* i les característiques dels parlants, etc., i també la influència que cada parlant exerceix sobre el seu interlocutor. Adquirir una competència de comunicació vol dir, doncs, no només dominar en un cert grau les formes de la llengua, sinó i sobretot saber quan, com, per a què, on, amb qui, etc. cal utilitzar-les, tot tenint en compte les relacions interpersonals que presideixen la comunicació entre dues o més persones. És per això que sembla necessari que l'ensenyament analitzi com pot contribuir al desenvolupament d'aquestes estratègies comunicatives dins l'aula, considerada com un microcosmos de la interacció comunicativa.

Aquest article pretén fer una petita síntesi del que sol passar a les classes de llengua estrangera i fer algunes propostes, aplicables a l'EGB, per afavorir la comunicació en el grup-classe.

Les tendències actuals en l'ensenyament de llengües

Des dels anys cinquanta, l'interès per l'ensenyament/aprenentatge de les llengües ha portat a la realització d'una gran quantitat d'estu-

* Escola de Mestres Universitat Autònoma de Barcelona.

8 dis que han tractat d'abordar el tema des de perspectives molt diferents. No és ara el moment de parlar de la història de la didàctica de llengües, però, en canvi, vull comentar breument les tendències actuals en l'ensenyament de les llengües per tal de situar les pràctiques que comentaré més endavant.

Podríem dir, per resumir, que existeixen dues grans tendències (C. KRAMSCH, 1984, p. 43). La primera és una tendència analítica, que té les arrels en els estudis sobre l'estructura i el funcionament de la llengua i en les recerques sobre sociolingüística i sòciosemàntica, així com en la teoria cognitiva sobre l'aprenentatge. Tot això es concreta en programacions bastant rigoroses l'objectiu de les quals és ensenyar una llengua de comunicació. Els continguts solen ser presentats en forma d'actes de parla (per exemple: situar-se en l'espai, demanar una informació, etc.). L'*input* que s'ofereix és sempre controlat, encara que diversificat quant a les formes lingüístiques i a les situacions comunicatives. En general, els manuals elaborats en els anys vuitanta que trobem avui al mercat s'inspiren en aquesta tendència.

La segona és una tendència no-analítica, que se situa més dins la tradició dels estudis de psicolingüística sobre l'adquisició de la llengua materna i de la segona llengua i que ha originat allò que se'n diu enfocaments naturals i més concretament als programes d'immersió, avui en pràctica en algunes escoles de Catalunya per a l'ensenyament del català a nens i nenes castellanoparlants. Les seves propostes didàctiques, prou conegudes en el nostre país, posen més l'accent en l'adquisició de la llengua i en la comunicació autèntica dins l'aula que no pas en l'aprenentatge formal de la llengua i de les seves formes d'ús.

Al nostre parer cap de les dues tendències pot ser rebutjada ni pels seus plantejaments teòrics ni pels seus resultats. La tria d'una o altra opció dependrà molt de l'edat de l'alumnat, de les condicions de cada institució escolar i de la formació de cada ensenyant. En tot cas, sembla que la immersió total en llengua estrangera, la que practiquen algunes escoles d'èlite a Barcelona, és bastant difícil de plantejar avui per a la gran majoria de centres. En canvi, s'estan portant a terme, en algunes escoles de Catalunya, experiències d'introducció precoç de la llengua estrangera, donant-li estatus de llengua

vehicular d'alguna altra matèria, com es fa en alguns casos amb el català i el castellà.

Alguns tipus de comunicació a la classe de llengua estrangera

Es fa difícil d'establir una classificació de les activitats que es poden donar dins una classe de llengua estrangera. En primer lloc, perquè cada metodologia proposa pràctiques diferents i, en segon lloc, perquè existeixen gran quantitat de paràmetres de classificació. Ara bé, l'autoobservació, la reflexió sobre la pràctica quotidiana i el punt de vista d'observadors exteriors al grup poden donar algunes pistes del que passa dins l'aula.

Les primeres preguntes que ens fem són: *qui parla i per dir què?* Molt sovint, parla el mestre o la mestra dins el que en podríem dir *discurs didàctic* —amb poques intervencions per part de l'alumnat— per aconseguir, per exemple, tasques del tipus següent:

- Organització del treball a classe: explicitació dels objectius i dels continguts, organització de les activitats, etc.
- Explicacions metalingüístiques: gramàtica, lèxic, traducció, comparances entre el sistema de la llengua estrangera i el català o el castellà i, en general, tot el que fa referència al sistema i al funcionament de la llengua oral i escrita.
- Explicacions sobre aspectes culturals.

Com sabem, es tracta, quasi sempre, d'una comunicació unidireccional que parteix de l'ensenyament cap a tota la classe.

Un segon gran tipus de comunicació és aquell en el qual els alumnes *imiten* la llengua estrangera o *simulen* comunicar: repetició de models, recitació de diàlegs, exercicis estructurals, memorització de textos diversos o bé representació de diàlegs inventats, petits debats sobre un tema programat, jocs de *rol* on cadascú té un paper definit, simulacions comunicatives, etc.

La *interacció pedagògica* és segurament un dels tipus de comunicació més interessants en la mesura que posa en funcionament tots els elements que intervenen en la comunicació autèntica. És el moment en què els alumnes fan preguntes, demanen aclariments, mostren la seva



disconformitat, donen explicacions sobre el seu comportament, parlen amb els companys sobre les tasques que duen a terme, fan suggeriments, etc. La mestra o el mestre, per la seva banda, avalua, suggereix, encoratja, demana explicacions, pregunta si s'entén o no, dóna ordres, dóna o pren la paraula, etc. Cal assenyalar que és aquí on sovint l'ensenyant trenca la coherència del discurs en fer preguntes o afirmacions que recorden als nens que estan en situació d'aprenentatge: «repeteix el que dius», «no t'entenc», «no t'he sentit», etc., quan es tracta, en realitat, d'una demanda de correcció de l'enunciat emès.

Finalment, existeixen en la classe moments de *comunicació autèntica*, és a dir, situacions d'intercanvi on cadascú parla en nom propi: opinions, informacions sobre la vida extraescolar, etc.

Aquest intent de classificació és totalment provisional i cada ensenyant trobarà probablement a faltar aspectes observats en la seva pràc-

tica quotidiana. De tota manera, més que establir la tipologia, el que pretenc és despertar l'interès per l'observació i l'anàlisi del que passa a la classe per tal d'ajustar la nostra pràctica. En efecte, l'inventari de les situacions comunicatives, de les funcions del llenguatge i dels actes de parla que es posen en funcionament dins l'aula ens poden mostrar que ens aproximem bastant a situacions d'ús natural de la llengua i que segurament obtindrem millors resultats si les aprofitem a fons.

El lloc de la llengua materna

Els mètodes àudio-orals i àudio-visuals dels anys cinquanta i seixanta proscriuen de manera taxativa la utilització de la llengua materna en les classes de llengua estrangera, de segur que per reacció als mètodes tradicionals on l'oral tenia un lloc molt restringit. Els enfocaments actuals, per contra, atribueixen un lloc important

10 a la relació llengua materna-llengua estrangera. A Catalunya, analitzar aquesta relació és encara més important en la mesura que els habitants del nostre país viuen constantment en una situació de contacte de llengües: els canvis de codi i les alternances de llengua dins d'un mateix discurs són fets habituals en la nostra vida quotidiana. Estic d'acord amb el plantejament que fa C. KRAMSCH (1984, pp. 72-74) sobre el tema quan diu que la utilització de la llengua materna a la classe de llengua estrangera «és un fenomen directament lligat al format de la interacció». Quan la llengua estrangera serveix només per repetir formes verbals, llistes de vocabulari, exercicis purament formals de pregunta-resposta o per la posada en escena de diàlegs o textos escrits prèviament, és obvi que els nens i les nenes recorreran sempre al català o al castellà per a tot el que sigui comunicació real: demandes d'explicacions, queixes, converses amb els companys i companyes... L'ensenyant, per la seva banda, haurà de recórrer a la llengua materna per conduir la dinàmica de la classe i per respondre als requeriments del seu públic.

Tenint en compte tot això, en lloc de prohibir l'ús de la llengua materna, hauríem de preguntar-nos de quina manera pot aquesta afavorir la interacció a l'aula i alhora l'aprenentatge de la llengua estrangera. Si la tasca de l'ensenyament/aprenentatge és la construcció d'un discurs comú, és a dir: negociació, interpretació i comprensió mútua, perquè pugui ser transferit al món exterior, la llengua materna ha de ser l'element que ajudi a no interrompre la comunicació quan manquen els recursos lingüístics en la llengua estrangera, de la mateixa manera que servirà en els primers nivells d'aprenentatge per organitzar les tasques i per comentar el que s'ha fet. Aquestes primeres funcions provisionals de la llengua materna podran ser substituïdes per la llengua estrangera a mesura que els alumnes vagin aprenent les formes lingüístiques necessàries per comunicar-se de manera efectiva.

De tot el que s'ha dit, se'n poden desprendre algunes propostes pedagògiques:

- Si considerem que la major part de l'*input* que es rep a classe prové de l'ensenyant, cal que es restringeixi l'ús de la llengua materna al que és estrictament necessari.
- Seria convenient que l'ensenyant, en establir

les programacions, inclogués les formes lingüístiques que vehiculen la llengua de la classe i que no acostumen a ser presents en les llistes de continguts dels manuals de llengua estrangera: com dir que una cosa no s'entén, com demanar un aclariment, el vocabulari dels objectes de la classe, etc.

- En la mesura que aquestes formes s'hauran assolit a l'oral, podran escriure's en cartells que es penjaran a la paret perquè els nens i les nenes puguin consultar-les de manera immediata sempre que ho necessitin.
- Ja des dels primers moments d'ensenyament/aprenentatge es pot proposar que els alumnes que ho desitgin puguin assumir el *rol* del mestre per conduir algunes activitats senzilles en llengua estrangera.

Aquestes i altres formes de treball mostraran com, sense necessitat de consignes prèvies ni punicions, el grup classe crearà les seves pròpies regles de comportament lingüístic i construirà l'estatus de la llengua estrangera dins l'aula.

Alguns suggeriments per afavorir la comunicació a l'aula

És evident que, en una didàctica de la llengua estrangera que situï la interacció en la base de les relacions pedagògiques, l'explicitació dels objectius i la negociació de les tasques han d'ocupar un lloc molt important. Això vol dir que l'ensenyant ha de saber exactament allò que pretén aconseguir i disposar d'un ventall ampli de material i d'activitats per dur-ho a terme. En aquest sentit, el *ritme* de treball és molt important: les activitats no poden eternitzar-se i cal fer propostes variades per a cada sessió.

La utilització de l'espai a classe és també un altre element molt important. No es pot pretendre que els nois i noies es comuniquin guardant la disposició tradicional de pupitres en filera. La disposició de l'espai dependrà molt de l'activitat que es realitzi i no s'ha de pensar que l'arranjament del mobiliari segons cada cas és una pèrdua de temps. És fonamental que tots els membres de la classe puguin veure's entre ells. La disposició en forma de U o en forma de cercle és la més adequada per als moments en què tota la classe participa en la mateixa activitat.

L'organització de les formes de treball ha de ser flexible. Cal que els alumnes s'acostumin a treballar individualment, en grups reduïts, en parelles o en grup gran. Aquesta varietat de formes de treball permetrà als qui tenen més problemes d'inhibició de trobar el lloc on expressar-se tot formant part del grup.

Els aspectes no-verbals han de tenir un lloc rellevant en la comunicació a l'aula. Tota producció oral ha de ser acompanyada de gestos i moviments propis de la comunicació real, ha d'estar contextualitzada i ha de manifestar els estats d'ànim dels parlants.

Tot el que he dit fins ara no suposa que s'hagi de donar poca importància als continguts de llengua. Al contrari. El que vull dir és que els continguts que proposen els manuals d'ensenyament de la llengua estrangera no s'ajusten, en la majoria dels casos, a una proposta de didàctica interactiva. Per això plantejo la necessitat que l'ensenyant ofereixi l'inventari de formes necessàries per a la comunicació. Per exemple: com començar i acabar una conversa, com interrompre, com manifestar el desacord, com mostrar que s'entén o no el que diu el nostre interlocutor, etc., en definitiva, les eines necessàries (verbals i no-verbals) per participar en la comunicació interactiva.

Finalment penso que és també molt important que els alumnes i les alumnes discuteixin sobre el que ha passat cada dia a classe. Aquesta valoració, per tal de ser encoratjadora, ha de comptar amb l'opinió dels nens i les nenes. En aquest sentit, és útil anomenar per a cada dia un parell d'alumnes observadors que anotin: qui ha parlat, en quina activitat, en quina llengua, etc. i així poder fer un petit balanç del desenvolupament de cada sessió.

L'avaluació de l'expressió oral

Un dels problemes que més preocupen l'ensenyant és com avaluar l'expressió oral en llengua estrangera. En primer lloc, cal dir que no existeixen activitats específiques d'avaluació de

l'expressió oral. Qualsevol tasca de les que es realitzen a classe ha de servir per valorar els progressos del grup-classe i de cada individu en concret. De tota manera, es necessari establir moments d'avaluació de l'itinerari didàctic. En un ensenyament/aprenentatge interactiu caldrà negociar també el contingut de l'avaluació, les formes i els subjectes avaluadors i avaluats.

A títol d'exemple, proposo una sèrie d'aspectes per avaluar: la competència comunicativa, la fluïdesa en l'expressió, la riquesa de vocabulari, la qualitat de les construccions, la presència de la llengua materna en les produccions orals, la pronunciació. Cada ensenyant haurà de definir les fronteres entre el que és acceptable o no, però és evident que haurà de matisar molt el concepte de correcció i el concepte d'error, si té en compte que l'aprenentatge d'una llengua és un procés dinàmic i que l'error no és altra cosa que una mostra exterior d'aquest camí d'aproximació a la llengua estrangera.

L'autoavaluació col·lectiva i individual, les entrevistes i l'elaboració de fitxes d'observació de la interacció són exemples de formes d'avaluació que poden també contribuir a avançar en la línia que s'ha proposat.

Per acabar, adjunto la referència bibliogràfica d'alguns textos en francès i en anglès, on es podran trobar moltes idees per treballar l'expressió oral a classe i on es descriuen activitats per afavorir la interacció a la classe de llengua estrangera.

Bibliografia

- MARQUET, M. et al., *Abracadabra. Le coffret fiches-idées*, EDI 6, Barcelona 1986.
- HARMER, J., *The Practice as English Language Teaching*, Longman, Londres 1983.
- KRAMSCH, D., *Interaction et discours dans la classe de langue*, Clé Internationale, Paris 1984.
- WEISS, F. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Hachette, Paris 1983.
- WILLIS, J., *Teaching English through English*, Longman, Londres 1981.



LA COMPRENSIÓ DEL LLENGUATGE ORAL

Beatriz Caballero de Rodas*

Els actuals enfocaments comunicatius tenen com a objectiu prioritari la comunicació —fonamentalment oral— en la llengua que és objecte d'estudi i poc són els ensenyants que discuteixen aquest objectiu. Cal, però, ser conscient del que implica assumir aquest objectiu i valorar si la metodologia que utilitzem a les classes va encaminada realment a afavorir la comunicació. Si ens centrem en l'aprenentatge de la llengua estrangera a l'EGB, caldria reflexionar sobre el nivell de comunicació que es pot aconseguir en tres anys, en classes de trenta alumnes i amb tres hores setmanals a tot estirar. ¿Amb aquests condicionaments es pot ajudar a desenvolupar la comunicació oral? ¿És factible que els alumnes arribin a un nivell de comunicació elemental en la llengua que estan aprenent?

Importància de l'ensenyament de la comprensió del llenguatge oral en els primers anys d'aprenentatge

La comprensió oral precedeix l'expressió oral.** El desenvolupament d'aquesta habilitat

* Departament de Didàctica de la Llengua i de les Ciències Socials. Escola de Mestres Sant Cugat. Universitat Autònoma de Barcelona.

** Quan es parla de comprensió oral, s'inclou en el terme la sensibilització a escoltar, així com la comprensió oral en concret.

facilita la familiarització i posterior apropiació dels trets fonològics —accent, ritme, entonació i pronunciació— de la llengua que s'estudia, possibilita el contacte amb parlants de distintes edats, sexe, accent... i ajuda a interpretar les seves actituds i intencions comunicatives.

D'altra banda, la comprensió oral és considerada per molts experts com l'habilitat més difícil d'adquirir, fins i tot en nivells avançats,¹ a causa de la falta de control que els oïdors tenen sobre allò que senten —accents desconeguts, velocitat del discurs, desconeixement del tema i/o del vocabulari, sorolls ambientals que dificulten l'audició, etc. Aquesta manca de domini crea sovint una sensació d'inseguretat i fins i tot d'angoixa que arriba a blocar la capacitat de comprensió dels oïdors.² Per això cal habituar els alumnes a estar en contacte amb el llenguatge oral des del primer dia (la veu del professor, enregistraments en cassette o vídeo, cançons...) i procurar fomentar una actitud relaxada en les activitats de comprensió oral bo i donant-los unes tasques concretes i adequades al seu nivell, a fi d'evitar possibles bloqueigs. Si es crea una actitud desinhibida en les primeres etapes, s'afavoreix una actitud similar en etapes posteriors.

Amb el desenvolupament de la comprensió oral no solament s'aconsegueix que els alumnes entenguin, sinó també que adquireixin una bona pronunciació i posin unes bases orals sòlides per a etapes d'aprenentatge posterior. Si

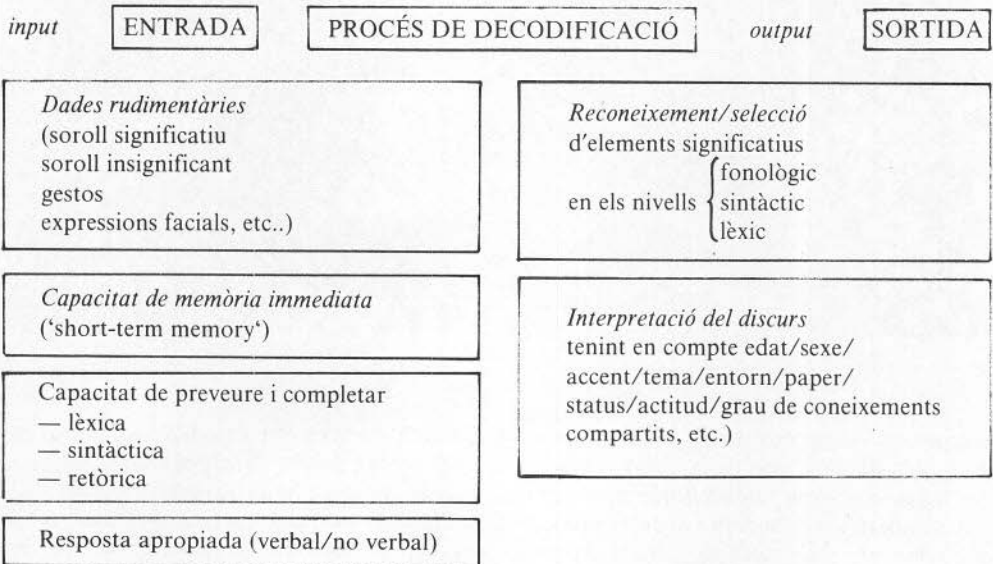
s'ofereixen als alumnes bons models i prou abundants, els reproduiran, en la majoria dels casos, sense dificultat. Aquestes receptivitat i plasticitat fonològiques tendeixen a disminuir quan l'adolescent passa dels 15 o 16 anys, motiu pel qual caldria aprofitar el període favorable de l'EGB.

La importància del paper de la comprensió ve també del fet que és l'activitat en la qual els alumnes tenen més probabilitats de trobar-se involucrats —escollar cançons, escoltar la ràdio, veure la TV, veure pel·lícules en versió ori-

ginal, viatjar, etc. El desenvolupament de la comprensió oral té, per tant, una finalitat pràctica immediata que afavoreix la motivació dels alumnes. Motivació que el professor ha d'aprofitar.

Procés de comprensió oral

Encara que no se sap gaire d'aquest procés, el quadre següent, pres de Maley³ pot ajudar a veure el que passa:



L'oïdor filtra la informació que rep i només recull allò que l'interessa del missatge, de manera que ho emmagatzema a la memòria immediata, ja que ho necessita per a predir allò que vindrà després. D'altra banda, l'oïdor té capacitat no solament d'*entendre* allò que el parlant li *diu* (sintaxi, lèxic, etc.), sinó d'*interpretar* allò que el parlant li *vol dir*. Això ho pot fer gràcies al *context* i als *elements paralingüístics*, presents sempre en tota interacció.

De l'anàlisi d'aquest procés, el professor n'ha de treure una conclusió pràctica evident: no n'hi ha prou d'entrenar els alumnes a reconèixer els aspectes purament lingüístics de la comunicació (sistema fonològic, sintàctic i lèxic), sinó que

els ha d'ajudar a interpretar el missatge a partir de la seva pròpia experiència com a oïdors en llengua materna, del context de la interacció i dels elements paralingüístics que hi són presents.

Implicacions didàctiques de la pràctica de la comprensió oral

Els alumnes han de tenir des del primer dia el màxim de contacte possible amb la llengua estrangera. Com més *input* rebin (vegeu quadre), més fàcilment es podran comunicar. Ara bé, no tot *input* afavoreix la comprensió. Ha de ser



sempre un *input comprensible* per als alumnes. Es poden distingir dos tipus d'*input* adequats per a l'ensenyament: un *input* que els alumnes entenen però que és superior al de les seves capacitats expressives i un *input* seleccionat curosament al nivell dels alumnes. El primer tipus d'*input* afavoreix l'adquisició inconscient de la llengua i es dona quan el professor parla a la classe o utilitza enregistraments en els quals no s'ha d'entendre tot el missatge. El segon afavoreix l'aprenentatge conscient d'aspectes concrets de la llengua, com pot ser la presentació i pràctica del futur o d'una determinada funció comunicativa.⁴ Estudis comparatius fets per Asher semblen aconsellar el potenciament d'activitats d'*input* que promouin l'adquisició inconscient, si el que es vol és afavorir la comunicació.⁵

És fonamental comptar amb un bon magnetòfon/cassette. El cassette és probablement l'ajuda tècnica més valuosa per als professors de llengua estrangera. Els alumnes s'acostumen a la veu i accent d'un professor i acaben per en-

tendre'l, però, en canvi, poden tenir grans dificultats per entendre altres persones. El cassette permet de sentir veus distintes, registres i accents diferents i, en la majoria dels casos, és l'única oportunitat que els alumnes tenen de sentir parlants nadius. D'altra banda, la utilització freqüent del cassette no solament beneficia els alumnes, sinó que millora notablement la competència oral del mateix professor. Quan s'ha de triar un cassette, cal que sigui un de qualitat, que se senti bé, que tingui comptador de revolucions, a fi de poder trobar amb facilitat el text que ens interessa, i que compti amb un dispositiu que permeti de modificar la velocitat. Per preus cada vegada més mòdics, es troben aparells d'aquestes característiques al mercat. Els models de doble platina també són conuenients a l'hora de seleccionar i arxivar material. Quan es fan activitats de comprensió oral amb cassette, l'aparell s'ha de situar al centre de la classe, ja que això facilita una bona audició a tots els alumnes.

Cal també comptar amb una àmplia gamma

de material sonor, adequat a distints nivells i objectius. El professor pot aconseguir enregistraments a partir de l'abundant material pedagògic que existeix actualment, però també pot fer els seus propis enregistraments «autèntics» —material no elaborat amb fins pedagògics— prenent-los de la ràdio (BBC News) o de la TV (anuncis, petits fragments de cursos de llengua, pel·lícules, etc.) o utilitzant cançons. Ara bé, quan se seleccionen textos s'ha de tenir present: la *brevetat* (textos de dos o tres minuts preferentment), ja que intentar de comprendre exigeix una gran concentració que costa de mantenir durant períodes llargs; la *qualitat d'enregistrament* (textos que el professor pugui comprendre amb facilitat) i els *sons de fons*, els quals ajuden a entendre la situació (el soroll dels avions a l'aeroport, per exemple). Un altre factor important a tenir en compte és la *selecció dels temes*: han de ser d'interès per als alumnes, i si a més a més estan relacionats amb les seves experiències personals, els resultarà més fàcil de comprendre'ls (un text sobre la vida d'algun animal, sobre esports, o sobre algun tema que s'estigui tractant en una altra matèria...).

Pel que fa a la manera de presentar les activitats de comprensió, és important de *suscitar interès* a la introducció, *presentar el context* en què es desenvolupa l'enregistrament (amb explicacions, preguntes, suport visual, etc.) i *comentar* les possibles *dificultats* que puguin obstaculitzar la comprensió (vocabulari...). A continuació, *explicar* amb claredat l'objectiu de l'activitat (seguir una ruta en un mapa, fer un dibuix, extreure una informació concreta...), *advertir* que no es tracta que ho entenguin tot, sinó només allò que els és necessari per a fer la tasca proposada i *comprovar* sempre que s'ha comprès. És important facilitar l'activitat permetent escoltar el text sencer unes quantes vegades, fent pauses entre audicions perquè els alumnes intercanviïn opinions amb el company, resolguin dubtes... No es tracta d'examinar la capacitat de comprensió de l'alumne, sinó de desenvolupar-la.

Activitats

A continuació s'exposen alguns exemples d'activitats amb les quals s'intenta desenvolupar en els alumnes diverses habilitats necessàries per a escoltar i comprendre.

A. Activitats per a familiaritzar els alumnes amb el llenguatge oral i afavorir el reconeixement i la selecció dels elements bàsics del missatge.

- Seguir instruccions, aplicant tècniques del TPR⁵: «Aixeca't, fes dos salts i seu». «Vés a la pissarra, tocal-la i torna al teu lloc»...
- Escoltar una rima unes quantes vegades i, després, escoltar-la un altre cop marcant el ritme i els accents picant amb les mans.
- Escoltar un text i observar l'ús de les pauses, de l'entonació, etc.
- Dibuixar un dictat: «Dibuixa una casa. La casa té les parets blaves i la teulada vermella».

B. Activitats per a afavorir la interpretació del missatge a partir dels elements paralingüístics del context.

- Escoltar uns textos breus presos de la ràdio (la retransmissió d'un partit de futbol, un



anunci, una trucada telefònica, etc.) i identificar les diferents situacions en uns dibuixos. Aquest tipus d'activitat es pot fer el primer dia de classe, ja que fa veure a l'alumne que la seva experiència com a oïdor en la seva pròpia llengua l'ajuda a entendre l'estrangera.

- Escoltar diàlegs i tractar de reconèixer el sexe dels participants, l'edat, etc.
- Veure enregistraments en vídeo i intentar interpretar el missatge amb l'ajuda de l'observació del gest, del moviment del cos, etc.

C. Activitats per a afavorir la comprensió del contingut cognoscitiu del missatge.

- Escoltar una entrevista i prendre'n unes dades molt concretes: edat, professió, afeccions de l'entrevistat, per exemple.
- Escoltar un conte i extraure'n la idea general per després explicar-lo de manera oral o escrita. Utilitzar la llengua materna sempre que calgui.
- Descobrir canvis en dues versions d'una mateixa història.

D. Activitats per a afavorir la interpretació de les actituds i intencions comunicatives dels parlants.

- Escoltar un diàleg i dir si els interlocutors estan contents, nerviosos, irritats...
- Escoltar un diàleg i descobrir la relació dels

interlocutors a partir de l'entonació que facin servir: un funcionari de duanes demanant una declaració a un contrabandista, per exemple, ¿qui mana? ¿Qui és el manat?

Conclusió

Desenvolupar un actitud i aptitud positives davant la comprensió oral és primordial, i el moment idoni per fer-ho és l'EGB. Però aquestes actitud i aptitud només es promouen si els professors comparteixen aquestes idees i, d'acord amb elles, planifiquen i reformulen els seus programes amb la inclusió d'activitats de comprensió oral freqüents, conscients que unes bases sòlides en la comprensió oral faran que els alumnes adquireixin una competència comunicativa eficaç.

Bibliografia

1. BROWN, G., *Listening to Spoken English*, Longman, 1977.
2. GREEN, H., «*A Teacher Listens*», in *Practical English*, desembre 1982.
3. MALEY, A., «*El desarrollo de la comprensión auditiva*», a PUJANTE, A.; HYDE, J., *Metodología de la enseñanza de idiomas*, ICE Univ. Salamanca, 1982.
4. HARMER, J., *The Practice of the English Language Teaching*, Longman, 1983.
5. ASHER, J.J., *Learning another language through actions; the complete teacher's guidebook*, Sky Oaks Publications, Los Gatos, California, 1982.



UNES REFLEXIONS SOBRE LA LECTURA

17

M. José Lobo i
Cristina Escobar

Tots vosaltres, professors d'idioma, ens podem ajudar a posar en ordre les nostres idees sobre una cosa aparentment tan senzilla i bàsica com és la lectura. Una destresa que, en la llengua estrangera, tradicionalment ha estat associada a la traducció de textos i, posteriorment, ha estat un mer reforç de la llengua oral que es treballava a la classe: el text no tenia importància en ell mateix, sinó que la tenia per les estructures que consolidava.

Això no obstant, tenim el convenciment que la lectura ha de ser alguna cosa més que una manera de fer pràctiques de llengua o de pronunciació, o una activitat que porti inevitablement a la traducció, i, així, creiem que els textos que utilitzem i les activitats que duem a terme han d'ajudar a *desenvolupar la capacitat lectora* de l'alumne, a fi que, cada vegada de manera més autònoma i en pròxims estadis d'aprenentatge, aquest alumne sigui capaç de llegir:

- per gust
- per obtenir informació en una situació donada (adreces, horaris, guies, etc.)
- per posar-se en contacte amb altres cultures
- per estudiar unas matèries concretes
- per estimular la seva capacitat d'escriure.

Ara bé, és molt difícil aconseguir que els nostres alumnes, com a principiants en l'aprenen-

tatge de la llengua, puguin aconseguir aquests objectius en tot el seu sentit, senzillament perquè no tenen un coneixement suficient de tal llengua.

Aleshores, quin ha de ser el nostre objectiu? Quins textos hem de llegir i com podem ajudar els nostres alumnes en l'àrdua tasca de la seva comprensió? Què podem fer per encoratjar el nen a llegir? Què hem de fer amb els del nivell més elemental?

Segurament tu ens pots ajudar a trobar la resposta a aquestes preguntes. Reflexionem un moment sobre la darrera activitat de lectura que han fet els nostres alumnes:

Es tractava d'un text curt o llarg? ¿El vas llegir tu primer o ells directament? Treballen directament o en grups? ¿Va ser una lectura silenciosa o en veu alta? Abans de començar a llegir, vas fer cap comentari sobre allò que anaven a llegir? Van dir res? ¿Tenien algun coneixement sobre el tema que treballava la lectura? ¿Els vas explicar el significat d'alguna paraula? ¿Els vas cridar l'atenció sobre algun fet concret? Recordes si havien de fer alguna activitat basada en el text de la lectura? D'on havies triat el text? ¿Per què vas seleccionar aquell text i no pas un altre? ¿O van ser els mateixos alumnes els qui el van triar?

Si fos possible d'intercanviar entre nosaltres

18 les respostes a aquestes preguntes, segurament estariem d'acord que:

- a) Elegim el text perquè era:
- Motivador (l'alumne s'incorporaria a la lectura).
 - El tema i la presentació eren clars i atractius.
 - Contenia la quantitat i el nivell de vocabulari que nosaltres crèiem adequat per als nostres alumnes, ja que l'experiència ens diu que és el vocabulari allò que causa problemes més grans de comprensió, i no tant les estructures gramaticals (especialment les relatives als temps verbals), els quals poden semblar-nos a nosaltres barreres insalvables, però que, generalment, no ho són per als nostres alumnes. Per exemple, alumnes de 7è d'EGB que no hagin estudiat el passat dels verbs, segurament seran capaços de comprendre la frase: «She went to the cinema yesterday», si està en un context adequat.

- b) el text pertanyia a un d'aquests grups:
- Material autèntic (fullets, revistes, periòdics, anuncis, etc.).
 - Material adaptat a l'ensenyament de la llengua que treballem:
- llibres de text,
material complementari (còmics, anuncis, re-



vistes, passatemp, problemes lògics, senzills llibres de lectura, etc.).

- c) El nostre objectiu era:
- Obtenir una idea general sobre el text (*skimming*). Ex.: llegir un paràgraf i associar-lo amb un títol.
 - Cercar una informació específica (*scanning*). Ex.: cercar un determinat número de telèfon en una guia.
 - Deducir el significat de paraules o frases.
 - Extreure informació que requereixi una lectura profunda del text.
 - Extreure actituds i opinions implícites en el text.
- d) Abans de llegir el text, intentem de motivar els alumnes:
- Fent-los reunir tota la informació que ells ja posseïen sobre el tema.
 - Creant expectatives sobre la lectura.
 - Predint allò que trobaran a la lectura.

- e) Algunes de les activitats relacionades amb la lectura van ser:
- Activitats d'associació: text-text, text-dibuix... Ex.: associar el començament d'una frase amb el seu final; associar una frase a un dibuix, etc.
 - Activitats de «veritable-fals», o de «sí-no-no se sap».
 - Elegir la resposta correcta entre unes quantes de proposades.
 - Dibuixar a partir d'un text.
 - Ordenar una història desordenada.
 - Ordenar frases dintre un paràgraf.
 - Seguir les instruccions que es donen en un text.
 - Resoldre un problema.
 - Llegir i jugar.
 - Activitats que requereixen l'ús d'altres destreses lingüístiques:
escriure una nova historieta a partir d'allò que s'ha llegit;
projectes;
canviar finals d'històries o de textos en general;
adaptar diàlegs;
fer resums orals o escrits;
petits debats.

D'aquesta petita reflexió, en concloem que

la llengua escrita és precisament això: *llengua*, i, per tant, la lectura és una forma atractiva de posar l'alumne en contacte amb aquesta llengua i proveir-lo d'*input* comprensible fins i tot des dels primers començaments de l'aprenentatge de tal llengua, i sense que això representi restar importància a la llengua oral.

Vegem a continuació algunes possibilitats d'explotació de materials a distints nivells: un mateix text es pot explotar amb exercicis de diferent dificultat en relació amb el grup d'alumnes amb què s'hagi d'experimentar.

TEXT 1. L'activitat 1 és apropiada per a alumnes amb molt pocs coneixements d'anglès. La 2A requereix una comprensió més gran del text i, per consegüent, un domini més gran també del llenguatge. La 2B no solament requereix comprensió, sinó capacitat per a expressar-se per escrit i saber com escriure una carta. És un nivell avançat per a alumnes d'EGB. Aquest material pot servir també com a punt de partida de descripció de dibuixos i conversació sobre el tema.

TEXT 2. Activitat apropiada per a nens que comencen. Requereix una comprensió detallada del text i capacitat per a desestimar la informació irrellevant. És una manera senzilla i divertida de comprovar la comprensió sense demanar-li al nen que escrigui o parli.

TEXT 3. També apropiada per a nens quan comencen. Requereix una lectura molt detallada. Han de comprendre el text a la perfecció per resoldre el problema. Aquest tipus d'activitats són altament motivadores, ja que representen un desafiament per al nen.

La biblioteca d'aula

La biblioteca d'aula és, potser, el sistema més bo de què disposem per fomentar en els nostres alumnes el gust per la lectura. Amb la biblioteca cobrim tots els objectius exposats abans, però a més a més és el mitjà ideal per a tractar l'alumne de manera individualitzada, tenint en compte el seu nivell de llengua i els seus gustos personals.

És, per tant, important que la nostra biblioteca compti amb varietat de temes: aventures,

misteri, biografies, romàntics, culturals, científics, etc.

Així mateix hem de disposar de llibres amb varietat de nivells. Al mercat existeix tota una gamma de *readers*, des d'aquells en què el text, molt reduït i de vocabulari molt limitat, està perfectament recolzat en grans il·lustracions de color, fins aquells altres que fan servir un vocabulari d'unes 400 paraules i que contenen paràgrafs llargs amb il·lustracions ocasionals. La nostra experiència ens ensenya que en una classe de 8è d'EGB hi ha lectors per a tots dos tipus de llibres i, per descomptat, per als de dificultat intermèdia.

L'organització de la biblioteca aula és un altre aspecte a tenir en compte pel ja prou sobrecarregat mestre. El mestre pot trobar una magnífica col·laboració en alguns dels seus alumnes, els quals prèviament ensinistrats, poden confeccionar totes les fitxes dels llibres i posteriorment dur el registre dels llibres prestats. Aquest registre ha de ser doble:

- 1) Els dels alumnes que han llegit un determinat llibre.
- 2) El de tots els llibres que ha llegit cada alumne en el transcurs dels diversos anys escolars.

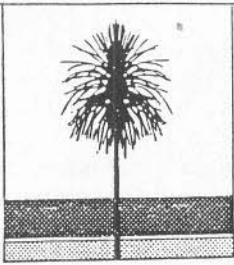
Per acabar direm que no creiem convenient la realització de proves o treball per a tenir constància d'allò que han llegit els alumnes, perquè això fa desaparèixer immediatament el fi primari de llegir per llegir. Si que creiem important, en canvi, la programació d'activitats que estimulin la lectura i ajudin a la comprensió, com per exemple poden ser sessions en les quals els alumnes expliquen als seus companys de què tracta el llibre que està llegint o ha llegit i quina opinió en té.

ACTIVITIES:

TEXT 1

1. Match texts to pictures.
2. Look at text 3:
 - A) Are these sentences true or false (T-F)?
 - a) Torquay, Paignton and Brixham are in the English Riviera.
 - b) It's cold in Torquay in summer.
 - c) You can ring at night.
 - d) There are palm trees in Torquay.
 - B) Write a letter asking for a free brochure.

TORQUAY PAIGNTON BRIXHAM



a)



b)



c)

Holidays for families of four at fairy tale prices.

Unbeatable value isn't just a fantasy with Falcon. It's real value.

We always keep prices as low as possible at all your favourite resorts. In fact, there are big discounts for your eldest, and every second child goes for just £59. (These places are unlimited.)

We've been the family holiday specialists for years, and practice makes perfect.

We know that well-run children's clubs, and carefully chosen hotels make a big difference. As well as little extras like after dark patios.

So, for the holiday of your dreams this year, take wing with Falcon.

Falcon
Family Holidays

Ask the specialists

Falcon Holidays, 33 Notting Hill Gate, London W11 3JQ Telephone 01 221 6298, 061 831 7000, 021 233 3131, 041 248 7911, or see your travel agent. 484 412 1121

1)

Gain a day. Save some pesetas.

By travelling overnight, from only £32.00! Sunstart have cleverly And there's more. Be reduced the cost of cause you travel by night holidays to Spain. you'll gain a whole day So two weeks in ~~SUNSTART~~ So, get it right, the sun starts ~~at 08.00~~ Travel by night. See your travel agent or Ring 01 221 801 014 031 7000 041 248 6006 Spain MALAGA GREECE THE CANARIES ALGARVE MALTA TUNIS

2)

You'll warm to our holidays.

Send for a free colour brochure of holidays on the English Riviera.

• Write to Dept TB1, The English Riviera, Torquay TQ2 5JG

• Or ☎ 0803 211211 (24 hrs)

3)

TEXT 2

READ AND DRAW

CBA, the robot, is in the library. He is wearing a yellow skirt, green boots and a green jumper. Tina is in the library too. She loves reading. She is looking at some books. She's wear-

ring blue jeans and a red jumper. Her shoes are brown. She isn't wearing socks but she's wearing glasses.

(De «Red Planet», Ed. SGEL)

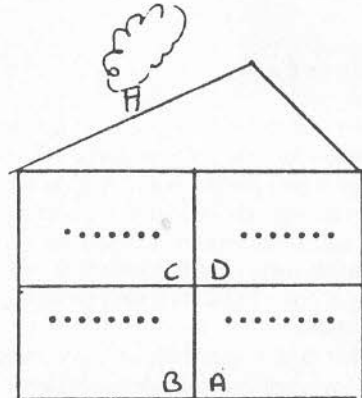
TEXT 3

SOLVE THE PROBLEM

John is showing his house to Silvia. Can you write the names of the rooms?

- In room B I watch television. It's the sitting-room.
- Room A is not my bedroom.
- The bath and the toilet are in room D.
- The kitchen is under the bathroom.
- In room C there are a bed, a chair and a table. It is my room.

(De «Red Planet», Ed. SGEL)





CENTRE DE RECURSOS DE LENGÜES ESTRANGERES

21

M. Dolors Solé i Vilanova

El coneixement de llengües estrangeres és un fet cabdal en l'esforç de modernització i d'obertura de la societat catalana, i així ho reconeix l'excel·lent acollida social de totes aquelles iniciatives tendents a afavorir l'aprenentatge de llengües. També n'és un bon exponent l'extraordinària vitalitat del col·lectiu de professors de llengües estrangeres, fet palès per l'existència de nombrosos grups i activitats organitzades pel nostre professorat a través de seminaris permanents en el marc d'institucions com els ICCs, els Centres de Recursos Pedagògics, els cursos de reciclatge de llengua i metodologia, les jornades didàctiques que tenen una molt bona acollida i apleguen centenars de professors de tots els nivells.

Aquestes inquietuds, les assumeix l'Administració Educativa de la Generalitat de Catalunya quan el 1984 crea una Comissió de Llengües Estrangeres amb l'objectiu general de determinar i analitzar la problemàtica específica que representa l'ensenyament de les llengües estrangeres, en relació al professorat i pel que fa a les metodologies i els recursos materials i didàctics.

El treball d'aquesta comissió dona els seus fruits, i amb data del 30 de gener de 1986 s'estableix per decret 31/86 el Programa de Llengües Estrangeres com a resposta al progressiu augment de la demanda social d'aprenentatge

d'idiomes, motivat, en bona mesura, per l'ingrés a la Comunitat Europea.

El Programa declara com a objectius, d'una banda, contribuir a la millora del procés d'aprenentatge de les llengües estrangeres, amb afavoriment dels intercanvis de metodologia i experiències didàctiques entre els professors i els alumnes de Catalunya, i dels altres països, i, d'altra banda, establir un servei permanent de documentació, recursos pedagògics i material didàctic que doni suport a les programacions del centre i assessorament al professorat.

Per ordre de 12 d'abril del 1986 es crea el Centre de Recursos de Llengües Estrangeres com a eina de desenvolupament del Programa de Llengües Estrangeres amb les funcions:

- d'experimentació i difusió de tot tipus d'innovacions didàctiques i tecnològiques,
- de creació d'un fons documental i bibliogràfic que permeti el millor aprofitament dels recursos i faciliti la recerca i la investigació pedagògica,
- de difusió de la informació de tipus general que pugui ésser d'interès per als centres i els ensenyants, tal com cursos, beques, borses de viatge, ajuts i programes d'intercanvi,
- d'organització d'una xarxa de documentació connectada a les xarxes internacionals especialitzades en matèria lingüística,



— de proposar convenis amb les universitats, institucions científiques i culturals, i altres entitats que realitzin activitats relacionades amb l'ensenyament de llengües estrangeres, per tal de promoure i desenvolupar activitats de manera conjunta.

Les funcions encomanades al Centre de Recursos de Llengües Estrangeres, en virtut de la seva creació, permeten preveure un futur, esperem que no massa llunyà, on totes elles estiguin desenvolupades fins a un nivell que permeti potenciar aquest cabdal de vitalitat del professorat i esdevenir una bona eina d'ajuda i suport per als mestres i professors a qui serveix.

Moltes vegades és la manca d'informació sobre les possibilitats que són al seu abast allò que minva la bona tasca dels mestres.

Justament el que pretenem és arribar a ésser una font d'informació a l'abast de tots aquells que s'interessin per la renovació didàctica i metodològica, oferint als professors materials per a utilitzar a les seves aules, informació per portar a terme qualsevol activitat formativa relacionada amb les llengües estrangeres, i oferint un punt de trobada per als ensenyants de llengües estrangeres a fi que puguin, d'una banda,

fer propostes i aportar suggeriments i noves idees per posar en pràctica, i, per l'altra, deixar a disposició dels seus col·legues experiències didàctiques que els hagin resultat interessants.

En aquesta línia de col·laboració comuna, el Centre de Recursos de Llengües Estrangeres posa a disposició dels mestres material de vídeo, pel·lícules de diversos gèneres, en versió original (algunes amb el guió cinematogràfic i una guia pedagògica): *westerns*, musicals, d'aventures, de ciència ficció, policiaques, d'intriga, de dibuixos animats, etc.).

1. Mètodes com: *Viens jouer avec nous*, *Entrée Libre*, *Avec Plaisir*, *Muzzy*, *The Visitor*, *Reporters*, *A weekend away*, *A week by the sea*, *Two days in summer*, *Family affair*, etc.
2. Documentals sobre: països, ciutats, autors literaris, de divulgació científica, d'art, d'esports, etc. Materials autèntics.
3. Materials d'àudio. Cassettes corresponents a diferents mètodes, cassettes per a activitats complementàries.
4. Materials autèntics: àudio, vídeo, impresos.
5. Revistes: metodològiques, didàctiques i de divulgació.
6. Llibres: mètodes i guies didàctiques, litera-

tura, lingüística, didàctica de llengües estrangeres...

7. Documentació diversa sobre llengües estrangeres.

En la línia de millorar l'ensenyament de les llengües estrangeres i d'incentivar el seu aprenentatge, sobretot entre els joves en edat escolar, el Centre de Recursos de Llengües Estrangeres ofereix altres serveis adreçats al professorat, però que incideixen directament en l'alumne.

Aquests serveis són les borses d'estudi i els intercanvis escolars.

Borses d'estudi: per a grups d'alumnes que, acompanyats de professor/s, facin cursos i activitats planificades i programades a l'estranger amb l'objectiu d'afavorir l'aprenentatge actiu d'idiomes i el coneixement de la societat i cultura pròpies dels països visitats.

L'atorgament d'aquestes borses es fa per concurs públic i es convoca a través del «Diari Oficial de la Generalitat». El Centre de Recursos pot assessorar els professors en l'elaboració dels projectes i facilitar informació sobre el lloc on fer l'estada, així com mostrar als interessats els projectes guanyadors de les anteriors convocatòries.

Intercanvis: 1. intercanvis d'escola a escola, organitzats per les escoles que ho sollicitin, les quals poden rebre assessorament del Centre de Recursos per a l'organització i un ajut econòmic, aportat pel Departament de Presidència (Acció Cívica), per a les despeses de viatge; 2. intercanvis organitzats directament pel Centre de Recursos a través de convenis entre autoritats educatives. Els professors acompanyants reben el mateix ajut que en els intercanvis d'escola a escola.

Ambdues modalitats pressuposen l'estada a l'estranger en règim familiar i la reciprocitat entre els participants.

Durant el curs 1986-87, més d'un miler d'alumnes van participar en el programa d'intercanvis amb Europa: 1090 van anar a França, 84 a Anglaterra, 17 a Alemanya, 82 a Itàlia i 22 a Bèlgica.

El centre duu a terme activitats d'innovació i de recerca pedagògiques i per a aquesta finalitat coopera amb entitats externes al Centre: Col·labora amb els altres programes del Depar-



tament d'Ensenyament, i molt estretament amb els Programes de Mitjans Àudio-visuals i el d'Informàtica Educativa, en línies d'interès comunes com l'aprofitament didàctic de pel·lícules en versió original, la utilització didàctica de documents autèntics en vídeo i la utilització de tècniques d'informàtica educativa en l'ensenyament d'idiomes.

Col·labora amb el CNDP (*Centre National de Documentation Pédagogique* de París) per a l'elaboració de material àudio-visual en francès.

També col·labora amb l'Académie de Montpellier en una experiència conjunta de comunicació entre alumnes a través de bústies electròniques.

Dins el camp de la innovació pedagògica, participa en el programa d'experimentació de l'ensenyament precoç d'una llengua estrangera. Coordinarà i donarà suport tècnic als centres que han estat seleccionats segons convocatòria pública per dur a terme la experiència d'introducció de la llengua francesa a partir de 3r. curs d'EGB.

En aquest article no us volem parlar d'altres actuacions tot just iniciades i que encara estan en un estat embrionari, però esperem tenir l'oportunitat de poder-vos-en parlar en un futur.



QUINA HA ESTAT LA NOSTRA HISTÒRIA?

Teodora Herrero Ramos*

El seminari d'anglès del Prat va sorgir ara fa quatre anys, partint d'una convocatòria que l'Institut de BUP envià a totes les escoles del Prat per a cadascuna de les àrees.

En aquella primera trobada, només una mestra d'EGB i la catedràtica de BUP varen ser presents. D'aquesta petita reunió va sortir la proposta de crear un seminari d'anglès que permetés la coordinació entre totes les escoles d'EGB i BUP. Aquesta iniciativa va rebre suport, i encara el té, de la Inspecció d'EGB. Aquest suport es va reflectir en aquell moment en una carta que es va enviar a totes les escoles per tal d'intentar una altra trobada, a ésser possible més nombrosa.

El primer any, encara que l'assistència de mestres fou reduïda, s'aconseguien alguns dels objectius proposats:

- Tenir un text comú a totes les escoles.
- Demanar ajut als ICEs. Concretament l'ICE UPC va ser i és encara ara qui subvenciona aquest seminari.
- Compromís per part de la coordinadora de fer extensiva l'existència de l'incipient seminari, visitant els mestres de les escoles que encara no hi assistien.
- Contactar amb especialistes en adquisició de

segones llengües perquè fessin xerrades al seminari.

- Facilitar l'accés a presentacions de nous materials, mètodes...

S'ha de fer constar que el seminari ha recorregut un llarg camí i que no sempre ha estat, com és obvi, fàcil especialment en els primers moments, on hi va haver molta feina i poca producció.

El que ens ha possibilitat el treball de grup

Amb aquesta situació, el seminari començà un nou curs amb l'assistència de quasi bé tots els mestres que feien anglès al Prat, a més dels professors del seminari d'anglès de l'Institut i un membre del British Council.

Les reunions eren un cop a la setmana amb la finalitat de crear un dossier de materials adreçats al sisè curs d'EGB. Aquests materials incloïen activitats d'expressió oral, activitats de grup, així com un recull de pòsters i cassettes.

El mètode de treball consistia que cada membre exposava i aportava la seva experiència en relació al tema que s'havia decidit preparar (tenint com a base el llibre de text), el grup seleccionava els materials i activitats i s'ordenaven en un dossier.

Aquestes sessions varen possibilitar tant la

* Seminari d'Anglès del Prat

discussió metodològica i de tècniques de treball com el fonament de la cohesió del grup.

En acabar el curs s'havia elaborat un dossier de vuit unitats didàctiques amb un important nombre d'activitats i materials complementaris.

Entre d'altres treballs vàrem elaborar un dossier partint del mètode de James Asher (Total Physical Response). Utilitzem aquest dossier com un pla d'immersió que es porta a terme al llarg de deu o dotze setmanes amb el sisè nivell. Durant aquest període els alumnes reben una gran quantitat d'*input* en anglès i l'únic que els demanen és una resposta física. Aquest entrenament d'aproximadament dos mesos i mig es complementa amb jocs i cançons. Hem pogut observar que el nivell d'ansietat és més reduït que en altres mètodes, ja que no obliquem el nen a parlar des del primer dia, perquè ho farà quan estigui preparat.

Un programa de lectura extensiva que consisteix en la formació d'una biblioteca en la qual estan compromeses totes les escoles del Prat (en aquest cas l'ajut de l'Ajuntament ha estat significatiu) és un altre dels projectes endegats per

a aquest curs. Aquest programa té com a objectiu que tots el nois de setè i vuitè puguin llegir un mínim de tres llibres en anglès per curs.

Dossier de cançons, jocs, *warming up activities*, materials de lectura, etc.

Som ben conscients que aquest treball que ajuda tant que la pràctica docent sigui per a nosaltres una mica més relaxada no hauria estat possible sense el treball de grup. També valorem com a factor molt positiu el fet que l'assistència al seminari ha estat al 100% al llarg d'aquests anys.

El seminari ha estat també per a nosaltres una mena de motor que ens ha donat una empenya i ha obert camins a través de seminaris, curssets, jornades pedagògiques, Pla Institucional, etc.

Bases metodològiques

Pretenem que la nostra pràctica docent contribueixi que l'aprenentatge d'una llengua estrangera esdevingui una experiència positiva i



agradable per als nostres alumnes. Per tant, a la classe intentem sempre crear una atmosfera agradable i relaxada per tal d'aconseguir una bona disposició respecte a l'anglès.

Està demostrat que la utilització d'una llengua estrangera crea en els alumnes un elevat nivell de tensió nerviosa, per tant és molt important respectar el període de silenciós (Krashen).

Basant-nos en *The input hypothesis* (Krashen), tenim en compte la distinció que fa entre l'aprenentatge i l'adquisició, atès que el primer és un procés conscient i el segon un procés inconscient, aquest últim idèntic al procés que segueixen els nens quan adquireixen la llengua materna, per això el nostre paper consisteix a proporcionar als nois una quantitat d'*input* suficientment comprensible que es complementi amb informació extralingüística, el coneixement del món que els envolta.

Com ja hem assenyalat abans, creiem important no forçar els nois a parlar, ja que sabem per experiència que ells ho fan quan se senten preparats, per bé que n'hi ha que necessiten més temps que d'altres per començar a fer-ho.

La primera classe de «Total Physical Response» a sisè d'EGB

El *Total Physical Response* és un mètode dissenyat per Asher J., de la Universitat Estatal de San José, Califòrnia.

Aquest mètode és basat en les següents idees claus:

- La comprensió del llenguatge oral s'ha de desenvolupar abans que la vocalització en aquesta llengua.
- La comprensió s'ha de desenvolupar mitjançant els moviments del cos com a resposta a les ordres del mestre.
- No es pot obligar l'alumne a parlar. Després d'interioritzar el llenguatge, estarà preparat per fer-ho.

Hi ha dues fases per a utilitzar aquest mètode: la primera, *modelling* (servir de model), generalment el mestre i uns quants alumnes; la segona, *demonstration* (demostració, representació) per part de l'alumne, demostrant la comprensió del missatge.

modelling
comprehension
learning
input

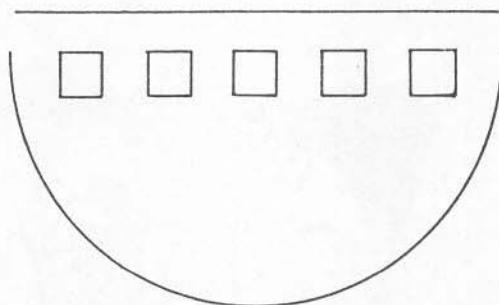
demonstration
performance
retention
output

Nosaltres hem intentat adaptar aquest mètode a l'espai de què disposem normalment (una classe de 35 alumnes). Pel que fa al temps, les sessions són de 45/50 minuts.

UNIT 1

Classroom organization

Col·loquem quatre cadires com indica el diagrama i una més per a nosaltres. Demanarem quatre nois voluntaris i els farem asseure's a les cadires. Procurarem que la classe estigui disposada en semicercle com indica la figura, però també pot estar col·locada en files. Demanarem que ningú no digui o repeteixi res, que es limitin només a respondre físicament a les ordres que dona el mestre.



La primera ordre és *stand up*; el mestre i els alumnes voluntaris l'executen. La següent és *sit down* i el mestre ho fa procurant que els alumnes model també ho facin. Així tres o quatre vegades fins que els nois voluntaris ho tinguin assimilat. Aquest procés el fem també amb tot el grup de classe tantes vegades com creiem necessari, fins que tots ho facin sense dubtar. Quan creiem que ja estan preparats, podem donar les ordres individualment i introduir-ne de noves tal i com hem fet al començament.

Materials

S'ha de procurar tenir sempre els materials a punt i que no induïxin a error. Per exemple,

en aquest cas la porta serà la de la classe, la cadira i la taula que farem servir per a la demostració serà la del mestre, etc.

Continguts:

Stand up! (El mestre ho fa primer)

Sit down! (El mestre s'asseu)

Stand up! (Ara ja el mestre i els alumnes-model)

Walk! (El mestre ho fa primer)

Stop!

Turn! (180°)

Point to the door!

Point to the chair!

A partir d'aquest moment, el mestre pot fer combinacions d'ordres diferents i com més dinàmiques siguin, més atents i divertits estaran els alumnes.

Point to the door. Walk to the door.

Point to the chair. Walk to the chair.

Touch the chair.





GENERALITAT DE CATALUNYA
Departament de Cultura

Centre d'Història Contemporània de Catalunya

Obres publicades per investigadors del Centre des de l'inici de les seves activitats, l'any 1985, o a la publicació de les quals ha contribuït.
El Centre té com a norma no editar directament cap obra.

Josep M. Solé i Sabaté: **La repressió franquista a Catalunya (1938-1953)**. Presentació de Josep Benet. Pròleg de Josep Termes. Barcelona, Edicions 62, Col. «Catalunya sota el franquisme», dirigida per J. Benet, 1985. 622 pp. Preu: 3.000,- Ptes.

Joan Villarroya i Font: **Revolució i Guerra Civil a Badalona. 1936-1939**. Pròleg de Josep Benet. 1a. edició, 1985. 2a. edició, 1986. Editor: Ajuntament de Badalona. Amb il·lustracions en blanc, negre i color i mapa desplegable. 232 pp. Preu: 800,- Ptes.

Josep M. Bernils i Mach: **La Guerra Civil a Figueres (1936-1939)**. Pròleg de Josep Benet. Figueres, Editorial l'Empordà, S.A., 1986. 254 pp. Preu: 900,- Ptes.

Joan Garriga i Andreu: **Revolta i guerra civil a La Garriga (Vallès Oriental) 1936-1939**. Presentació de Núria Albó. Pròleg de Josep Benet. L'Aixernador, edicions argentines, 1986. 248 pp. Preu: 950,- Ptes.

Albert Manent: **El molí de l'Ombrà. (Dietari polític i retrats, 1946-1975)**. Barcelona, Edicions 62, Col. «Catalunya sota el franquisme», dirigida per J. Benet, 1986. 224 pp. Preu: 1.150,- Ptes.

Guerrilles al Baix Llobregat, Els «carrasquets» del segle XVIII, i els carlins i els republicans del segle XIX. Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Biblioteca Abat Oliba, 46, 1986. 876 pp. Preu: 2.000,- Ptes.

Josep M. Solé i Sabaté i Joan Villarroya i Font: **Catalunya sota les bombes (1936-1939)**. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Abat Oliba, 49, 1986. 376 pp. Preu: 2.000,- Ptes.

Ignasi Terrades i Saborit: **El cavaller de Vidrà. (De l'ordre i el desordre conservadors a la muntanya catalana)**. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Abat Oliba, 54, 1987. 444 pp. Preu: 2.120,- Ptes.

John Langdon-Davies: **La Setmana Tràgica de 1937. Els fets de maig**. Pròleg de Marià Manent. Edició i introducció de Miquel Berga. Traducció catalana de Carles Urritz i Carme Geronès. Barcelona, Edicions 62, 1987. 176 pp. Preu: 1.000,- Ptes.

Josep M. Solé i Sabaté i Joan Villarroya i Font: **L'ocupació militar de Catalunya. Març 1938-Febrer 1939**. Pròleg de Pere Calders. Barcelona, Editorial L'Avenç, Col. Clio, núm. 8, 1987. 130 pp. Preu: 925,- Ptes.

La persecució religiosa de 1936 a Catalunya. Testimoniatges. A cura de Josep Massot i Muntaner. Portic d'Albert Manent. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Serra d'Or, 66, 1987. 356 pp. Preu: 800,- Ptes.

Josep Massot i Muntaner: **El desembarcament de Bayo a Mallorca (Agost-setembre de 1936)**. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Serra d'Or, 61, 1987. 468 pp. Preu: 985,- Ptes.

Manuel Gimeno: **Revolució, guerra i repressió al Pallars (1936-1939)**. Presentació de Ramon Boixareu. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Serra d'Or, 69, 1987. 184 pp. Preu: 550,- Ptes.

Joan Garriga i Massó: **Memòries d'un liberal catalanista (1871-1939)**. Pròleg de Josep Benet. Introït de Jordi Lemon. Barcelona, Edicions 62, Biografies i Memòries, 8, 1987. 318 pp. Preu: 1.650,- Ptes.

Angel Duarte: **El republicanisme català a la fi del segle XIX**. Vic, Editorial Eumo, Col. «Referències», 1987. 192 pp. Preu: 985,- Ptes.

Josep Massot i Muntaner: **Vida i miracles del conde Rossi (Mallorca 1936 - Màlaga 1937)**. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Serra d'Or, 72, 1988. 288 pp. Preu: 650,- Ptes.

Miquel Guinart: **Memòries d'un militant catalanista**. Pròleg Albert Manent. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Serra d'Or, 73, 1988. 222 pp. Preu: 650,- Ptes.

Josep M. Solé i Sabaté - Joan Pous: **Anarquia i República a la Cerdanya (1936-1939)**. El «Cojo de Màlaga» i els fets de Bellver. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Serra d'Or, 74, 1988. 200 pp. Preu: 650,- Ptes.

Manuel Carrasco i Formiguera: **Cartes de la presó**. Edició i pròleg a cura d'Hilari Raguer. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Col. «El gra de blat», 72, 1988. 224 pp. Preu: 500,- Ptes.

L'ENTREVISTA PARES-MESTRES

La feina del mestre inclou la realització d'entrevistes amb els pares dels alumnes. Entre els mitjans de què disposa l'escola per informar o buscar informació sobre l'evolució personal i escolar dels seus alumnes, el millor, és sens dubte, l'entrevista.

L'entrevista permet una relació directa i, per tant, una oportunitat excel·lent de comprensió entre mestres i pares. El mestre, a través de l'entrevista, es podrà fer una bona idea de l'ambient sòcio-familiar que envolta l'alumne.

Hi hauria, però, dos factors a tenir en compte: l'entrevista requereix disposar de temps i tenir una certa habilitat.

Quant al temps, cal apuntar que la realització d'entrevistes demana una certa disponibilitat d'hores, fora de l'horari escolar, i en ocasions a hores convingudes no sempre fàcils de trobar.

L'altre aspecte a tenir en compte, perquè l'entrevista signifiqui una oportunitat aprofitable en el sentit de crear bones relacions entre l'escola i la llar del nen, és que requereix certa habilitat per part del mestre en l'art de mantenir una entrevista.

A. Motius per fer una entrevista

Les variables que influeixen en el desenvolupament i resultats d'una entrevista són diverses:

- Qui demana l'entrevista
Els pares o el mestre

- Qui hi assisteix
Pare i mare, mestre, mestre i alguna altra persona de l'escola
- El lloc i l'hora en què es fa

Però la variable més important seran els motius. Entre els motius pels quals es fa una entrevista destaca el de l'aprenentatge. Els pares volen saber «com va» el seu nen, de vegades perquè hi ha problemes reals, perquè el nen no se'n surt, o simplement perquè volen tenir més elements per situar l'evolució escolar del seu fill.

Altres motius per concertar una entrevista seran:

- Necessitat dels pares d'establir coneixement amb el nou mestre.
- Problemes de comportament que el nen mostra a l'escola i/o a casa.
- Conflictes de relació del nen amb el mestre o amb els companys.

Pot succeir, i de fet succeeix, que es doni la coincidència d'un o més motius.

B. Actituds dels pares davant l'escolaritat del fill

Les actituds dels pares davant de l'escolaritat del fill són força variades. Podem trobar un ampli ventall que aniria des d'aquells pares que adopten una actitud madura i correcta, fins aquells que es despreocupen totalment de l'evolució del fill, passant pels pa-



El problema de les transferències

Totes les persones que intervenen en una entrevista tenen unes expectatives de reciprocitat que depenen de la pauta relacional de cadascú.

Tot entrevistador corre el perill de rebre una persona dominada per les seves fantasies i amb un pobre contacte amb la realitat. Aquest fet, traslladat a la situació concreta de les EMP, assoleix una importància fora de mida pel fet que difícilment podrem trobar en una persona una parcel·la d'irracionalitat tan gran com aquella que fa relació als fills.

Els fills són un element neurotizador per excel·lència. Un fill fa més neuròtics els pares que ja ho eren o pot fer arribar a ser-ho persones considerades normals.

Per tot això, tot mestre que ha de fer entrevistes a pares que s'han fet una idea del fill molt diferent d'allò que ell pot veure, ha de saber que cal anar amb molt de compte i emprar molta delicadesa per introduir nocions que poden agradar-los poc.

res indiferents, els pares sobreprotectors, els pares exigents, els pares que veuen el seu fill com a perfecte, els pares que semblen preocupats bàsicament per com porten l'escolaritat els fills d'amics i veïns, els pares agressius amb el mestre i/o l'escola, o aquells pares que esperen del fill allò que ells no varen aconseguir.

C. Dificultats que poden sorgir a l'entrevista

Com en tota relació humana, a les entrevistes pares-mestre cal tenir en compte la possibilitat d'unes dificultats que poden interferir l'entesa correcta entre pares i mestre.

Aquestes dificultats sorgeixen dels sentiments, transferències i actituds involucrats, i això és el que passarem a analitzar a continuació.

L'entrevista idònia

A les entrevistes mestre-pares, com per a qualsevol tipus d'entrevista, no existeix cap fórmula d'idoneïtat. Una entrevista reeixida seria aquella on les dues parts s'entenen sense friccions i aporten una comunicació efectiva que permet assolir els objectius proposats.

No cal dir que és força difícil que tot vagi com la seda. Massa vegades hi ha pel mig sentiments i actituds que les enterboleixen i les poden complicar.

Tot i disposant del temps necessari per a realitzar-les, les entrevistes requereixen una mica d'art per part de l'entrevistador. No existeix una regla general, perquè cada cas és únic i només amb una exquisida sensibilitat se'n sortirà el mestre.

Però, malgrat totes les dificultats, es poden donar unes pistes generals, que, de fet, serveixen per a qualsevol mena d'entrevista.

Primera pista: eliminar tota idea preconcebuda sobre el desenvolupament de l'entrevista

Ja hem dit que per a cap entrevista no valen receptes. Cada entrevista és única i diferent perquè cada cas també ho és.

La conseqüència immediata d'això és que una entrevista no es pot preparar en el sentit que diré això i després allò altre, perquè no saps per on sortirà l'interlocutor.

El que sí es pot fer, i ajuda força, és tenir una idea clara dels continguts (idees, sentiments, suggeriments) que es volen comunicar, perquè aquesta és la manera que en un moment o altre es puguin expressar sense que hagin d'entrar «amb calçador».

Segona pista: apropar-se a cada persona com si fos un individu únic

De fet és veritat. No hi ha dues persones idèntiques. Posar-se en el lloc de cadascú amb la sensibilitat necessària per ser capaç de pensar i sentir com ell és la regla d'or del respecte a l'altra persona.

Tercera pista: escoltar i esperar, sense presses

És la manera d'establir una sintonia profunda amb els entrevistats.

Un dels fets bàsics de les entrevistes mestre-pares és que s'hi involucren sentiments. I això tant per part dels pares com per part del mestre/a entrevistador.

Per part del mestre els sentiments més corrents són: la necessitat de donar una bona imatge i el rebuig de l'hostilitat.

Pel que fa als pares, el sentiment dominant, molt per sobre de qualsevol altre, és la por a ser culpabilitzats.

1. Necessitat de donar una bona imatge:

La societat ha investit el mestre d'un rol que representa un símbol parental. Totes les professions que confereixen la qualitat d'una figura paterna: mestre, metge, sacerdot, recluten en les seves files persones que

tenen un grau important d'ansietats reparatòries, que cal tenir presents, sobretot aquells que s'han iniciat recentment.

Estar en consonància amb aquest paper social té com a contrapart la necessitat de donar una imatge adient. Això porta el perill de sentir-se obligat a demostrar als pares i potser a si mateix que és una persona eficient en la seva feina.

La necessitat de donar una imatge de competència professional la podem detectar, en nosaltres mateixos, de l'entrevista, sempre que detectem qualsevol d'aquests dos trets:

a) La impaciència per intervenir sense deixar que els entrevistats hagin «buidat el pap». Més encara, si ens sorprenem a nosaltres mateixos donant consells massa aviat, sense estar en possessió de totes les dades involucrades en el cas concret.

b) Si veiem que davant d'un cas concret tenim una mena de necessitat d'intervenir en la vida de l'alumne més enllà dels límits específics del nostre exercici professional.

2. Rebuig de l'hostilitat:

A tota relació on hi ha una figura parental hi ha hostilitat. Poca o molta, evidenciable o latent, però hi és.

En estar «paternalitzada» la figura del mestre, no és estrany que durant les entrevistes el mestre visqui un sentiment de rebuig de l'hostilitat. Aquest sentiment serà més fort com més hom pensa que està fent tot allò que pot per l'alumne.

Més endavant veurem com l'existència d'aquest rebuig pot esdevenir un parany davant d'uns pares que tractin de projectar enfora tots els sentiments insuportables que el seu fill els inspira.

3. La por de ser culpabilitzats:

Possiblement el principal sentiment que s'activa en uns pares que han d'entrevistar-se amb el mestre del seu fill sigui el temor que el mestre atribueixi qualsevol aspecte negatiu de l'alumne a l'educació rebuda a casa.

Uns pares que ens vénen a veure s'han de poder expressar francament i lliure. Això depèn molt de com sigui d'acollidora i pacient la nostra actitud en rebre'ls.

Si no ho fem així, i no els deixem parlar fins que creuen que han dit tot el que volien, se sentiran insatsfets i ni tan sols escoltaran allò que puguem estar dient-los.

En aquest sentit són decisius els cinc primers minuts, puix que s'hi estableix el ritme i pauta de l'entrevista. Si els entrevistats veuen que són acollits sense pressa i que no reben preguntes directes, se senten més confiats i disposats a explicar-se més tard. És tan important deixar a banda les presses, que hauríem d'evitar fins i tot la impressió que en tenim. Les presses són encomanadisses i l'efecte sobre la comunicació és d'allò més pernicios.

Tot senyal d'impaciència durant aquest cinc primers minuts frena, àdhuc bloqueja,

allò que volien dir els pares de més important per a ells. Quan hi ha presses valdria més deixar l'entrevista per a una altra estona.

Quarta pista: prendre's seriosament tot allò que ens diguin

Cal aprendre a escoltar seriosament tot allò que ens puguin dir uns pares, sigui el que sigui. Moltes vegades ens exposaran problemes poc objectius. És igual; l'única cosa objectivable serà la subjectivitat d'allò que escoltem.

També és cert, com deia un mestre, que les entrevistes amb els pares són un lloc on és fàcil escoltar bajanades, però tampoc hi fa res; cal aguantar el tipus. Per fer entrevistes cal no espantar-se de res.

Escoltar atentament i seriosa en el camp de la comunicació no-verbal, dona als interlocutors un missatge d'acceptació d'idees i sentiments. Pensen els pares (i és veritat) que com que el problema que estan exposant no sembla pertorbar el mestre, aquest podrà pensar objectivament sobre l'assumpte.

De fet, prendre's seriosament el que ens diguin és allò que la moderna Psicologia anomena capacitat de contenció, un procés beneficiós que s'esdevé en l'entrevistat quan l'entrevistador pot aguantar tot allò de què voldria deslliurar-se (angoixes, frustracions...).

L'entrevistat, en veure com és escoltat i comprès, experimenta la vivència que algú es preocupa per ell; que si accepta i assumeix els seus sentiments insuportables és perquè allò de fet es pot suportar. En sentir-se acceptat i considerat com una persona assoleix una exacta consciència de la situació que estan tractant, la qual cosa possibilitarà desenrotllar conductes responsables i constructives. L'efecte tranquil·litador que això comporta els permet enfocar d'una manera més objectiva les dificultats del seu fill.

Assolir la capacitat de contenció necessària pot semblar, d'entrada difícil, però per



PRIMER DICCIONARI

9.232

Entrades rigorosament
seleccionades

13.038

Definicions

3.806

Sentits especialitzats,
sentits figurats, frases
fetes i expressions

1.002

Dibuixos

32

Pàgines a tot color



Un diccionari a l'abast
dels alumnes
de 8 a 12 anys



Un diccionari que
s'entén, amb definicions
clares i precises,
acompanyades
d'exemples que ajuden a
comprendre els sentits de
les paraules



Una eina indispensable
tant a casa com a l'escola

**EUMO
EDITORIAL**

ESTUDIS UNIVERSITARIS DE VIC

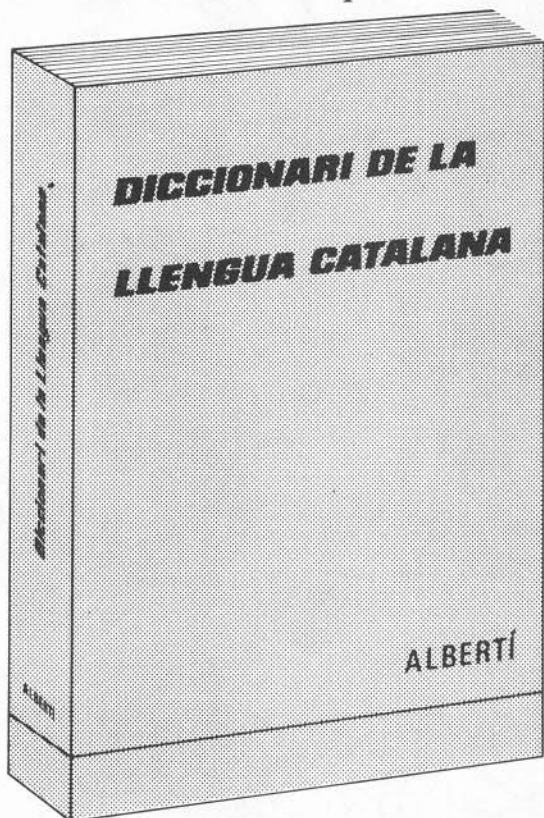


D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

22.^a edició, 1.150 ptes.



**Castellà-Català
i Català-Castellà
Gros**

16.^a edició, 3.390,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Mitjà**

8.^a edició, 1.320,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Petit**

8.^a edició, 975,- ptes.

ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

poc que hom intenti posar-ho en pràctica veurà que les pressions més difícils de suportar, aquelles que fan l'entrevistador extraordinàriament susceptible a les demandes desenraonades de les altres persones, procedeixen d'un mateix. Es tracta de l'exigència interna de protegir d'una manera omnipotent el pobre, malalt, perjudicat, desvalgut.

Cinquena pista: no oblidar mai l'impacte de la informació sobre els pares

Sigui quin sigui l'assumpte que estiguem tractant, aquesta és una de les premisses fonamentals de l'art de l'entrevista.

La manera com uns pares poden interpretar qualsevol dada que faci referència als seus fills depèn de tota una història personal, així com de la seva intel·ligència i sensibilitat.

També és cert que en tots els casos sempre hi ha un punt on agafar-se per salvar un nen d'un judici negatiu global.

Sisena pista: no culpabilitzar els entrevistats

En parlar de l'existència de sentiments que interfereixen una entrevista, hem dit que, per part dels pares, el sentiment que experimenten amb més freqüència és la por de ser culpabilitzats.

La culpabilitat que pot treure el cap en el decurs d'una entrevista té dues procedències. Per part dels pares correspon a sentiments que experimenten davant quelcom que no rutlla en el seu fill. Per l'altra banda, el mestre pot aportar sentiments de culpa originats en la percepció subjectiva d'insuficiències professionals i/o personals, però també es pot trobar rebutjant la culpabilitat que els pares han tractat de dipositar en la seva persona i que per manca de capacitat de contenció, torna rebotada cap als pares.

Sempre que en una de les parts dialogants falla la capacitat contenidora de sentiments intolerables, aquests sentiments tornen rebotats cap a la part emissora que

tractava de transferir-los.¹ En aquest cas la culpabilitat sembla que jugui a ping-pong fins que troba algú que l'accepta o assumeix o, almenys, no la rebutja.

En els pares resulta quasi normal que se sentin culpables de les conductes i rendiments inadequats dels seus fills.

Sortosament podem dir que els mestres que fan entrevistes no recorren gairebé mai a la reprovació de pautes familiars d'educació. I això és bo en un doble sentit:

- Primer, el mestre es fa càrrec que els pares no es mostren inconformistes perquè sí, i sap que si fa que se sentin culpables només empitjorarà la situació. El mestre sensible sap que en uns escadussers contactes no podrà canviar actituds molt arrelades en els pares, però que si adopta una actitud empàtica^{2,3} (comprensiva) i contenidora (acollidora) podrà exhortar-los a modificar certes conductes de manera que siguin beneficioses per al nen.
- Segon, si no ho fa així tampoc serviria per a res de positiu. I no perquè no sigui cert allò que critiqui, sinó perquè no resultaria constructiu.

1. *Projecció*: Continguts psíquics fantasejats que un projecta o transfereix per tal que l'entrevistador (o l'altra persona en general), si és receptiu, doni la resposta que desitgem.

2. *Contra-transferència o intuïció*: És l'efecte que ha produït en l'entrevistador allò que l'entrevistat ha projectat, per comunicar o desembarassar-se'n. Depèn, doncs, del fet que l'entrevistador sigui receptiu a aquells continguts que l'entrevistat li ha transferit. D'altra manera li «relliscarien». La contra-transferència ens permet veure quin efecte ha exercit en nosaltres l'entrevistat, és a dir, quins són els sentiments que suscita i ha volgut transferir-nos, que acostumen a ser aquells que no pot suportar (desesperació, por, ansietat, depressió, culpa...) encara que també poden ser de joia, alegria, felicitat.

3. *Identificació projectiva*: Mecanisme mental mitjançant el qual l'entrevistador en la seva imaginació es posa en el lloc de l'entrevistat (qualsevol altra persona) per sentir igual que aquest sent en aquell moment. Dit d'una altra manera: l'entrevistador s'identifica amb allò que projecta l'altre cospant la contra-transferència. És per aquest motiu que el treball terapèutic resulta tan esgotador, perquè hom ha de «carregar» amb els sentiments que als altres els resulta massa difícil de tolerar.

Òbviament és el mestre qui té la pitjor part pel que fa a rebre l'impacte de sentiments culpabilitzadors. Han canviat els temps i actualment l'escola més que rebutjar la hostilitat i la culpa traspasant-les a pares i alumnes, el que fa és acollir-les i manejar-les tan bé com pot.

Sembla com si haguéssim passat d'un extrem a l'altre. D'element repressiu, la institució escola, sembla haver passat a fer el paper de cabrit expiatori de tot allò que ja ve mal enfocat per la societat en general. D'aquesta manera uns pares apercebuts de la inseguretat del mestre poden arribar a jugar la carta del «canvi d'escola» per tal d'induir-li incòmodes sentiments de culpabilitat per la pèrdua d'un alumne.

Setena pista: no oblidar mai la dificultat dels pares per a acceptar les limitacions del seu fill

Per regla general, als pares ens costa molt d'acceptar els fills tal com són, i per tant, com poden arribar a ser des d'unes perspectives realistes.

Aquest fet dona una variabilitat immensa al to de l'entrevista. Això dependrà de quina actitud han pres els pares davant el fet de com veuen el fill.

La detecció de l'actitud paterna davant el fill és, potser, l'aspecte més difícil d'una entrevista. El seu subsegüent anàlisi i maneig donen la mesura de la capacitat relacional del mestre.

Uns pares que d'entrada adopten la postura d'idealitzar el fill, malgrat evidències en sentit contrari, possiblement s'estan defensant de la seva agressivitat cap a aquest fill. Aquesta situació esdevé problemàtica perquè aquesta agressivitat necessita sortir per una banda i el més probable és que la rebí el mestre, si és que aquest l'admet. Més encara si aquests pares no s'estan de fer comentaris negatius del mestre davant l'alumne. Costa adonar-se que per a un nen pot ser terrible saber que està en mans d'un mestre en el qual els seus pares no tenen confiança.

Un altre cas seria el d'uns pares que esperen dels fills l'assoliment de les pròpies ambicions no realitzades. Un fill sobre el qual graviten aquestes expectatives no pot ser considerat d'una manera objectiva. És un fet que costa molt de reconèixer, però que esdevé conflictiu i augmenta la sensació d'inseguretat en el noi.

Quan el motiu de l'entrevista és la manca de progressos en l'aprenentatge, ja siguin reals o imaginaris, cal recordar que els pares prescindeixen molt dificultosament del fet de valorar el rendiment amb esperit competitiu. Parlar d'un altre alumne, conegut o no, pot ser inoportú perquè la comparació serà immediata. També és previsible que els costi comprendre que això no és culpa d'ells, ni del mestre, sinó d'un ample ventall de circumstàncies.

Una entrevista originada per la manca de progressos en l'aprenentatge, quan es basa en motius reals, acostuma a demanar-la el mestre. Aquest fet ja posa els pares a la defensiva. Com que els pares no poden suportar la idea de tenir un fill amb rendiments intel·lectuals per sota del que es considera normal, és probable que necessitin elaborar una teoria que els permeti continuar pensant que tot va bé. Per això no és estrany que surtin amb respostes com: «El noi no és curt, sinó gandul», «A casa no tenim cap problema», «A l'escola no ensenyen prou bé», «Fins ara cap mestre ens havia dit res de semblant», «L'any passat va tenir un mestre dolent i no s'entien pas», «Està enjogassat i no para atenció en el que fa», «No hi posa cap interès».

Però també es dona el cas de pares que demanen una entrevista per un aprenentatge que només al seu judici és insuficient. Acostumen a ser pares molt exigents de nens que potser van força bé, però que van a dir-li al mestre coses com: «El nen fa moltes faltes d'ortografia», «Encara no sap dividir», «No se sap les capitals d'Amèrica del Sud». Pel seu nivell desorbitat d'exigències, resulten pares de molt difícil abordatge. Feina hi ha a convèncer-los. I si de moment ho aconseguim, l'any vinent continuarà el ma-



teix «rotllo». De tota manera, com que no és ètic seguir el joc, l'esforç del mestre anirà a intentar que vegin que el seu fill no necessita classes particulars, ni treball extra a casa.

Casos especials d'entrevista

Un cas a part es poden considerar les entrevistes per conèixer el mestre o mestra i aquelles en què s'ha de parlar d'alumnes que són molt problemàtics.

Entrevistes per conèixer el mestre o la mestra

És perfectament vàlida l'entrevista amb la intenció de conèixer el mestre i veure com va el nen aquell curs. Però si el mestre va sobrecarregat, li poden resultar empadores perquè no en treu gaire cosa.

El consell en aquest cas es tractar de fer-les curtes.

Cas de nens «desastrosos»

Tothom coneix algun cas de nens que són un veritable desastre. Nens que acumulen nombrosos problemes: aprenentatge, actitud a la classe, etc.

En els pares d'un d'aquests nens hom pot veure tres menes d'actituds, totes elles expressió de la pròpia incapacitat d'enfrontar-se amb el problema. Així hi ha pares que estan o semblen estar molt angoixats i diuen amén a tot el que els diu el nen. D'altres es mostren como si fossin uns multi-llicenciats en Psicologia o Pedagogia, i fent el setcències es demanen com pot passar una cosa semblant al seu fill. Finalment, els més nombrosos són aquells que intenten carregar el neuler d'aquell desastre al mestre de l'escola.

Sigui quina sigui l'actitud d'aquests pares, en aquests casos acostuma a haver-hi un greu problema de relació entre els pares i el nen. Són casos difícils en els quals es pot fer molt poca cosa dins l'àmbit normal d'una entrevista a l'escola.

Moltes vegades és aconsellable suggerir que facin una consulta a un especialista.

Resum

Hem vist com dintre de la feina de mestre s'inclou la relació amb els pares dels alumnes. Que aquesta relació certament és difícil. Però, malgrat aquesta dificultat, hom intueix la necessitat que els mestres arribin a dominar l'art de les entrevistes amb els pares. Aquesta fóra la manera d'establir una bona comunicació escola-pares que, en permetre canviar l'actitud d'algunes famílies envers els fills, millorés el seu funcionament a l'escola.

Al capdavant, un fill és un valor potencial, allò que pot arribar a ser. I els valors només canvien quan canvien les actituds. Els mestres saben prou bé com pot ser de necessari que les famílies sàpiguen que creixem i vivim de la mateixa manera que hem estat acceptats, estimats o rebutjats.

El primer escull que hom troba és que una entrevista no es pot preparar. Hi ha massa variables per poder-les tenir totes al cap. Si volguéssim donar unes pautes o normes d'actuació general, a part que no acabariem mai, no podríem aplicar-les a un cas concret, perquè les possibilitats són infinites.

Potser l'única cosa que un pot fer és tenir sempre present el principi del *primum*

non noscere i recordar que per fer una bona entrevista quasi tot es redueix a fixar-se en tot allò que hem dit que el mestre no hauria de fer, més que no pas en allò que hauria de fer.

Segurament la dificultat principal rau en el fet que les entrevistes pares-mestres posen a prova la capacitat relacional del mestre. Però això no es ha pas d'angoixar. Una entrevista no es fa mai pitjor que ahir, perquè a entrevistar només s'aprèn amb la pràctica. Només a còpia de fer-ne hom pot arribar a aquell punt en què sembla lliscar suaument i reeixidament per l'entrevista.

Miquel Ferrando i Aparisi

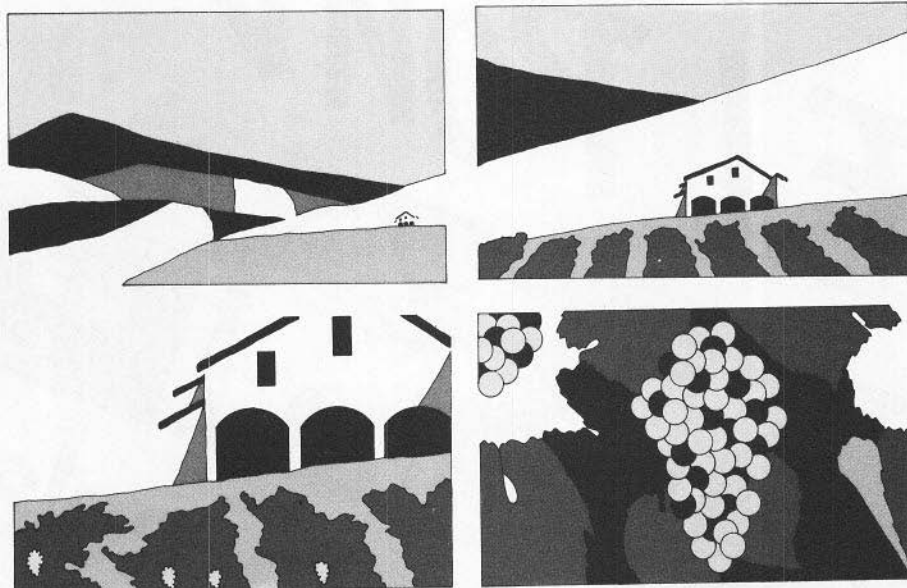
Bibliografia

Llibres:

- SALZBERGER-WITTENBERG, Isca, *La Relación Asistencial*, Amorrortu editores, Buenos Aires 1970.
 NAHOUM, Charles, *La entrevista psicológica*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1961.
 STRANG, Ruth, *Cómo informar a los padres*, Ed. Paidós, Buenos Aires 1965.
 TIZÓN GARCIA, Jorge L., *Apuntes para una Psicología basada en la relación*, Hora S.A., Barcelona 1982.
 COBO MEDINA, Carlos, *Paidopsiquiatria Dinámica*, Tom I, Servicio Científico Roche, Madrid 1983.

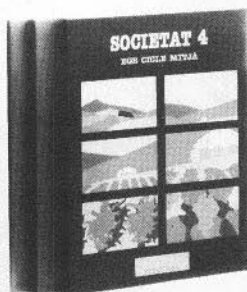
Revistes:

- BERNAL A.; CASTELBLANQUE, A.; PAGÉS, D.; ROIG, A., *Sobre les fonts de la fatiga de l'ensenyant*, «Perspectiva escolar», núm. 108 (octubre 1986) pp. 24-28.



SOCIETAT CICLE MITJÀ

Una sèrie que introdueix
els alumnes, cíclicament,
en el coneixement
cada vegada més complet
de les realitats de l'entorn.



NOVETAT



Grup Promotor/Santillana

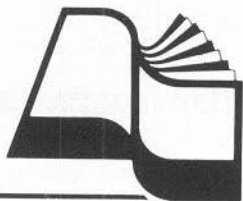
EL PONT



Per entrar a l'escola

UNA obra per començar bé
l'educació bàsica.

Una obra que facilita la transició
suau entre el Pre-escolar i el Cicle Inicial.
Que globalitza totes les àrees.
Que pren com a punt de partida
l'experiència i els interessos
del nen. Aquest és El Pont que hem fet.
El Pont per entrar a l'escola.
Per començar bé.



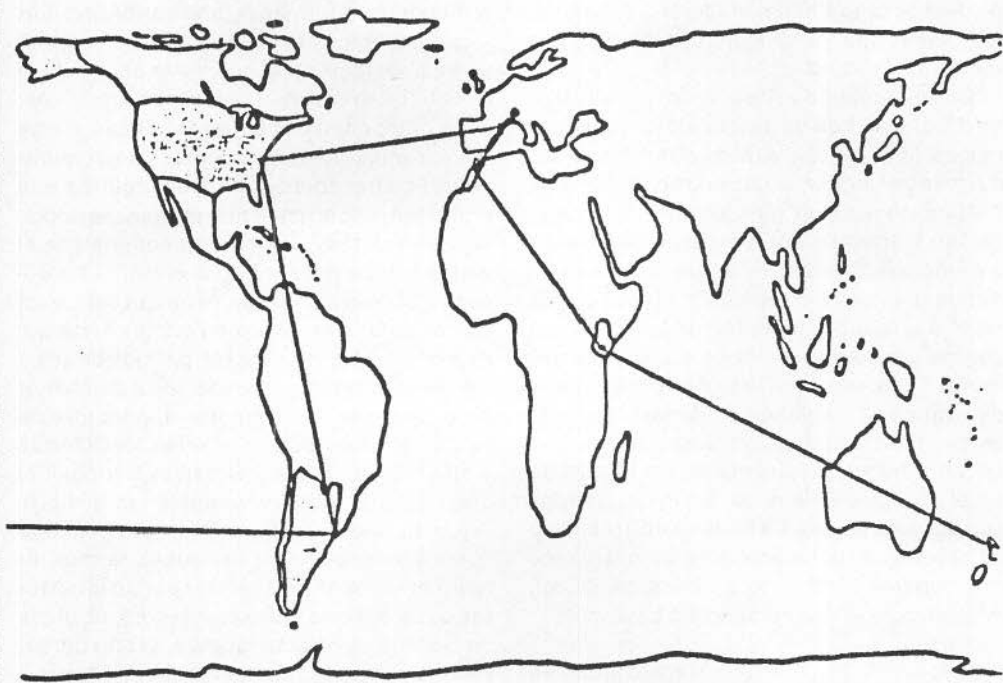
Grup Promotor/Santillana

LA VOLTA AL MÓN

Donant un cop d'ull a la programació de Ciències Socials, en l'apartat «Coneixement de l'entorn» podem veure com aquest «entorn» va ampliant progressivament el seu radi fins a arribar, a setè de bàsica, a abastar tot el planeta.

És fàcil d'imaginar que una pràctica pot dur-se a terme amb relativa facilitat en tot allò que fa referència al coneixement de l'escola, el carrer, el barri, el municipi, fins i tot la comarca. És una pràctica cada cop més generalitzada anar d'excursió, o de colònies,

de manera que el coneixement de Catalunya, almenys a grans trets, pot fer-se sobre la base de trepitjar el terreny. Només uns quants, però, gràcies a algun premi o algun intercanvi, poden conèixer una petita parcel·la del territori peninsular, i és de tot impensable basar el coneixement del món en l'experiència directa. Si algú vol substituir-ho per la projecció d'una ben estructurada sessió de transparències, que recordi aquelles tardes postestiuenques en què una amiga s'entesta a projectar-nos el sis rodets que



varen fer a Creta... Només l'amistat i una certa dosi de cortesia ens impedeixen aixecar-nos corrents, al·legant una inesperada visita al dentista.

L'experiència que a continuació ressenyem pretén, com a finalitat bàsica, fer més viu el procés de coneixement del món que ens envolta. Alhora, pretèn també posar en un pla d'igualtat els diferents apartats d'objectius que es proposen als dissenys curriculars, tant els que fan referència a continguts i conceptes, com els de metodologia i els de valors i actituds. A més cal destacar, com a finalitat també, fer més propera la realitat del món en què vivim i ajudar a descentralitzar-ne la imatge, tot entenent que, dels més de cinc mil milions que som, hi ha moltes maneres diferents d'entendre i organitzar la vida i que, d'aquests, uns quants viuen com volen i la majoria com poden.

El treball consisteix a elaborar, durant tot un trimestre i per grups de 3 o 4 nois i noies (depèn de la divisibilitat del nombre d'alumnes) un dossier en el qual es reculli l'experiència de la seva imaginària volta al món. Aquest dossier l'han d'elaborar a casa amb les dades que van recollint i les que van traient de l'escola.

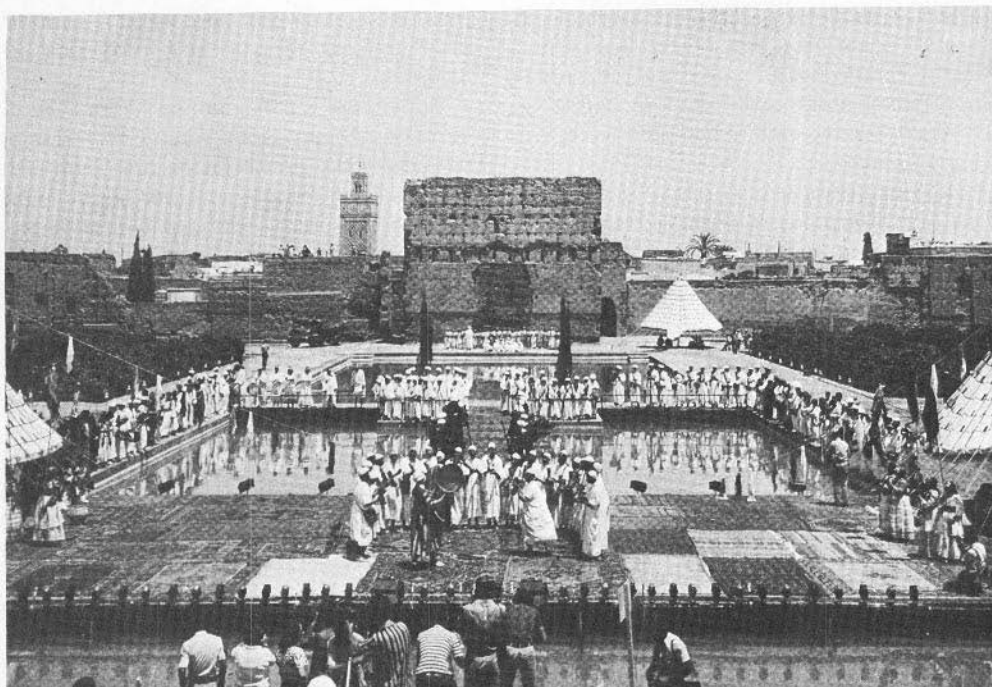
Durant aquesta volta al món que ells han de descriure, han de passar almenys per sis països (d'Europa, d'Amèrica del Nord, un d'Amèrica Llatina, un país àrab, un país de l'Àfrica negra i un país asiàtic). Ells decideixen l'itinerari —hi ha una certa influència cinematogràfica: darrerament tots van a Kenya, per allò d'en Redford; un cas curiós és el d'un grup que va fer «la volta al món per les dictadures»; el motiu, el finançament —una herència, la 6/49—, els mitjans de transport —globus, submarí, patí de vela—, però d'aquests sis països, han de fer-ne un informe més complet, tot basant-se en el guió que se'ls dona. No importa quins són aquests països. La finalitat del treball no és saber quants habitants té Bamako, sinó que sàpiguen trobar-lo a l'Atlas, si els cal. Aquest guió té quatre apartats bàsics:

a) Aspecte físic: On està; extensió (quantas

vegades és més gran que Catalunya); rrelleu i rius; costes, si en té; clima (quin temps sol fer-hi, com hauriem d'equipar-nos...)

- b) Població: Quants són; com són; com estan repartits pel territori; ciutats principals; de què viu la majoria...
- c) Com es viu: Situació política, costums, llengua, moneda...
- d) Com es vivia: Monuments, restes del passat...

Cal ressenyar que s'ha de treballar molt la informació que extreuen d'aquest paísos, a fi d'evitar que copiïn literalment de la font. Han d'elaborar la informació i no dir, per exemple, que Algèria «és un Estat situat a la regió d'unió del sòcol rígid d'Àfrica i de les muntanyes terciàries de l'Atlas» perquè, de tota aquesta tirallonga, no n'entenen res. Alhora és important d'afegir que segons quines dimensions no signifiquen per a ells no res més que una xifra, a menys que tinguin un punt de referència molt clar per a establir la comparació. Però el treball no ha de tenir només informació, sinó també una part —probablement la més extensa— fictícia, que és, justament, la que els fa sentir viu el treball. Ells en són els protagonistes i l'excusa que poden donar per fer el seu viatge pot ser molt diversa: poden ser turistes milionaris, atracadors que fugen, policies que empaiten, esportistes que juguen, periodistes que relaten... La manera com narren el viatge també pot ser ben diversa; hi ha qui escriu el diari del viatge, hi ha qui escriu tot de cartes a la família o a l'editor, hi ha qui ha confegit tot de notícies periodístiques... Cal dir que, en aquest aspecte, la creativitat hi fa un paper molt important, però que no ha de ser irreal: poden, si volen, decidir que viatgen en globus del Brasil al Senegal; el que no poden fer és el viatge en mitja hora. Aquesta part, incorporar la informació a la narració viscuda és, sens dubte, la més difícil, i el mestre ha de valorar per un igual totes dues: la bona entesa entre l'especialista de Socials i el de Llenguatge, si són persones diferents, és fonamental per a reeixir.



Hem parlat abans de la importància que el treball fos en grup: aquesta —el fet d'aprendre a treballar en grup, repartir-se les feines, escoltar els altres—, és una finalitat en si mateixa. Un altre punt a valorar és el de la presentació i polidesa del treball i la necessitat d'ensenyar a temporalitzar una feina a tan llarg termini.

El procés de treball s'inicia amb la lectura del capítol III de *La volta al món en vuitanta dies*, de Jules Verne. Els alumnes han d'assenyalar, sobre el planisferi, l'itinerari proposat per Phileas Fogg. Aquest és el primer contacte que tenen amb l'Atlas del món, llevat de treballs puntuals que hagin pogut realitzar en cursos anteriors i també amb el planisferi. La dificultat de representar l'esfera sobre el pla fa que hi hagi diferents models de planisferi. Nosaltres hem triat la projecció de Peters, perquè creiem que és la que trenca més amb la visió «eurocentrista» del món, i la que respecta les proporcions

entre els països desenvolupats i subdesenvolupats.

A continuació introduïm una nomenclatura bàsica per tal de relacionar allò que sentim als telenotícies amb el món que estudiem: la divisió del món no cal fer-la sols en funció de les fronteres estatals, sinó que podem agrupar els països sota diferents conceptes: geogràfics (països andins), polítics (països socialistes), religiosos (països islàmics), ètnics (països llatino-americans)...

El tercer pas consisteix a donar el guió de treball per a fer la volta al món, guió que ja hem comentat abans, i engegar el treball. A partir d'aquest moment, el treball, en sentit estricte, el fan pel seu compte (tot i que, per manca de pràctica en la temporalització convé anar-lo examinant periòdicament), mentre que a la classe, paral·lelament, anem fent una sèrie d'exercicis per a dotar-los d'una correcta metodologia.

El primer d'aquests exercicis consisteix a

ESCOLA

anar a la biblioteca a cercar informació sobre els països que ens interessin, i entendre-la. Oferir una bibliografia al més àmplia possible és donar un bon recurs, però acostumar-los a la consulta bibliogràfica és una bona finalitat.

En posteriors sessions fem un treball de lectura i interpretació d'Atlas. El tema de l'ús de l'Atlas —quin Atlas fem servir?— mereix tot un treball a part, però de moment és important que els nois i noies entenguin que, només mirant l'Atlas, podem saber moltes coses d'Argentina.

Una de les coses que més il·lusió fa als alumnes és poder depredar totes les agències de viatges que troben al seu pas. En la majoria de casos els fulletons que els donen ens presenten una mostra de tarifes d'hoteles, acompanyada d'imatges de piscina, senyora i suc tropical. En d'altres, però, hi ha una sèrie de fotografies que ens il·lustren sobre algun aspecte, sovint el més presentable i engrescador del país en qüestió. Aquestes imatges no sols serveixen per a fer

més bonic el dossier sinó, també, degudament llegides, per a treure'n informació addicional.

Convé, però, saber també l'altra cara de la moneda, i aquesta sol venir en forma de notícia al diari. Als periòdics, hi trobem cada dia notícies que ens parlen de llocs del món, de fets, de països i, sobretot, dels seus problemes. Agafar el diari i comentar-lo és un exercici que ensenya els nois a fer-ho ells tots sols.

Val a dir que complementem el treball donant una sèrie d'informació més aviat memorística per allò de la cultureta (que si alguns rius, que si algunes ciutats —per què Los Angeles i no Hyderabad?), però sabent que si saben interpretar el medi —llegir el diari, buscar un llibre, agafar l'Atlas— i ho han après fent-ho de gust, tot això, que per altra part a molts d'ells els encanta, serveix, sobretot, per a guanyar alguna partida del Trivial Pursuit.

Jordi Albesa



Literatura, Història i Llengua catalanes

en una col·lecció pensada per ajudar a estudiar i també per a tots aquells que s'interessen per la nostra cultura.

Cada volum analitza globalment una temàtica concreta

Titols publicats:

- Literatura catalana medieval. F. Gadea
- Literatura catalana del segle XVI al XVIII. J. Bargalló Valls
- Literatura catalana del segle XIX. A. Carbonell
- L'obra de Pompeu Fabra. J. Solà
- Elocució i ortografia catalanes. F. Vallverdú
- Història de la llengua catalana. P. Marçet i Salom
- Història de Catalunya. J. Cruanyes - R. Ortiz



EDITORIAL
TEIDE

El Blau Marí. Llibres per a veure-ho clar

DE COLÒNIES A LA GARROTXA

Lloc

Santuari dels Arcs:

La casa de colònies del Santuari dels Arcs es troba al terme municipal de Santa Pau a pocs kilòmetres d'Olot. Comarca de la Garrotxa.

Durada

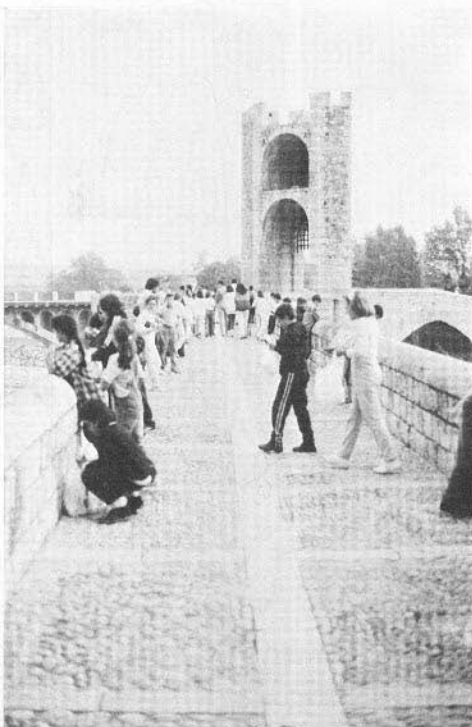
És una estada pensada per a 5 dies i 4 nits, amb els nens de les classes de 5è nivell.

Objectius

A les sortides de més d'un dia, sempre diferenciem dos objectius. Per un costat l'objectiu de la convivència i l'autonomia del nen/a i per l'altre costat l'objectiu específic que variarà a cada nivell i que estarà adequat a les programacions i edats.

1. *Convivència i autonomia:* Estar cinc dies fora de casa facilita una millor relació i un millor coneixement entre els nens. Al mateix temps el nen ha d'aprendre a organitzar-se, sense comptar amb els pares: la motxilla, el llit, llevar-se i arreglar-se, endreçar... i ser capaç de tirar endavant les tasques quotidianes i de treball.

2. *Objectiu específic:* Conèixer un «lloc més» de Catalunya que en el nostre cas està situat a la comarca de la Garrotxa. El vulcanisme de la Garrotxa converteix la comarca

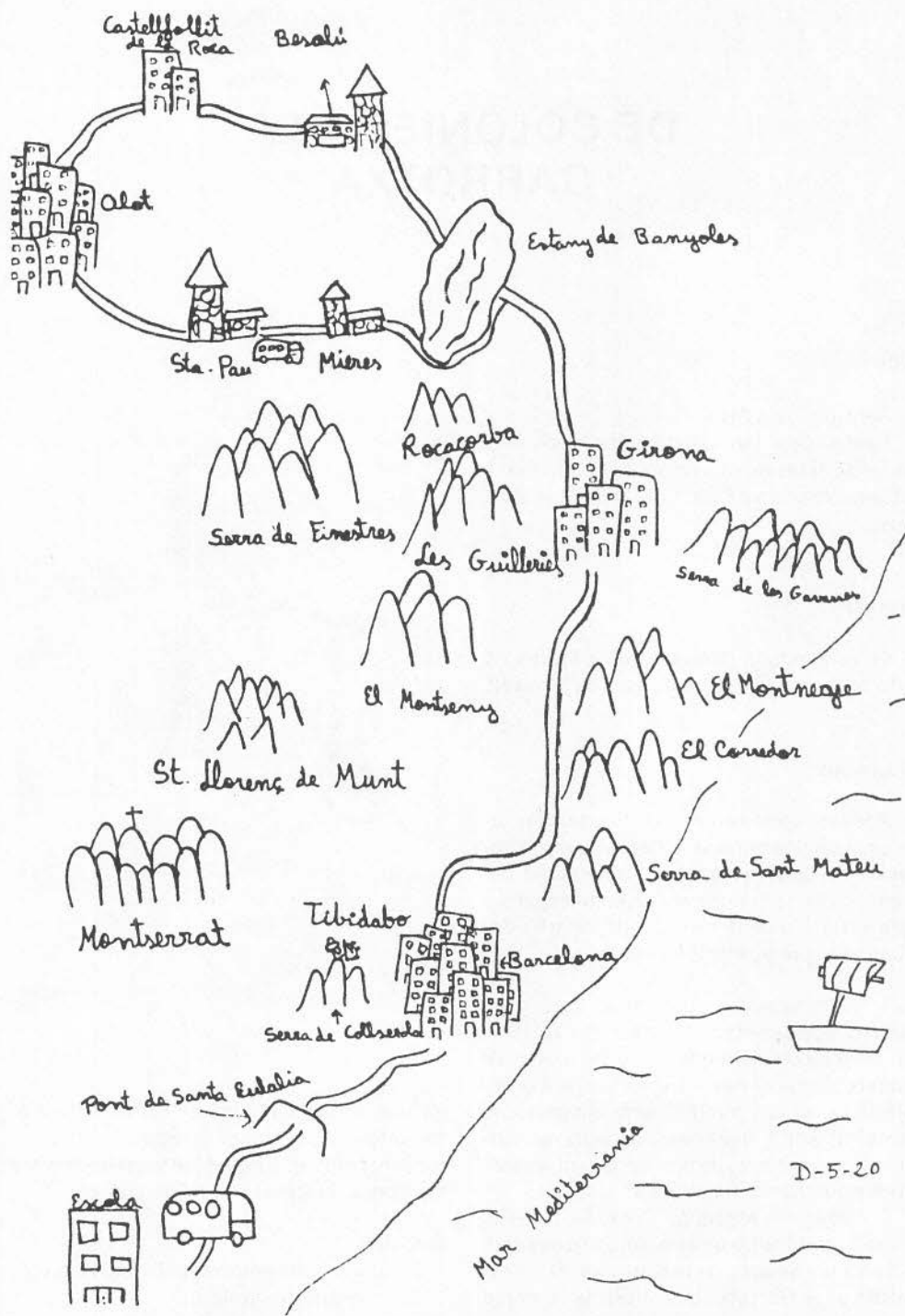


en una zona única per a l'estudi dels volcans. No es pot trobar en cap altre lloc un conjunt complet d'aquest fenomen, amb els seus cons, cràters i camps de laves.

Treballar:

El relleu: Zona volcànica. Estudi dels volcans. Unitats de relleu.

ESCOLA



El bosc: La roureda, la fageda i l'alzinar. Els seus sotabosc.

Població: Concentracions humanes. Aprofitament de recursos naturals. Tradicions, costums, llegendes...

La riera: Animals invertebrats, plantes.

Altres activitats

- Jocs de nit.
- Foc de camp.
- Jocs d'exterior i d'interior.
- Estones lliures per relacionar-se i organitzar-se entre ells.

Abans de la sortida

Abans de sortir de l'Escola estudiem:

- L'itinerari de l'autocar: Pobles i ciutats per on passem, carreteres i autopistes.
- La comarca de la Garrotxa: Relleu, clima, població, recursos i activitat econòmica.
- Volcans: Estructura, dinàmica.
- Vegetació.

Activitats i treballs durant la sortida

Durant el viatge: Comentem els elements de relleu que anem observant i tot allò que ja s'ha treballat a l'Escola amb anterioritat.

Fem parades a:

- L'Estany de Banyoles.
- Castellfolli de la Roca: Materials basàltics.
- La Fageda d'en Jordà.
- Besalú: Nucli medieval. Pont romànic angular.

Un cop a la casa de colònies

- Visita al poble de Santa Pau i treball de descoberta, el castell, els carrers empedrats i la plaça porticada.
- Visita als volcans, Sta. Margarida i Crosat, recollida de mostres i classificació.
- Recollida de fòssils (Nummulites).
- Excursió a la serralada de Finestres: Observarem el canvi de vegetació entre l'obaga, fageda i la solana, alzinar.
- Observació i recollida de mostres de la riera.
- La classificació de tot el material recollit (sessions de treball).

Organització de la sortida

Dies abans de les colònies, a la classe, els nens i el mestre organitzem els preparatius: material que cal portar, etc.

Material:

General: Plànol de la comarca, màquina de retratar, màquina de grapar i grapes, paper d'embalar, cartolines, retoladors, cordill, corda, bosses de plàstic, llibres de jocs, llibres de consulta, llibres de contes, cançonner, pega, cello, tissors, pilota.

Individual: Paper, llapis, brúixola, carpeeta, goma, llapis de colors, pots de vidre.

Organització dels nens i nenes:

- Parar i desparar taula
- Escombrar
- Endreçar sacs de dormir
- Grups per fer la crònica diària
- Endreçar sales de dormir.

Per dur a terme aquests serveis cal organitzar els nens de la classe en grups de quatre o cinc i assignar a cada grup una feina diferent cada dia a fi que tothom col·labori en tots els aspectes d'endrega i la feina de cuina. Això quedarà reflectit en un mural que posarem a l'entrada de la casa de colònies perquè cada nen i cada grup sàpiga el servei que li toca cada dia, així com les seves responsabilitats personals.

Toni Velilla i Jordi Tous
Escola Patufet-St. Jordi

Curs 1988/89

Libres Barcanova

Pre-escolar
Jardi d'infància

Sol I

Parvulari I

Sol II

Parvulari II

Sol III

Aprentatge de
l'escriptura

Inicis

Aprentatge de
la lectura

Cent paraules

Cicle Inicial

Llengua Catalana

Pa de Ral

Estornell

Arbres

Saltamarti

Xiulet

Ciències Naturals i Socials

Espurna

Llengua Castellana

Bambú

Zumbel

Alameda

Matemàtiques

Dau

Centpeus

Cicle Mitjà

Llengua Catalana

Pa de Ral

Estornell

Arbres

Saltamarti

Xiulet

Ciències Naturals

Isar

Ciències Socials

Trull

Matemàtiques

Dau

Centpeus

Llengua Castellana

Bambú

Zumbel

Alameda

6^a, 7^a i 8^a

Llengua Catalana

Atzavara

Arbres

Ciències Naturals

Naturalia

Ciències Socials

Etnos

Matemàtiques

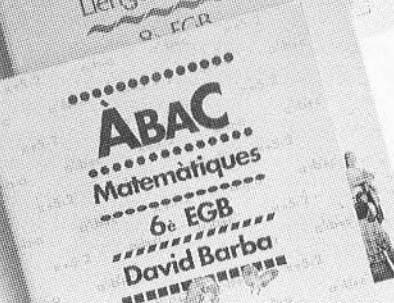
Àbac

Llengua Castellana

Zumbel

Alameda

COUNTERPOT



L'alternativa
renovadora i
pedagògica

Pre-escolar
Cicle Inicial
Cicle Mitjà
6^a, 7^a i 8^a

Editorial
BARCANOVA
La Renovació Pedagògica en marxa



ESCOLA D'ESTIU 1988

Nous espais

En el disseny d'aquesta 23a. Escola d'Estiu s'han introduït els següents espais nous:

1. Tertúlies

A 3^a hora —d'1 a 2/4 de 3— a més del Tema General i els cursos programats a cada secció, hi haurà la possibilitat de matricular-se a les tertúlies.

Al llarg del curs sorgeixen temes que centren les converses amb els companys d'escola, que es comenten amb d'altres mestres. Les tertúlies tenen l'objectiu d'oferir un marc de debat més ampli, amb la participació d'un expert en el tema, que el condueixi i ajudi a trobar nous enfocis.

Algunes de les tertúlies programades són:

- Responsabilitat civil.
- Horari lectiu / horari escolar.
- Quan sigui gran vull ser consumidor (l'infant i la publicitat a la televisió).
- Jo Nike... i tu? (La imatge de marca que els infants compren).
- La salut del mestre.
- Òrgans de gestió, paper i atribucions.
- Els mestres i l'espai escolar.
- El paper del mestre en qüestió de rols.

2. Murals

Aquest serà un espai lliure perquè les es-

coles hi puguin exposar el resultat d'activitats realitzades al llarg del curs. Objectes, materials de classe, revistes, etc. realitzats pels nens; descripció, a través de qualsevol mitjà gràfic, d'un treball, etc. Tot allò que sigui interessant per a donar-se a conèixer hi té cabuda.

3. Vídeo

Durant l'interval entre els dos primers cursos —3/4 d'hora— s'aniran projectant cintes realitzades per escoles o per grups de mestres.

El contingut del vídeo, i del que s'exposi en el mural, el trobareu anunciat al Diari de l'Escola d'Estiu.

A més, cada secció tindrà un espai propi d'activitats, exposició del que es faci en els cursos, etc. que faciliti la trobada entre els mestres que hi assisteixen.

Tema General

Enguany està dedicat a «Reforma i Currículum». Hi haurà sessions d'exposició i informació per part de professionals que puguin aportar elements per al debat que realitzarà el grup de persones que s'hi matriculi. Com l'any passat, les xerrades d'interès més ampli es faran a la tarda, al Palau de la Virreina.

**Oferta completa
d'EGB**

**Uns llibres nous
a la cruïlla
de la reforma**

C

**Llengua catalana de 1r a 8è
Experiències de 1r i 2n
Ciències socials de 3r a 8è
Ciències de la natura de 3r a 8è
Matemàtiques de 1r a 8è
Religió de 1r a 8è**

**Material complementari
per a tots els cicles**

**de Llengua
de Socials
de Matemàtiques
d'Ortografia
de Ciències
de Religió**

editorial cruïlla

**Distribuïdor exclusiu: CESMA, S.A.
T. 383 10 11/Badalona**

ELS ACCIDENTS I L'EDUCACIÓ PER A LA SALUT

Se sap que els avenços de la Medicina i en general l'augment del nivell de vida de la població han fet que es reduïssin les xifres de mortalitat per moltes malalties, en especial les malalties infeccioses, causa de la principal disminució de la mortalitat infantil a partir del primer mes de vida. Però també se sap que gairebé a tots els països i en particular en el més industrialitzats, la mortalitat per accident ha augmentat de manera considerable. Els transports, els aparells, que moltes vegades són un benestar material, sovint són causa d'accidents, també els medicaments, els productes químics de la neteja... Aquesta situació fa que l'accident sigui la primera causa de mort en el nen de més d'un any i també del jove.

En tractar dels accidents cal considerar no sols la mortalitat, sinó també la morbiditat. Si bé la mortalitat ens causa més impressió i és la més coneguda, encara ens falten moltes estadístiques que recullin tot el segon aspecte, és a dir, la quantitat de persones afectades per l'accident i les seves conseqüències.

Cal veure que els accidents que sofreixen els nens no es poden considerar de cap manera amb una visió fatalista, és a dir, que no haurien arribat a produir-se si s'haguessin pres les mesures adequades de prevenció.

Cal remarcar que la seguretat dels nens és determinada per un equilibri entre la protecció i la responsabilitat. Quan el nen no és gens responsable, se l'ha de protegir d'una forma absoluta. A mesura que va augmentant la seva responsabilitat caldrà anar disminuint la protecció.

Pel que fa a la protecció dels primers anys de vida, hem de remarcar que els adults, especialment els pares, haurien de tenir uns coneixements mínims sobre les causes dels accidents i les circumstàncies que els afavoreixen. Gràcies a aquesta informació s'evitarien molts dels accidents que tenen lloc a la llar, entre els quals cal subratllar: intoxicacions per productes químics, cremades per aigua calenta i per aparells elèctrics o de gas, les caigudes, ennuegades i ofegaments, electrocucions, etc.

Per tant, encara que sigui un tema difícil, l'haurem de tractar com a problema social prevenible.

La prevenció d'accidents en els nens ha interessat primordialment els metges, segurament perquè són els qui els viuen més directament i també les seves conseqüències. Però el tema no és exclusiu d'ells, agafa d'altres professionals, per exemple, els que es dediquen a construccions, o bé els que fan els productes manufacturats.

És a dir, posant la tècnica al servei de la prevenció podem aconseguir un medi més segur.

Però alhora que utilitzem els avenços tècnics hem d'aconseguir que els nois i noies desenvolupin unes capacitats internes de protecció pròpies, que serveixin per a la vida, ja que el risc d'accident també ens acompanya tota la vida.

Podem encarar-nos, doncs, amb la prevenció dels accidents i millorar aquesta prevenció per dues vies: la via tècnica i la via educativa.

Per la primera via hem de millorar edifi-

cis, instal·lacions i material amb tècnics especialitzats, amb la finalitat d'aconseguir un medi més segur.

La segona via, l'educativa, demana la nostra atenció i li hem de donar resposta.

La salut

La prevenció dels accidents ha d'entrar a l'escola com un dels temes d'educació per a la salut.

A. Repassem l'evolució del concepte de salut.

1. Absència de malaltia.
2. OMS (1946): Benestar físic, mental i social. Aquesta descripció ha estat considerada com a utòpica.
3. La definició del X Congrés de metges i biòlegs (1976) en llengua catalana: «És una manera de viure, autònoma, solidària i joiosa». Aquesta definició, que ja té 10 anys, és un punt de referència obligat al nostre país.

B. Busquem els factors que intervenen en la salut. Varen ésser analitzats (el 1974) per un ministre canadenc, el Sr. Lalonde, que s'ha convertit en un clàssic en salut pública.

1. Biologia humana (genètica, envelliment).
2. Ambient físic, químic, biològic social.
3. Estil de vida (conductes de salut).
4. Sistema d'assistència sanitària, de qualitat, per a tots, i gratuïta.

Entre aquestes quatre variables, n'hi ha una que no pot modificar-se, és la que correspon a la Biologia humana. En canvi, les altres tres sí que són modificables.

Entre els factors que contaminen l'ambient (aire, aigua i sol) assenyalem:

1. Factors de naturalesa biològica, com són bacteries, virus, fongs, protozous.
2. Factors de naturalesa física, com són: sorolls, pols, radiacions...
3. Factors de naturalesa química: òxids de sofre, nitrogen...

4. Factors socials: com dependències, violències, stress, competitivitat.

Actualment l'educació per a la salut és un conjunt d'activitats educatives que es dissenya per ampliar el coneixement de la salut, per part de la població, i per desenvolupar hàbits que ens hi condueixin.

Resulta evident el paper de l'escola en aquesta tasca col·lectiva de lluita per la salut social.

Ens diu un pediatre, el Dr. Oriol Casasas: La persecució de la salut ha de saber capgirar molts dels principis que semblen immutables!

A l'escola

Com

Si fem una mica d'història i repassem els diversos plans d'estudi de Formació del mestre, veurem que els temes d'higiene han estat presents a partir de 1901 a través d'assignatures anomenades Fisiologia i Higiene i també Higiene escolar.

Hem de recordar també que una de les aportacions que la medicina ha fet a la pedagogia és el treball de la Dra. Montessori. En la seva obra *Antropologia pedagògica*, publicada a Itàlia i traduïda per Palau Vera, recull les lliçons impartides als estudiants de la Universitat de Roma en les quals desenvolupa tota la reflexió realitzada al voltant de les característiques biològiques dels nens, remarcant la importància d'uns hàbits sanitaris, per exemple l'esmorzar i el dormir, i la seva influència en l'aprenentatge. També planteja la relació entre desenvolupament físic i capacitat de treball en els nens.

Implicacions

Un programa d'educació per a la salut a l'escola implica:

- a) una programació d'uns hàbits, actituds i coneixements;

- b) un control de la higiene, la seguretat i les condicions ambientals;
- c) una relació escola-família comunitat;
- d) una relació amb els serveis mèdics.

a) En aquest sentit és important l'ordre de 25 de maig de 1984 de la Generalitat de Catalunya per la qual s'aproven les orientacions i programes de l'Educació per la Salut i que apareix al DOG de 18 de juliol de 1984.

És el resultat del treball d'un grup de professionals del camp de l'educació i de la medicina que van iniciar unes converses el 1980.

A més a més de l'ordre hi ha un llibre que recull aquestes orientacions i en les quals es desenvolupen els 10 temes escollits: neteja i higiene, actituds, creixement i desenvolupament, salut mental, educació sexual, alimentació, prevenció i control de malalties, seguretat, drogues, salut i medi.

b) El control de la higiene, seguretat i costums ambientals es fa indispensable per poder realitzar un programa de salut.

Hem de controlar la il·luminació, la ventilació, la humitat, la neteja, la calefacció, la superfície de les aules en relació als nens que l'ocupen, i vàters, lavabos, taules, cadires...

La seguretat i la higiene han de ser presents no sols a les instal·lacions, sinó també en el material que s'utilitza i en el sistema de vida de l'escola, és a dir, horaris i activitats realitzades al llarg del dia. No es pot resoldre tot de cop, però sí cada any una mica més.

c) La relació amb les famílies: és cert que l'educació per a la salut a l'escola és insuficient per combatre molts hàbits usuals que formen part de les formes de vida adulta i és per tant impossible que l'escola sigui eficaç si l'ambient familiar és desfavorable a una vida sana.

De totes maneres també és veritat que fent arribar l'educació per a la salut als nens

s'arriba a la població; és, per tant, un camí per arribar a la població adulta.

d) Finalment, la relació amb els serveis mèdics: en aquest cas el Servei de Salut Escolar del Prat contribueix amb l'aportació d'un *Manual de primers auxilis*. És un llibre d'informació i pràctica. És sens dubte una eina útil que ens pot ajudar a l'escola des del punt de vista de les accions a fer, les definicions i la terminologia.

En un àmbit diferent jo penso també que els serveis mèdics haurien de tenir en compte tot un altre aspecte: la salut del mestre.

Tornem al Programa d'Educació per a la Salut. Tenim els quatre ingredients. Aquest programa només serà possible si els mestres s'hi entusiasmen.

Ho tenim tot per avançar una mica més. Però queden moltes qüestions per resoldre; intentem trobar solucions:

- Quan es pot fer?
- És una assignatura més? No perquè no hi hagi prou matèria, sinó perquè el currículum ja està prou atapeït.
- És una activitat d'un dia? Per què no?
- És un afegit a algunes assignatures?
- És un aprofundiment d'uns temes?

Depèn de l'àrea: experiències, biologia, ciències socials, educació física i de qualsevol assignatura que enfoqui aspectes del cos humà.

També és important que l'escola que comenci un programa d'educació de la salut tingui en compte algunes qüestions:

- 1) El programa ha de ser de tot el claustre. No n'hi ha prou amb un grup de professors.
Hi ha decisions i actituds que han de prendre i tenir tots els professors.
- 2) No es tracta de fer un nou programa, sinó d'enfocar les actituds de l'escola des del punt de vista de la salut. La salut ha d'in-

fluir el programa de l'escola, però no és un programa més.

- 3) És essencial la participació dels pares i de la societat en general. L'Ajuntament i el Cap Local de Sanitat, tots poden contribuir a un millorament de la salut a l'escola i per tant en la població.
- 4) Són importants les millores materials, però es poden fer coses mentre no arriben.
- 5) És bàsic un repàs de les pràctiques pedagògiques de l'escola des del punt de vista de la salut mental.

Fer això comportarà dues coses:

1. Més atenció i aprofundiment en els temes de biologia humana o de coneixement del cos.
2. D'altra banda, no deixar passar les ocasions per augmentar la salut del mestre, perquè pugui realitzar aquest programa d'Educació per a la Salut amb entusiasme.*

Rosa Carrió i Soldevila

En resum

La prevenció dels accidents a partir del tema de seguretat ha de formar part de l'Educació per a la Salut a l'escola.

* Text recollit de la Conferència pronunciada a l'Ajuntament del Prat de Llobregat, el 10 de maig de 1987, en la presentació del llibre *Manuale de primers auxilis*, realitzat per l'equip de Salut Escolar de l'Ajuntament del Prat.



QUADERNS DE TREBALL

CÀLCUL • SOCIALS • NATURALS

ORTOGRAFIA • SINTAXI • MORFOSINTAXI • LÈXIC

Perquè sabem que la pràctica és molt important, hem creat els Quaderns de Treball TEIDE.

Hi ha quaderns TEIDE per a totes les matèries i cursos.

QUADERNS DE TREBALL TEIDE

*La manera més
pràctica d'aprendre*



UN BON EDITOR, UN BON COMPANYY

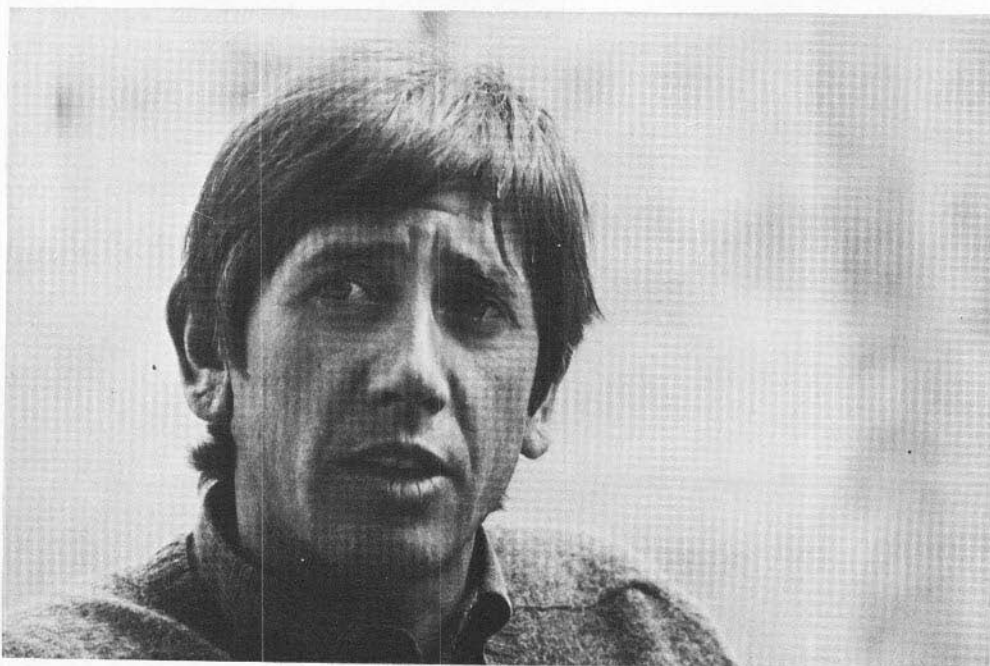
Fa estrany pensar que en Joan Casals se'ns hagi mort.

Ens sembla irreal que ja no puguem sentir la seva veu forta, però cordial, i que ja no veurem mai més la seva cara de nen entremaliat, els seus cabells un si és no és esbullats; que s'ha fos aquella força de la natura, que ja no existeix aquell entossudiment que tan bé sabia combinar amb l'entossudiment dels altres.

Era un gra de sorra, és clar. Com tots nosaltres. Però, així com hi ha grans de sorra que se'ns posen als ulls i ens fan plorar, n'hi

ha d'altres —com ell— que semblen tenir una atracció pels pobres granets de sorra del seu voltant i els conviden a dur a terme la noble tasca de bastir un edifici on encabir tothom que hi vulgui entrar. A fe de Déu, que en l'eterna lluita entre el «jo», el «nosaltres» i el «vosaltres» en què la persona humana està involucrada des que el món és món, en Joan Casals havia ben triat!

La nostra relació amb en Joan venia de lluny. Ell ens va engrescar en un projecte digne: engegar una col·lecció de llibres de text que recollissin moltes de les investiga-



cions i estudis que portaven a terme els diferents grups de treball de Rosa Sensat. Al llarg d'aquests anys de treball en comú, aquella impressió primera de trobar-te davant d'una persona de tarannà obert i dialogant es consolidava a través dels fets. En Joan no era, per això, fàcil d'aconterar. Tenia un nivell molt elevat d'exigència. Entenia perfectament que un llibre de text és una proposta que no pot ser igual per a tothom; acceptava, per tant, la diversificació en funció de les diferents realitats de l'Estat. Sabia que una editorial catalana vol dir llengua i continguts catalans. Sabia que la il·lustració és un excel·lent mitjà educatiu que no pot quedar reduït a esdevenir una simple ornamentació, sinó que ha de ser plenament significativa. Coneixia i mantenia el diàleg amb tots els autors. A través de la seva conversa, sempre amena i planera, que no vol dir simple, expressava les seves opinions, manifestava els seus dubtes o formulava les seves crítiques que, moltes vegades, havien nascut del diàleg que mantenia amb els seus fills, que utilitzaven també els llibres a l'escola. En fi, el seu nivell d'exigència el portava a demanar el «llibre ben fet».

I justament quan havia assolit —haviem assolit— el «final feliç», tan esperat, de la Col·lecció La Clau de Rosa Sensat, a en Joan l'ha sorprès la mort. A 43 anys. (Aturem la nostra revolta, inútil d'altra banda, tot res-

pectant el sentit de transcendència que en Joan posseïa!) Allò que, per lògica, hauria d'haver estat una etapa més d'una llarga vida d'empreses arriscades, però engrescadores, s'ha convertit —qui ho havia de dir!— en l'obra de la seva vida.

A tots nosaltres, però, ens resta aquesta obra, una obra ben feta; amb tots els ingredients de l'obra ben feta: difícil, plena d'esculls, a vegades d'incomprensions, però que, mentre avança, omple de joia els qui la fan i crea aquell estat interior, difícil d'explicar als altres, que en podríem dir satisfacció d'un mateix i satisfacció per haver acomplert allò que, en els seus inicis, era més un somni que una realitat, potser més impuls que reflexió.

Amb en Joan havíem pensat celebrar el final de «La Clau». Però la seva mort ha estat, per a tots nosaltres, un cop de maça del qual encara no ens hem refet. Haurem d'esperar que el seu record no ens sigui tan dolorós.

És ben veritat que, si bé ningú no és imprescindible, tots som necessaris. Però, també és veritat que hi ha absències molt difícils d'omplir. La de l'amic Joan n'és una.

Jaume Cela
Anna M.^a Roig
Sebastià Sorribas

ZOO ACTIU:

GAUDEIX-NE'!

Activitats dirigides a les escoles

Visites Comentades

- Comprenen una introducció amb diapositives i un recorregut per les instal·lacions del Zoo amb comentaris d'un monitor especialitzat.
- El professor podrà escollir el tema de la visita entre els que el departament ha preparat, adequats als diferents nivells escolars.
- Disposem de material pedagògic (fitxes de treball) per a complementar les visites dels cursos d'EGB.
- Cal concertar telefònicament la data i hora de la visita, que té una durada aproximada de 3 h.

Conferències

•Dirigides a alumnes de FP, BUP i COU sobre temes monogràfics. S'imparteixen al mateix centre escolar. La durada és d'una hora i mitja.

•**Temes:** Evolució, Comportament, Primats, Reproducció, Fauna Ibèrica, Adaptacions.

Taller-Visita

•Adreçat a escolars de cicle mitjà i superior d'EGB. Un grup-classe treballa teòricament i pràctica els vertebrats. Informació al dossier Escola Oberta de la Caixa de Barcelona.

Activitats extraescolars

Tallers de Zoologia

•Els participants descobreixen la natura i les principals característiques dels grups d'animals vertebrats essent ells mateixos protagonistes del seu aprenentatge.

Tallers per a nols i noles

•Durant el curs escolar s'imparteixen sessions setmanals els dissabtes al matí. A les èpoques de vacances n'hi ha també els dies feiners.

Tallers per a mestres

•Demostracions de tècniques zoològiques per a ser utilitzades a classe en l'ensenyament de les Ciències Naturals. Tenen lloc durant els mesos de juliol i setembre.

Cursets

•Cicles de conferències monogràfiques amb sortides al camp i, en certs casos, classes pràctiques. Els professors són provinents de la Universitat i del mateix Zoo. Els temes són sempre de contingut naturalístic o zoològic.

Informació

319.81.56

passeig de
Circumval·lació 3 bis
08003 Barcelona



Ajuntament de Barcelona

DEPARTAMENT
D'EDUCACIÓ
ZOO
BARCELONA



Cosa de dos

Nosaltres ja fa temps que juguem a favor d'una escola participativa.
Una escola que ensenyi a aprendre.

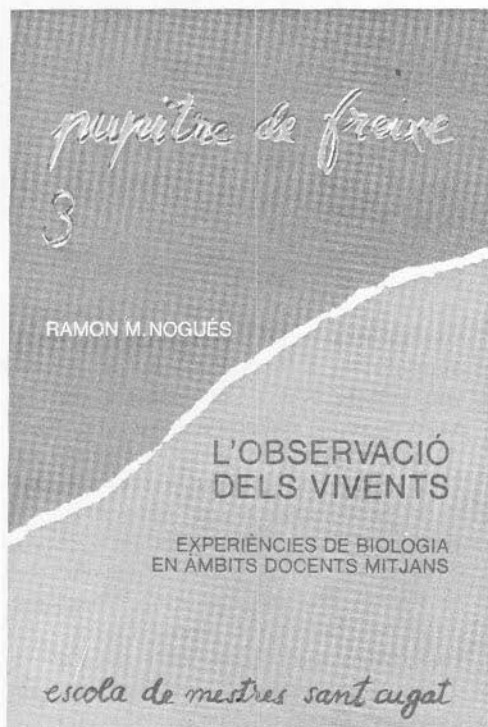
A Teide ja fa temps que sabem que aquesta escola és un joc de dos. De
l'alumne i del mestre. Per això només proporcionem l'eina.

Llibres per a no quedar mai fora de joc. Perquè no us falti l'orientació
precisa. La proposta didàctica més adequada.

Llibres de text que fan del nen protagonista, no l'artista invitat.
Només eines. Això sí, indispensables.



EDITORIAL
TEIDE



NOGUÉS, Ramon Maria, *L'observació dels vivents, Experiències de Biologia en àmbits docents mitjans*, Escola de Mestres Sant Cugat, UAB, 1987

El llibre de R. M. Nogués forma part de la col·lecció «Pupitre de Noguera» de l'Escola de Mestres «Sant Cugat», la qual té per finalitat divulgar els plantejaments actuals en una sèrie de qüestions pràctiques que tenen importància en la formació dels mestres.

Dins d'aquest projecte, aquest llibre ens presenta un recull d'observacions que es poden realitzar en l'àmbit de la Biologia. Són aquests temes pràctics els que ens amplien

el coneixement del paper educatiu que té la Biologia i que no solament serveix per a desvetllar la curiositat i desenvolupar el sentit de l'observació, sinó també per a iniciar una metodologia experimental.

El llibre és escrit de manera senzilla i entenedora, sense cap propòsit erudit i el recull és molt complet, ja que és el resultat d'una llarga experiència de l'autor en l'esforç d'enllaçar la teoria i la pràctica en aquesta matèria i en la seva preocupació per trobar les aplicacions pedagògiques concretes per estudiar els conceptes teòrics.

És concebut amb un esperit científic i tenint en compte l'evolució que aquesta disciplina ha sofert aquests darrers 20 anys. Aquest llibre respon a tres exigències:

1. Donar als alumnes —futurs mestres— que estan en la formació inicial unes bases de formació científica.
2. Oferir als professors que no han rebut la formació específica la matèria per a un aprofundiment en els seus coneixements de Biologia.
3. Finalment, facilitar als professors d'EGB i Ensenyament Mitjà un inventari ampli de recursos.

L'objectiu, doncs, és facilitar als professors i als mestres en formació uns elements d'estudi pràctic de la Biologia.

Per això, un nombre elevat d'observacions aclareixen les dades científiques i constitueixen una font molt diversa i rica en aplicacions pedagògiques.

Darrera dels capítols hi ha un glossari que defineix un cert nombre de mots tècnics propis de la terminologia científica del tema.

En resum, us agradarà molt fer l'observació dels éssers vius de la mà d'aquest llibre.

Rosa Carrió
desembre 1987

ALTRES NOVETATS

BENEDITO, Vicente. *Introducción a la didáctica: fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova, 1987 (Temas universitarios)

Extracte de l'índex:

Definición de didáctica: Fundamentación epistemológica de la didáctica; El método científico de la didáctica; Ciencias de la educación y didáctica; Aproximación al análisis semántico del objeto de la didáctica; Modelo de diseño curricular: Fines y objetivos, Contenidos, Cómo enseñar: estrategias de enseñanza y aprendizaje. Comunicación relacional: la vida del aula, Las prácticas como elementos fundamentales del subsistema estrategia de enseñanza y aprendizaje. Hacia un modelo de prácticas, Diferentes interpretaciones de la palabra «medios», El quinto componente: la evaluación; El programa justificación; Programa temático de didáctica.

CATALUNYA. EUROPA: UNA MIRADA PEDAGÓGICA: Montessori, Decroly, Piaget, Freinet: ahir i avui. Vic: EUMO, 1987 (Documents; 7)

ESCAYOLA; Empar; ÒDENA, Pepa. *Escola bressol*. Barcelona: Patronat Municipal de Guarderies, 1987 (Apunts d'Escola Bressol; 5)

Índex:

0-3 anys: una etapa educativa; Educar el nen petit; Un nou tipus de centre; L'organització; Relació pares-escola bressol; La tasca pedagògica; Els materials; L'espai; L'escola d'avui per la societat de demà.

ESTABLET, Roger. *L'École est-elle rentable?*. Paris: Presses Universitaires de France, 1987 (Pédagogie d'aujourd'hui)

Extracte de l'índex:

Introduction: Du diplôme à la catégorie socioprofessionnelle: évolution sur un quart de siècle, Du diplôme au salaire moyen: 1969-1976, Le classement par les salaires et les diplômes; L'évolution des flux, depuis vingt-cinq ans, du primaire à l'Université: Un indicateur synthétique: le taux d'accomplissement secondaire et supérieur, Changement scolaire et changement social, Les facteurs d'évolution; Le style général de l'évolution: élargissement de l'élite sans grand effet sur la base; L'évolution des structures: Le choix du «niveau seconde», L'orientation cinq ans après l'école primaire: l'évolution par grandes masses, Permanences et transformation; Le coût de la scolarisation: réalité et rêves; L'école: une entreprise au service des ménages?: Les facteurs de production, La productivité, Le marché de l'éducation, Discussion; L'école: une entreprise au service des entreprises?: Base de données en temps de travail, L'école: artisanat en amont, industrie en aval; La productivité du travail complexe; Mesures et significations du rendement scolaire: D'abord, un bilan, Enfants de cadres: l'école de l'efficacité, Enfant d'ouvriers: dissonances des objectifs.

FERRÉS I PRATS, Joan. *Vídeo y educación*. Barcelona: Laia, 1988 (Cuadernos de Pedagogía; 36)

Extracte de l'índex:

Educación audiovisual; Modalidades en el uso didáctico del vídeo; Criterios para la utilización didáctica del vídeo; Funciones del vídeo en la enseñanza; Utilización

de un programa didàctic. Criterios y metodología; Elaboración de programas didácticos. Criterios didácticos, criterios audiovisuales y procesos de realización; El reportaje, la entrevista, la mesa redonda; Pautas para la evaluación de programas; Fórmulas para la obtención de programas.

La LEGIBILIDAD. INVESTIGACIONES ACTUALES. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1987 (Biblioteca del libro)

Extracte de l'índex:

Legibilidad tipográfica: Los ocho factores de legibilidad tipográfica, Los palos en la identificación de las palabras, Espaciado de letras y legibilidad, La legibilidad en lectura de investigación, Legibilidad y escritura temática; Legibilidad lingüística: Tres tests de legibilidad lingüística, 6 frases, 200 sujetos, 42 lapsus y un sueño, ¿Hay que desechar todas las fórmulas de legibilidad?, Información científica y legibilidad, El texto más eficaz que conozco, Una nueva fórmula de legibilidad, La transparencia del texto, para medir su legibilidad.

MOLINA, Santiago. *Integració a l'aula del nen deficient: el programa de desenvolupament individual*. Barcelona: Graó, 1987 (Biblioteca del mestre. Sèrie alternatives) Extracte de l'índex:

L'Educació especial integrada a l'escola ordinària: Principis bàsics, Modalitats d'integració, Requisits que afavoreixen la integració, Avantatges i inconvenients

del procés integrador, Possibles actuacions per fer efectiva la integració; El programa de desenvolupament individual: Marc conceptual, Qualitats i característiques, contingut i operacionalització, Professionals implicats, Procés a seguir en la seva elaboració i implementació.

ROSSELLÓ, Pere. *La Teoria dels corrents educatius*. Vic: EUMO, 1987 (Textos pedagògics; 12)

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1987 (Temas de educación; 4)

Extracte de l'índex:

Introducción a la evaluación; Un análisis de métodos alternativos de evaluación; La evaluación orientada hacia los objetivos: la tradición tyleriana; Edward A. Suchman y el método científico de evaluación; La planificación evaluativa según Cronbach: una sinopsis; Stufflebeam: la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento; Stake: el método evaluativo centrado en el cliente; T.R. Owens y R.L. Wolf: un método contrapuesto de evaluación; La evaluación iluminativa; el método holístico; El método evaluativo de Scriven orientado hacia el consumidor.

Tió, Jaume. *Curs de català per a estrangers*. Vic: EUMO, 1986 (Complements; 12)

Biblioteca Rosa Sentat
febrer 1988

Curs 1988/89

Llengua Castellana
Bambú
Llibre de l'alumne
Proposta didàctica
1^a, 2^a, 3^a, 4^a i 5^a EGB



Libres Barcanova

L'alternativa
renovadora per
a l'ensenyament
del castellà
a Catalunya

Libres elaborats d'acord amb les noves pautes metodològiques dels corrents actuals de l'ensenyament de les llengües segones, que ofereixen un material per a l'aprenentatge del castellà, segona llengua, a Catalunya, independentment de quin sigui el context sociolingüístic de l'alumne.

Editorial
BARCANOVA
La Renovació Pedagògica en marxa

UNA ALTRA PEL·LÍCULA EN CATALÀ. EL TRESOR DEL PIRATA

Títol: *Thomas & Senior. El tresor del pirata.*
Director: Karst van der Meulen
Holanda, 1985

Thomas i Senior, el tresor del pirata, és la història d'una bona amistat entre Thomas, un noi en edat escolar, i el senyor Van Dick, més conegut amb el nom tan significatiu de Senior, és a dir, persona d'edat avançada.

Encara que la diferència d'edat no ha estat obstacle per a tan bona amistat, en Thomas fa colla amb nois i noies de la seva edat i el vell Senior, el qual per interessar el seu jove amic falsifica el mapa d'un tresor, el tresor del terrible pirata Bernat Ferotge, capaç d'impressionar la imaginació de qualsevol i desvetllar el seu interès.

Un seguit de peripècies i d'aventures són la conseqüència d'aquesta pensada genial de Senior. Altres personatges s'hi afegeixen: un professor d'història amb problemes, tres ganàpies que fan la viu-viu al mar-

ge de la llei i el senyor Mulder, l'executiu decidit i agressiu que s'ho vol menjar tot.

L'aventura i l'emoció són servides. La suposada existència del tresor del Pirata Bernat Ferotge torna a unir Thomas i Senior en una mateixa empresa en la qual participen també els companys de la colla de Thomas.

El tresor del pirata és la primera pel·lícula holandesa per a nois i noies que es dona a conèixer al públic infantil juvenil català. És sens dubte una bona realització del director Van der Meulen, que ha sabut dirigir encertadament la colla de joves i que ha comptat amb els mitjans adequats per fer una pel·lícula vibrant i pensada per a uns joves espectadors.

La versió catalana ha estat doblada als estudis Tecni-3.

Associació Cultural Cavall Fort,
Drac Màgic, Rialles

EL TRESOR THOMAS & Senior DEL PIRATA

LITERATURA SENSE FAIXA

Si hi ha algun motiu que em faci estar en contra d'etiquetar la literatura amb els adjectius de «juvenil» o «infantil» no és pas que no responguin a cap realitat, ben a l'inrevés, crec que sí que ho fan perquè en l'actualitat hi ha autors que escriuen tenint molt present el públic a qui destinen la seva obra. Aquest fet d'escriure per a nens, nenes o per a joves és relativament nou i pel que sembla tendeix a augmentar, cosa aquesta fàcilment comprovable si hom s'atura davant dels aparadors de les llibreries i veu com cada dia que passa hi ha més editorials que llencen al mercat obres d'aquest tipus.

El que em molesta és el caràcter restrictiu que tenen aquests adjectius. El públic adult no s'hi acosta perquè creu que no va per ell, si no és que menysprea aquestes obres i els seus autors perquè consideran que és una literatura menor.

De res no val saber que l'exigència de qualsevol obra —l'adreçada al públic jove també— rau en el seu nivell de qualitat literària i en el desenvolupament ben travat de la peripècia humana que descriu. Si una obra apareix amb la faixa etiquetadora perd, gairebé segur, un públic que o bé no està informat —el desert crític i informatiu sobre aquesta mena d'obres és molt important— o bé creu que és un gènere de poca volada que no li pot dir res de nou i, per tant, no cal perdre-hi el temps.

Aquests prejudicis cauen quan ensopegues amb obres com «El plor de Lleó» de Ricardo Alcántara, amb dibuixos d'Irene Bordoy i publicat per Aliorna dins la col·lecció «Baobab», o l'obra de Rüdiger Stoye «Senyor Mik, Senyor Mak, Senyor Muk», publicada per Pirene a la col·lecció «Rocabrúna» i il·lustrada pel mateix autor.

Aquestes dues obres tracten, entre d'altres temes, de la marginació i de l'ús i abús del poder.

En la primera se'ns narra la història d'un lleó que abandona la selva on vivia feliçment quan, d'una manera traumàtica, descobreix la seva força i el seu poder. Se sent rebutjat pels altres animals i li comencen a venir tots els mals. Els homes que apareixen en el llibre són els que hi surten més mal parats perquè són els que cometem més arbitrietats quan aconseguen el poder.

En el segon, seguim les peripècies i els tràngols de tres homes que són diferents de la resta dels humans: un és molt baixet, un altre és massa gras i el tercer és extremadament alt. I ja sabem que la societat no digereix amb facilitat les diferències entre els éssers que la integren.

Aquestes dues obres vénen a ser com un mirall on veiem reflectides conductes humanes que, desgraciadament, són massa habituals a la nostra societat.

Els autors no han volgut endolcir els finals de les seves obres fent que tinguessin un desenllaç feliç. A la nostra mà tenim algunes de les possibilitats que poden fer que les coses funcionin d'una altra manera en la nostra realitat quotidiana.

«El plor de Lleó» està recomanat per a lectors a partir de 8 anys i per a adults. «Senyor Mik, Senyor Mak, Senyor Muk» va adreçada a lectors a partir de 9 anys i per a adults.

Per una vegada a la vida fem cas de la segona part de la recomanació.

ALCÁNTARA, Ricardo, *La Natàlia i la lluna*, Joventut, Barcelona 1987.

Un mag malvat converteix una noia simpàtica i entremaliada en una òliba, a qui encomana totes les feines de casa seva. La lluna se'n compadeix i l'ajuda a vèncer l'encanteri.

Conté el guió teatral del mateix conte i quatre caretes a tot color per a la seva escenificació. (8 anys.)

Sadurní Tudela

DOMAGALIK-JANUSZ, *Les castanyes verdes*, La Galera, Barcelona 1987 (Col. Cronos).

Tot un munt de conflictes envolten el protagonista d'aquesta novel·la, un adolescent que no comprèn ni els companys ni la seva família. Es tanca en si mateix i només al final del llibre comença a participar en el món que li pertany i a entendre el perquè de les coses; llavors pot penetrar en el món dels adults. És un llibre de comprensió difícil, ja que es mou intercalant el present i el passat indistintament. Escrit de manera agradable però complexa, potser reflecteix una difícil traducció. (A partir dels 17 anys.)

Laura Parès

DUMAS, Philippe, *L'altre costat de la vida*, Aliorna, Barcelona 1987 (Col. Aliorna jove).

Publicada a París l'any 1981, *L'altre costat de la vida* planteja el tema de la mort com una conseqüència natural de la ma-

teixa vida, tan natural com el fet de néixer i de créixer.

Per tal que el lector vegi clar com la mort no impedeix la continuació de la vida, presenta la història d'una família en forma de piràmide i és el component més jove qui explica fil per randa la vida i mort del seu pare, fins el darrer moment: «la mort se'l va endur a l'altre costat de la vida».

Amb elegància i sense dramatisme, text i il·lustració ajuden a entendre que la persona que se'n va deixa les seves obres i, en el pensament dels seus descendents, multitud de records. Demostra una gran sensibilitat envers totes les creences i convideja el lector a la reflexió. La traducció, molt ben feta, no minva la bellesa del text, i l'exquisida qualitat de l'edició contribueix a fer-lo atractiu.

El recomanaria a pares i mestres, perquè la seva lectura per part de nens d'11 anys possibilita enfrontar-se a aquest tema tan sovint «tabú» amb serenor i senzillesa tal com el presenta P. Dumas. (11 anys.)

Anna Gasol

GRIPARI, Pierre, *Història del príncep Pipó, del cavall Pipó i de la princesa Popi*, il. P. Giménez, Aliorna, Barcelona 1987 (Aliorna jove).

Un rei, un príncep, un cavall màgic i una princesa adormida. Aprenentatge de la vida, humilitat, coratge, bondat i proves per superar: bruixa i drac a vèncer. No hi falta cap dels ingredients propis dels contes. *La Història del príncep Pipó* és un encadenament de contes populars, contes enmig del conte

amb un sol heroi. El seguim pas a pas, amb passió, ja que Pierre Gripari ha sabut dotar-lo de virtuts tant humanes com màgiques.

Un text amb intencions didàctiques on tanmateix no falta, ni l'originalitat, ni l'humor. Llàstima que l'edició catalana, per abaratir el cost de producció —suposem— no hagi respectat l'original francès en format d'àlbum amb bellíssimes il·lustracions de diversos dibuixants. Un llibre que encantarà els nois i noies a partir d'onze anys.


F. Samuel-Lajeunesse






HOUSTON, James, *Foc glaçat, una història de coratge*, il. Isidre Monés, Aliorna, Barcelona (Col. Aliorna jove).

Kayam, un noi esquimal i Matt, un jove canadenc, surten a buscar el pare d'aquest darrer, que no ha tornat d'una prospecció que feia per trobar un jaciment de coure.

Els també es perden i lluiten



Aquest estiu 
practicar el windsurf,
conèixer el Berguedà 
o fer de pagès 
a Caldes
pot ser molt divertit!

La Diputació de Barcelona posa a l'abast de les entitats juvenils, els grups d'esplai i les escoles, a través dels seus ajuntaments, diverses instal·lacions i programes d'activitats per als joves.

Instal·lacions ben condicionades i situades en diferents indrets del nostre país: Xalet de Coll de Pal (Berguedà), Rectoria de Sant Joan de Fàbregues (Rupit), Priorat de Santa Maria (Castellfollit de Riubregós), les Codines i la Solana (Parc Natural de Montesquiu) i la Traïna i el Polell (Parc Natural de Montseny).

I activitats per gaudir de la natura com, per exemple, fer de pagès a la granja-escola de Caldes o practicar el windsurf a Castelldefels o Vilanova. I també participar en tallers de restauració de monuments a Guardiola o en una Quinzena d'Art al Castell de Montesquiu.

per sobreviure en condicions realment difícils. Per damunt de l'aventura, que és indubtablement prou interessant, l'autor intenta donar una visió dels aspectes negatius i positius que la civilització blanca ha aportat als esquimals.

F. Samuel-Lajeunesse



HUYNH QUANG NHUONG, *El país que jo he perdut*, il. Vo-Dinh, La Galera, Barcelona 1987 (Col. Grumets de mar enllà).

L'autor és un vietnamita del Sud, ferit durant la guerra en la qual intervingueren els americans. Va ser hospitalitzat als Estats Units, on s'està (d'ençà d'aleshores) gairebé paralitzat del tot.

Aquest llibre conté els seus records d'infància al seu poble. Un animal: serp, cocodrill, búfal, mico, etc... és el nucli de cada capítol; animals quasi mítics per la seva talla, força o pes.

La lluita que hom hi té per vèncer-los o assegurar la seva subsistència quotidiana és fa molt

viva per la relació directa que l'autor i un seu cosí, molt astut, hi tenen.

Les il·lustracions en tonalitats grises clares o fosques són molt boniques. En conjunt és un llibre força apassionant, com comprovaran els joves lectors a partir de 10 anys.

F. Samuel-Lajeunesse

LIENAS, Gemma, 2 CV, Empúries, Barcelona 1987 (Col. L'Odisea, narrativa per a joves).

Fa temps que la mare se'n va anar de la barraca, i Manuel s'havia quedat per protegir Víctor, el germà petit, però ben aviat fugen també del pare alcohòlic que els amenaça. Troben aixopluc en un vell 2 CV abandonat i intenten guanyar-se la vida sense haver de robar, ja que Manuel ho té molt clar; no vol acabar a la presó com la meitat dels seus amics del suburbi barceloní. Buiden contenidors, venen peces als encants, fan bijuteria per a una noia de la Rambla...

Amb aquesta obra G. Lienas va obtenir el premi Ramon Muntaner 1987 de literatura juvenil, premi ben merescut, ja que l'autora, sense concessions, ens descriu un món dur però malauradament real en el qual sap tanmateix introduir el coratge i la bondat. Un llibre que val la pena donar a llegir als nostres nois i noies de tots els estrats socials, a partir de 13 anys.

F. Samuel-Lajeunesse

LOWRY, L., *Anastàsia, pregunta-ho al psicoanalista*, Aliorna,

Barcelona 1987 (Col. Aliorna jove).

Novament l'Anastàsia Krupnik, una mica més gran, tretze anys, i amb nous i difícils problemes per a resoldre. Especialment el de la seva família, amb la seva particular manera de fer la guita a una noia de la seva edat. La mare no l'entén de cap de les maneres i sembla que com més capficada la veu més feines inútils i fastigoses troba per emparar-la, com ara rentar els plats, canviar les calces al Sam... Del pare no cal pas dir-ne res; és una persona ben estranya, és clar que és un poeta. I el germanet, el Sam..., val a dir que per a una noia de tretze anys és una vergonya presentar un germà tan petit a les amigues. I si almenys no fos tan intel·ligent!

Per si això no fos prou greu, l'Anastàsia es veu en el tràngol de preparar un «Projecte científic» per a l'escola i no se li acut res més que dur a casa una parella d'hàmsters, sabent que la seva mare no pot suportar els rosegadors.

L'Anastàsia de sempre, de vegades transcendent, sempre divertida i entremaliada, amb un gran sentit de l'humor, que manté l'esperit crític envers tot el que l'envolta i que sap trobar, ajudada per uns pares disposats sempre al diàleg, el costat positiu de les coses.

La lectura és amena, plena de diàlegs enginyosos i de situacions molt còmiques. La traducció és acurada i les il·lustracions, a ploma, en blanc i negre, recullen i subratllen alguns dels moments cabdals de la narració.

Es podria recomanar a partir dels 12 anys.

Anna Gasol

PEL BROC PETIT

MIR-E-I-A-O-U, DESPISTADA GUERRERA DESPEINADA CON TIZA EN LOS PANTALONES

Sí, sí, hipotètics i estimats lectors!

És així com m'han batejat els meus angelets.

I en castellà, «pá más Inri».

Però qui no està contenta és perquè no vol. Fixeu-vos en les possibilitats de treball que té un sobrenom com el que m'ha caigut al damunt.

«Guerrera» adjectivada pel davant i pel darrera.

I Mireia amb totes les vocals. Què més vull!

I jo, desgraciadeta de mi, romàntica perduda, que encara els faig treballar frases com aquestes: «En Pere observa els estels cada vespre, abans d'anar a dormir». O «La Rosa —on l'amor s'hi posa,— escriu poemes en el seu diari».

Es deuen pixar de riure, els meus pupil·lets i les meves pupil·letes! Quin ridícul, mare meva! I encara he estat de sort, perquè en Conrad, el mestre de «mates», se'l coneix com: «*Cul-rat, apestoso roedor de x dientes ennegrecidos por el tabaco barato*». I a l'Anna, una dolçeta noia que els dona l'anglès li diuen:

«*Water-wo-man, tea-not-cher que lanza escupitajos salvajes*»

I tot perquè quan parla deixa anar alguns discrets capellanets. Deu ser cosa de la fonètica anglesa. I la llista de víctimes continua.

L'he interceptada en ple vol i al bell mig d'una brillant explicació per part meva sobre un fragment d'un llibre d'en Sorribas. Tots feien cara de no saber de què anava la cosa.

I què podem fer-hi, si som a l'època dels *Masters*. Llegiu, llegiu, si no em creieu, la propaganda que acompanya aquestes innocents joguines.

Llegiu i prepareu-vos perquè: ¡*Por el Poder de Grayskull. Yo tengo el Poder!*

Qui pogués dir el mateix.

Mireia Puig

ABACUS disposa de material per catalogar els
vostres llibres i organitzar la vostra biblioteca.



Fitxers, fitxes, llibres registre, etiquetes, etc.



Servei urgent d'encàrrec de llibres, a tots els establiments.

Servei exclusiu pels socis.

Si no ho ets, *fes-te'n!*

ABACUS[®]
servei a l'ensenyament

Textos per a Educació Infantil i E.G.B.

Un programa
coherent
i gradual
per a alumnes
de 2 a 14 anys

