

# Estratègies i eines per millorar la pronúncia de la llengua catalana a l'aula d'acollida

*L'anime i el manga com a factors motivadors*

Màster universitari en Formació del Professorat de Secundària Obligatòria, Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes

Especialitat de llengua catalana i literatura

Curs 2021/2022



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Treball final de màster

Estudiant: Xènia Álvarez Urbaneja

Tutor: Pere Ignasi Poy i Baena

Barcelona, 6 de juny de 2022

# TAULA DE CONTINGUTS

Taula de sigles .....	4
Agraïments.....	5
Resum.....	6
<b>1. INTRODUCCIÓ .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Presentació.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Justificació .....</b>	<b>7</b>
<b>1.3. Objectius .....</b>	<b>9</b>
<b>1.4. Context.....</b>	<b>9</b>
<b>1.5. Anàlisi DAFO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. MARC DE REFERÈNCIA .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1. Marc legal .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2. Marc pedagògic .....</b>	<b>14</b>
2.2.1. <i>Descripció dels usos lingüístics i vinculació amb la motivació.....</i>	14
2.2.2. <i>La motivació.....</i>	15
2.2.3. <i>La seqüència didàctica al voltant d'un gènere discursiu.....</i>	16
2.2.4. <i>El mètode verbotonal (MVT).....</i>	17
<b>3. PROPOSTA DIDÀCTICA.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1. Introducció a la seqüència didàctica .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2. Justificació de la seqüència didàctica .....</b>	<b>20</b>
<b>3.3. Objectius didàctics, competències i continguts clau.....</b>	<b>21</b>
<b>3.4. Programació de la seqüència didàctica .....</b>	<b>23</b>
<b>3.5. Avaluació .....</b>	<b>29</b>
<b>4. VALORACIÓ DE L'APLICACIÓ A L'AULA .....</b>	<b>30</b>
<b>4.1. Avaluació diagnòstica .....</b>	<b>30</b>
<b>4.2. Exposició i anàlisi dels resultats.....</b>	<b>31</b>
4.2.1. <i>L'entonació .....</i>	31
4.2.2. <i>El sistema vocàlic.....</i>	33
4.2.3. <i>Les fricatives alveolars .....</i>	36

4.2.4.	<i>Les fricatives prepalatals</i> .....	38
<b>4.3.</b>	<b>Avaluació de la intervenció</b> .....	<b>40</b>
<b>4.4.</b>	<b>Propostes de millora</b> .....	<b>41</b>
<b>4.5.</b>	<b>Proposta de continuïtat al centre</b> .....	<b>43</b>
<b>5.</b>	<b>DISCUSSIÓ DELS RESULTATS</b> .....	<b>45</b>
<b>6.</b>	<b>RECAPITULACIÓ I CONCLUSIONS</b> .....	<b>47</b>
6.1.	Recapitulació .....	47
6.2.	Conclusions .....	48
<b>7.</b>	<b>REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</b> .....	<b>49</b>
<b>8.</b>	<b>ANNEXOS</b> .....	<b>52</b>
8.1.	Annex 1: Dossier de lectures .....	52
8.2.	Annex 2: Dossier d'activitats .....	71
8.3.	Annex 3: Enregistraments .....	81

## TAULA DE SIGLES

**CC.** Contingut clau

**DAFO.** Debilitats, amenaces, fortaleces i oportunitats

**DGPL.** Direcció General de Política Lingüística

**DUA.** Disseny universal per a l'aprenentatge

**ESO.** Educació Secundària Obligatoria

**FONCAT.** Grup d'innovació docent en fonètica catalana

**Idescat.** Institut d'estadística de Catalunya

**L2/LE.** Llengua segona / Llengua estrangera

**LEC.** Llei d'educació de Catalunya

**MECR.** Marc europeu comú de referència

**MNAC.** Museu Nacional d'Art de Catalunya

**MVT.** Mètode verbotonal

**NEE.** Necessitats educatives especials.

**Pla LIC.** Pla per a la llengua i la cohesió social

**SGAV.** Mètode estructuroglobal audiovisual

**TFM.** Treball final de màster

**TIC.** Tecnologies de la informació i la comunicació



## **Agraïments**

A la Josefina Carrera-Sabaté, per oferir-me oportunitats dins del camp de la fonètica i estar sempre disposada a ajudar-me.

Als alumnes de l'aula d'acollida de l'Institut XXV Olimpíada, per fer de la meva estada al centre de pràctiques un període tan gratificant. I al mentor del centre, per facilitar-me la feina.

Als professors que m'han guiat durant la confecció d'aquest treball i a totes les persones que m'han donat suport acadèmic i emocional.

# Resum

## Resum

El present treball és un projecte d'intervenció didàctica a l'aula d'acollida que té dos objectius primordials. D'una banda, és una proposta per augmentar la motivació de l'alumnat nouvingut envers la tasca d'aprendre català mitjançant activitats que els resultin atractives, tot basant-nos en el *manga* i l'*anime*. D'altra banda, es vol posar en rellevància l'aplicació d'una seqüència didàctica que tingui com a propòsit d'aprenentatge l'adquisició fonètica, atès que és un dels aspectes més oblidats en les descripcions dels processos d'adquisició d'L2/LE. Aquestes metes s'han dut a la pràctica en sis sessions a l'aula d'acollida de l'Institut XXV Olimpíada (Sants-Montjuïc, Barcelona), la qual cosa ha permès extreure conclusions sobre com ensenyar fonètica als adolescents nouvinguts.

**Paraules clau:** fonètica, aula d'acollida, motivació, còmic, *anime*.

## Resumen

El trabajo que tenemos entre manos es un proyecto de intervención didáctica en el aula de acogida que tiene dos objetivos principales. Por un lado, se trata de una propuesta para aumentar la motivación del alumnado recién llegado hacia la tarea de aprender catalán mediante actividades que les resulten atractivas y, para ello, nos basamos en el *manga* y el *anime*. Por otro lado, se quiere destacar la aplicación de una secuencia didáctica que tenga como propósito de aprendizaje la adquisición fonética, ya que es uno de los aspectos más olvidados en las descripciones de los procesos de adquisición de L2/LE. Estas metas se han llevado a la práctica en seis sesiones en el aula de acogida del Instituto XXV Olimpíada (Sants-Montjuïc, Barcelona), lo cual ha permitido extraer conclusiones sobre cómo enseñar fonética a adolescentes recién llegados.

**Palabras clave:** fonética, aula de acogida, motivación, cómic, *anime*.

## Abstract

The present work is a didactic intervention project applied in the reception classroom that has two main objectives. On the one hand, it is a proposal to increase the motivation of newly arrived students who needs to learn Catalan through activities that are attractive to them and based on *manga* and *anime*. On the other hand, we want to highlight the application of a didactic sequence that has phonetic acquired as a learning purpose, one of the most forgotten aspects in the descriptions of the L2/LE acquisition processes. These goals have been put into practice in six sessions in XXV Olimpíada Institute's reception class (Sants-Montjuïc, Barcelona), which has allowed to get conclusions to how to teach phonetics to recently arrived adolescents.

**Keywords:** phonetics, reception classrooms, motivation, comic, *anime*.

# 1. INTRODUCCIÓ

## 1.1. Presentació

A l'hora de decidir la temàtica d'aquest projecte, s'ha partit de l'interès personal envers el camp de la fonètica, el qual vaig desenvolupar durant els estudis de grau a filologia catalana. En aquest sentit, en el treball final de grau em vaig decantar per estudiar les fricatives labiodentals, atès que, malgrat que la normativa indica que fem una sonorització quan es troben en context postlèxic i seguit de vocal, la meua intuïció com a parlant em deia que això no sempre és així. D'aquesta investigació, va sorgir l'estudi "Descripció i anàlisi acústica de les realitzacions de les fricatives labiodentals sordes finals en posició prevocàlica" (consultable a <http://hdl.handle.net/2445/178932>).

En acabar aquest treball, se'm van obrir noves portes dins de l'àmbit fonètic i vaig iniciar-me com a becària al departament de fonètica de la Universitat de Barcelona amb el Grup d'innovació docent en fonètica catalana (FONCAT). L'objectiu principal d'aquest grup és elaborar materials didàctics que versin sobre la fonètica catalana i que siguin útils en l'aprenentatge autònom. Entre els projectes principals, i al qual m'he dedicat, hi ha l'ampliació de les *Guies de pronunciació del català* (<https://www.guiesdepronunciacio.cat/>).

Malgrat que no tinc experiència com a professora a secundària, els coneixements que m'han proporcionat els meus estudis i la meua experiència com a becària m'han induït a presentar una seqüència didàctica la finalitat de la qual sigui l'adquisició dels sons del català. A més, el context amb què m'he trobat a les pràctiques del màster en formació del professorat ha estat molt afavoridor, ja que he tingut com a mentor el tutor de l'aula d'acollida de l'Institut XXV Olimpíada, del districte Sants-Montjuïc de Barcelona. Aquest espai on els alumnes tot just estan aprenent la llengua catalana és ideal per dur a la pràctica la programació fonètica que plantegem.

Ara bé, els meus interessos aplicats al present treball no es limiten al camp de la fonètica, sinó que van més enllà i també tenen en compte les meves aficions. En aquest sentit, ens hem de fixar en el subtítol que hem donat a aquest document: "El *manga* i l'*anime* com a factors motivadors de la tasca". Des de fa uns anys, el meu interès envers el còmic i l'animació japonesos ha anat en augment. Alhora, es tracta de productes literaris i cinematogràfics que agraden molt als adolescents. És per aquest motiu que he vist necessari establir un vincle entre els meus gustos i els dels meus alumnes (de l'aula d'acollida del centre de pràctiques).

En resum, en el present treball es reflecteixen els meus interessos acadèmics (la fonètica catalana) i els meus gustos personals (el *manga* i l'*anime*). Aquests dos vessants es volen dur a la pràctica amb l'esperança que siguin d'ajut en la docència.

## 1.2. Justificació

El present escrit s'emmarca dins l'assignatura del treball final de màster (TFM), dins de la titulació del màster universitari en formació del professorat de secundària obligatòria, batxillerat, formació professional i ensenyaments d'idiomes de la Universitat de Barcelona. Concretament, en l'especialitat de llengua catalana i literatura. A més, aquesta matèria es relaciona estretament amb el *pràcticum I* i el *pràcticum II* duts a terme el mateix any.

En l'estada de pràctiques de l'assignatura *pràcticum I*, es va fer una observació i anàlisi del funcionament de l'Institut públic XXV Olimpíada. Durant aquest període, hi havia vint-i-dos alumnes

que necessitaven el suport de l'aula d'acollida (trenta durant el *practicum II*), entre els quals es van detectar certs problemes vinculats a la motivació. Aquest és un conflicte amb el qual es troba contínuament el català, no només entre els alumnes nouvinguts, ja que hi ha la creença estesa entre l'alumnat barceloní, sobretot de determinats barris, que el català no és una llengua útil i que se'n té prou amb dominar el castellà. Això es deu al fet que en el seu entorn la major part de gent és castellanoparlant, cosa que comporta que els joves tendeixin a usar poc el català fora de l'entorn escolar (Generalitat de Catalunya i Idescat, 2019).

Davant d'aquesta situació, s'ha plantejat un TFM que vol fomentar la motivació dels adolescents mitjançant una seqüència didàctica que gira entorn del *manga* i l'*anime* (el còmic i l'animació japonesos). Actualment, la lectura i visualització d'aquests productes estan de moda entre els adolescents. És més: s'ha constatat que a l'aula d'acollida de l'Institut XXV Olimpíada hi ha alumnes que en són consumidors. Tenint en compte que s'han fet algunes traduccions al català, es proposa emprar aquests recursos amb la finalitat que trobin una motivació per apropar-se a la llengua.

D'altra banda, els estudis que versen sobre l'adquisició d'L2/LE a les aules d'acollida presenten un buit a l'hora d'aprendre la fonètica. És a dir: no hi ha gaires estudis que demostrin els avantatges que pot suposar treballar els sons a l'aula d'acollida de manera pràctica. En conseqüència, malgrat que l'oralitat és la porta d'entrada a la llengua, també és el tema més oblidat, comparant-lo amb el vocabulari o la gramàtica. Per aquest motiu, en aquest treball ens basem en les consideracions més recents que s'han fet sobre l'adquisició fonètica d'L2/LE des del mètode verbotonal (MVT).

Si tenim en compte la necessitat que els alumnes adquireixin adequadament la fonètica catalana, s'ha fet la proposta d'una seqüència didàctica en què s'estudiïn els sons que resultin més complexos. Ara bé, les complicacions són molt diverses en funció de l'alumne, ateses les diferents procedències, llengües maternes i nivells de català. De totes maneres, els problemes es concentren, sobretot, en el sistema vocàlic. Per exemple, els alumnes que parlen panjabi acostumen a tenir "certa tendència a substituir els sons [e], [ɛ] i [ə] pel so [i]" (Contreras i Fullana, 2005, p. 9). Si ens fixem, en canvi, en els castellanoparlants, veiem que tenen dificultats a l'hora de pronunciar les vocals anterior baixa, posterior baixa i neutra. Pel que fa a les consonants, els castellanoparlants, per exemple, troben complexos els sons fricativs i africats tant alveolars com postalveolars (Carrera-Sabaté i Prieto, 2015).

Per justificar els motius que ens porten a detectar aquestes necessitats, en els apartats 1.4 i 1.5 fem una descripció del context del centre i l'anàlisi DAFO que s'hi aplica, respectivament. A continuació, avalarem les nostres propostes didàctiques mitjançant el marc legal que empara la legislació vigent (§ 2.1.) i a través del marc teòric, amb la descripció dels usos lingüístics actuals (§ 2.2.1) i les aportacions pedagògiques escaients (§ 2.2.2., 2.2.3. i 2.2.4.). El gruix del treball el trobem, però, en l'apartat 3, on exposem la seqüència didàctica que hem confeccionat, i en l'apartat 4, on valorem els resultats que s'han obtingut després de dur-la a la pràctica a l'aula d'acollida de l'Institut XXV Olimpíada. Acabem el treball amb una discussió dels resultats (§ 5) i l'exposició de les conclusions (§ 6).

### 1.3. Objectius

L'objectiu d'aquest TFM és doble.

- D'una banda, millorar l'expressió oral tot treballant els aspectes fonètics que presenten més problemes en l'aprenentatge de la llengua catalana.
- D'altra banda, motivar els adolescents nouvinguts a aprendre la llengua catalana, mitjançant la introducció del *manga* i l'*anime* a l'aula d'acollida.

### 1.4. Context

L'Institut XXV Olimpíada és un centre públic que s'ubica al carrer Dàlia 2 bis, al barri de La Font de la Guatlla del districte Sants-Montjuïc de Barcelona. Les famílies membres de l'institut són de classe treballadora, tal com trobem a bastament en el barri i en les escoles adscrites. La renda familiar disponible dels habitants és inferior a la mitjana barcelonina. En aquest sentit, descobrim que, el 2017, el 25,6% de la població del districte vivia per sota del llindar de pobresa. A més, segons indiquen les dades de l'Idescat (2020) a 1 de gener de 2020, el 23,75% de la població del districte Sants-Montjuïc és estrangera.

El context del centre comporta que hi arribi gent de característiques molt diverses (a nivell socioeconòmic, lingüístic, religiós, de procedència, etc.). Segons l'anàlisi DAFO que es va realitzar a l'Institut l'any 2006, es “detecta un excés d'alumnat immigrant, un augment d'alumnat amb baix nivell cultural i poca motivació, entre la població escolar” (Rodríguez Collado, 2020, p. VI).

Pel que fa a l'aula d'acollida de l'Institut XXV Olimpíada, actualment es conforma per trenta alumnes, les procedències dels quals són molt diverses: França, Geòrgia, Ucraïna, Bangladesh, Índia, Pakistan, Xina, Equador, Perú, Colòmbia, República Dominicana, Hondures, etc.

Els alumnes amb un nivell inferior de català (sobretot els que acaben d'arribar a Catalunya) passen sis hores setmanals a l'aula d'acollida. A mesura van aprenent la llengua, però, se'ls redueix el nombre d'hores perquè puguin ser amb el seu grup-classe el màxim temps possible. Ara bé, com que hi ha alumnes dels quatre cursos d'ESO, els quals tenen quatre línies cadascun, i només un professor a l'aula d'acollida, coordinar els horaris resulta una tasca complexa. Això provoca que les combinacions d'alumnes dins l'aula variïn contínuament. És més: encara que els alumnes haurien de sortir només de les classes de català i de socials (ja que també s'hi imparteix aquest temari), acaben sortint de més assignatures. En conseqüència, se'ls fa anar a l'aula d'acollida a hores ben diverses, com anglès o naturals.

També s'ha de tenir present que el *Pla per a la llengua i la cohesió social* (Departament d'Educació, 2009) recomana que no hi hagi més de dotze alumnes alhora a l'aula d'acollida. Això, però, no és fàcil de complir quan ens trobem amb un nombre tan elevat d'alumnes estrangers i un sol professor a l'aula. Per tant, en diverses ocasions el nombre d'alumnes a l'aula d'acollida supera aquest màxim.

## 1.5. Anàlisi DAFO

El pas previ a qualsevol proposta de millora als centres ha de ser l'avaluació global diagnòstica. Es tracta d'una valoració dels aspectes positius i negatius que envolten un centre escolar amb l'objectiu de reflexionar sobre la pròpia praxi i sobre els aspectes que poden conduir a una millora en la planificació i desenvolupament de l'organització del centre i del procés d'aprenentatge (Departament d'Educació, 2007).

És per aquest motiu que, ara que hem fet la contextualització de l'Institut on hem dut a terme les classes, presentarem els resultats de l'anàlisi diagnòstica que es recomana des d'Educació amb la finalitat de sustentar els objectius proposats en el TFM. Seguint-ne les indicacions, hem recorregut a la metodologia que es deriva de les anàlisis DAFO: catalogar la informació percebuda de dins i fora l'escola segons si es tracta de debilitats, amenaces, fortaleces o oportunitats.

El resultat de l'anàlisi permet descobrir les possibilitats del centre i, en conseqüència, serveixen per determinar els aspectes que cal millorar i quins punts forts té l'Institut XXV. En altres paraules, la DAFO il·lustra les carències i els avantatges de l'Institut, de manera que permet establir noves metes i indicar els mitjans estratègics amb els quals assolir-los.

Alhora, l'anàlisi és secundat com a mètode per establir les aliances que pot fer el centre amb les entitats del seu entorn. Aquesta teoria indica que el centre pot establir relacions amb empreses, universitats, casals, etc. amb la finalitat d'aconseguir beneficis mutus (Departament de Treball i Indústria, 2006). D'aquesta manera, s'han de tenir presents els potencials aliats de l'Institut, què hi guanyaria el centre i quin valor hi oferiria. L'anàlisi DAFO és una eina que permet identificar les àrees en què convenen les aliances: s'ha de cercar ajut en les fortaleces i les oportunitats per remeiar les febleses i les amenaces.

A partir del model recomanat, s'ha dissenyat la taula següent, on es recullen les fortaleces del centre (elements d'origen intern positius), les debilitats (elements d'origen intern negatius), les oportunitats (elements d'origen extern positius) i les amenaces (elements d'origen extern negatius).

	Positiu	Negatiu
Origen intern	<p><b>Fortaleces.</b> <i>Què es valora del centre?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilitat per la tasca artística (tenen diversos projectes d'art)</li> </ul>	<p><b>Debilitats.</b> <i>Què s'hauria de millorar?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Equipament informàtic destinat a l'aula d'acollida insuficient</li> <li>Un sol professor a l'aula d'acollida</li> <li>Tendència al treball individual</li> </ul>
Origen extern	<p><b>Oportunitats.</b> <i>Què hi ha a l'entorn que pot facilitar l'obtenció de bons resultats o esdevenir un avantatge?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relació amb les entitats culturals properes (CaixaFòrum, MNAC, institut del teatre, etc.).</li> <li>Relació amb l'Espai 12@16 per a joves</li> </ul>	<p><b>Amenaces.</b> <i>Què hi ha a l'entorn que pot afectar la bona marxa de l'escola, incrementar els riscos o reduir-ne l'èxit?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alumnat majoritàriament de nivell socioeconòmic baix i amb poca motivació per als estudis</li> <li>Poc pes social del català en l'entorn</li> </ul>

Taula 1. Anàlisi DAFO aplicada a l'Institut XXV Olímpia

Aquesta anàlisi sustenta la voluntat d'aquest treball a l'hora de tenir com a objectiu augmentar la motivació de l'alumnat, ja que les amenaces van en contra de l'ús habitual de la llengua i les ganes de voler-la aprendre. Així doncs, en la seqüència didàctica aprofitem les fortaleces del centre (la sensibilitat artística), per introduir el còmic i l'animació japonesos a l'aula, productes que es poden considerar tant literaris com artístics. Amb això, volem compensar les amenaces amb què ens trobem: donem als alumnes un context en el qual es poden submergir en la lectura o la visualització de sèries i pel·lícules en català. Per dur a terme aquesta tasca, es proposen tasques grupals que consisteixen a representar escenes de *mangues*. En conseqüència, solucionem, mitjançant una fortalesa del centre, una de les seves debilitats (la tendència a la individualitat).

Alhora, com que en les amenaces descobrim una falta de context en què parlar català i un entorn molt castellanitzat, és deduïble que els alumnes no tenen un model del qual aprendre la fonètica pròpia del català. És més, si tenim en consideració que es tracta d'un barri castellanitzat i de població treballadora, és probable que estiguin en contacte amb un model català propi de la variant xava. És a dir: manca de pronúncia de les fricatives alveolars sonores, substitució de les fricatives prepalatals sonores per sordes o per [j], substitució de la vocal neutra per [a] o [e], etc. Altre cop, volem solucionar aquest problema mitjançant la fortalesa del centre en el seu vessant més artístic, ara mitjançant els models de l'*anime* i la representació d'escenes. D'aquesta manera, a través de la visualització d'aquests productes, es veuran submergits en *inputs* de llengua catalana.

Si fem un pas més enllà, es podria aprofitar un dels projectes del centre anomenat "Tardes d'arts" en què els alumnes presenten a la gent del barri les tasques que han preparat a l'aula. En aquest sentit, es fan concerts, es presenten treballs científics, es llegeixen poemes, etc. Dins d'aquesta dinàmica, el centre podria optar per introduir una representació dels alumnes de l'aula d'acollida. I, fins i tot, es poden aprofitar els recursos externs que proporcionen les entitats culturals de l'entorn. Les possibilitats són forces: podrien dur els alumnes a parlar amb els estudiants de l'institut del teatre perquè els donessin consells de com fer una representació, podrien anar a veure'n una, podrien muntar-ne una en col·laboració amb l'Espai 12@16, etc. Ara bé, aquestes oportunitats escapen a les possibilitats que engloben la pràctica docent duta a terme en aquest treball i queden com a suggeriments a mans del centre.

En definitiva, l'objectiu principal de l'anàlisi DAFO és aprofitar els elements positius (fortaleces i oportunitats) per donar solucions als elements negatius (debilitats i amenaces). En la nostra seqüència didàctica, però, fem els recursos que ens són possibles com a alumnes en pràctiques.

## 2. MARC DE REFERÈNCIA

### 2.1. Marc legal

La base d'aquest TFM ha de tenir en compte la legislació vigent actual i que sosté la possibilitat de dur a la pràctica, en un context real, la seqüència didàctica proposada. Per aquest motiu, hem de conèixer les lleis i els drets que afecten les aules d'acollida. En aquest mateix màster, el curs 2019-2020, Francesc Reda Coll va dur a terme un TFM intitulat "Les aules d'acollida en el sistema educatiu català: indicacions, anàlisis i perspectives" (<http://hdl.handle.net/2445/168867>). Aquesta lectura ens permet descobrir el funcionament de l'aula d'acollida i les propostes acadèmiques s'hi ha fet, de manera que és útil com a text de referència per descobrir les disposicions legals que hem de tenir en compte. A continuació, exposarem aquelles que tenen rellevància en el nostre treball.

Els darrers anys, la quantitat d'immigrants que ha arribat a Catalunya ha anat creixent contínuament. Lògicament, això ha comportat un augment de l'alumnat nouvingut a les nostres escoles i instituts. Davant d'aquesta situació, la necessitat de trobar una manera de gestionar la nova diversitat es va fer evident, i per aquest motiu va sorgir el *Pla per a la llengua i la cohesió social* (LIC), proposat pel Departament d'Educació i universitats. Va ser en aquest context, el curs 2004-2005, quan es van constituir les primeres aules d'acollida als centres catalans, les quals han anat augmentant en nombre any rere any a causa de l'augment continu d'alumnat que requereix aquesta ajuda (Departament d'Educació, 2004). La finalitat d'aquest recurs és doble. D'una banda, es pretén donar suport emocionalment a l'alumnat nouvingut. D'altra banda, s'ofereixen els recursos lingüístics que necessiten els nouvinguts a fi d'integrar-se en el sistema educatiu català i, per tant, puguin gaudir del seu dret a aprendre. A més, tinguem en compte que és un recurs transitori, la qual cosa implica que dos anys després de l'arribada a Catalunya haurien d'haver adquirit els coneixements necessaris per poder seguir una escolarització dins l'aula ordinària.

A continuació citem les implicacions que comporta la creació d'una aula d'acollida en un centre, tal com s'indica al pla LIC.

La creació d'una aula d'acollida implica una dotació de professorat, una dotació informàtica amb el programari adient, una dotació econòmica inicial per a l'adquisició de material didàctic, formació específica per al tutor o la tutora de l'aula d'acollida i per als professionals que intervenen en el procés d'acollida, a càrrec dels assessors/es de llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC) que el Departament d'Educació té arreu de Catalunya.

(Departament d'Educació, 2009, p. 3)

Aquestes consideracions són les que han de permetre que l'alumnat assoleixi els coneixements lingüístics necessaris. El nivell lingüístic dels alumnes es defineix en funció del marc europeu comú de referència (MECR), el qual explicita quins coneixements ha de tenir l'estudiant de llengua a cada fase. L'alumnat de l'aula d'acollida es troba en el nivell A, corresponent a l'usuari bàsic. En la primera etapa té el nivell A1 (inicial), però en finalitzar els dos anys d'aula d'acollida ha d'haver arribat a un A2 (bàsic). Fins i tot alguns alumnes aconsegueixen el B1 (Llindar). El MECR defineix, doncs, quins coneixements hauria d'adquirir l'alumnat nouvingut durant l'etapa inicial (Departament d'Ensenyament, 2003).

Pel que fa a la metodologia per arribar a aquest llindar lingüístic, el pla LIC indica que "ha de tenir en



compte l'organització dels aprenentatges de manera globalitzada, l'existència d'activitats funcionals, el foment del treball cooperatiu i l'establiment de relacions personals positives" (Departament d'Educació, 2009, p. 12).

D'altra banda, Catalunya es regeix per la llei 12/2009 del 10 de juliol, la Llei d'Educació de Catalunya (LEC). En aquesta legislació trobem el Títol II, dedicat al règim lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. En aquest TFM ens interessa tenir-lo en consideració i, a continuació, en destacarem els punts que ens concerneixen.

En primer lloc, i per sobre de tot, hem de destacar l'article 10, referent als drets i deures de l'alumnat a l'hora de conèixer les llengües oficials (català i castellà). Segons aquest article, tot l'alumnat ha de dominar el català i el castellà, la qual cosa han de garantir els currículums. Per aquest motiu, els alumnes nous tenen dret a tenir un suport que els ajudi a assolir uns nivells mínims d'ambdues llengües. Citem l'article 10.2., atesa la seva implicació en l'alumnat nouvingut.

Els alumnes que s'incorporin al sistema educatiu sense conèixer una de les dues llengües oficials tenen dret a rebre un suport lingüístic específic. Els centres han de proporcionar als alumnes nous una acollida personalitzada i, en particular, una atenció lingüística que els permeti iniciar l'aprenentatge del català. Així mateix, els centres han de programar les activitats necessàries per a garantir que tots els alumnes millorin progressivament el coneixement de les dues llengües oficials i que hi hagi concordança entre les accions acadèmiques de suport lingüístic i les pràctiques lingüístiques del professorat i altre personal del centre.

(Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació)

En segon lloc, al capítol III de la LEC es descriuen els serveis educatius i els serveis de suport que s'empren en els centres. A l'article 86.3 s'indica que és funció del servei educatiu "[a]tendre especialment les situacions en què l'escolarització dels alumnes nous o amb risc d'exclusió social té implicacions en l'àmbit de la integració lingüística". (Llei 12/2009, del 10 de juliol d'Educació).

Finalment, no hem d'oblidar que els alumnes compten amb un seguit de drets, entre els quals ara convé destacar que han de poder "rebre una educació que n'estimuli les capacitats, en tinguin en compte el ritme d'aprenentatge i n'incentivi i en valori l'esforç i el rendiment". (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació). És en aquest sentit que en la nostra seqüència didàctica es té per objectiu trobar un mètode que motivi els adolescents a aprendre la llengua catalana, atesos els seus drets d'estimulació i d'incentivació.

A l'hora d'assolir aquesta finalitat motivadora, hem decidit introduir a l'aula una seqüència didàctica la base de la qual és el *manga*, el còmic d'origen japonès. En aquest sentit, al currículum, dins dels continguts de dimensió literària de tots els cursos de l'ESO s'inclou "Textos escrits. Obra escrita adaptada o redactada expressament per a aprenents: esquetxos, petites obres teatrals, poemes i contes senzills, còmics" (Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatòria). Així doncs, el *manga* i el seu correlat audiovisual (l'*anime*) són la guia d'una seqüència didàctica el propòsit primordial de la qual és l'adquisició fonètica. Si recorrem al currículum d'ESO, comprovarem que dins del bloc transversal de coneixement de llengua tenim el contingut clau CC20: Fonètica i fonologia. Tinguem present, a més, que ens trobem en un curs acadèmic en què s'han suggerit canvis en el currículum, els quals s'espera que s'apliquin a partir de

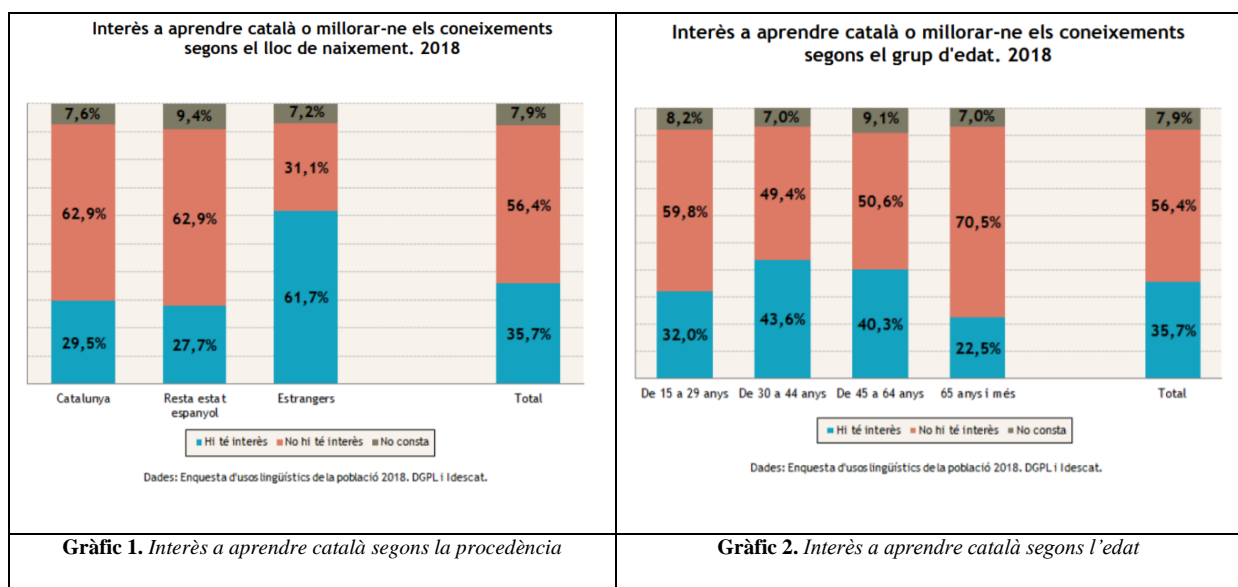
l'any vinent (curs 2022-2023). En l'esborrany també tenen cabuda les directrius que acabem d'assenyalar. En aquest sentit, encabim la possibilitat d'emprar el gènere discursiu com a element guia de la seqüència didàctica i la millora fonètica dins de la tercera competència: produir textos orals i multimodals amb coherència, claredat i registre adequats, atenent les convencions pròpies dels diferents gèneres discursius i participar en interaccions orals variades, amb autonomia, per expressar idees, sentiments i conceptes, construir coneixement i establir vincles personals (Govern de Catalunya, 2022, esborrany del decret d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica). En aquest sentit, la fonètica és clau per millorar la producció oral i, alhora, els aprenents s'adeqüen al gènere del còmic.

## 2.2. Marc pedagògic

### 2.2.1. Descripció dels usos lingüístics i vinculació amb la motivació

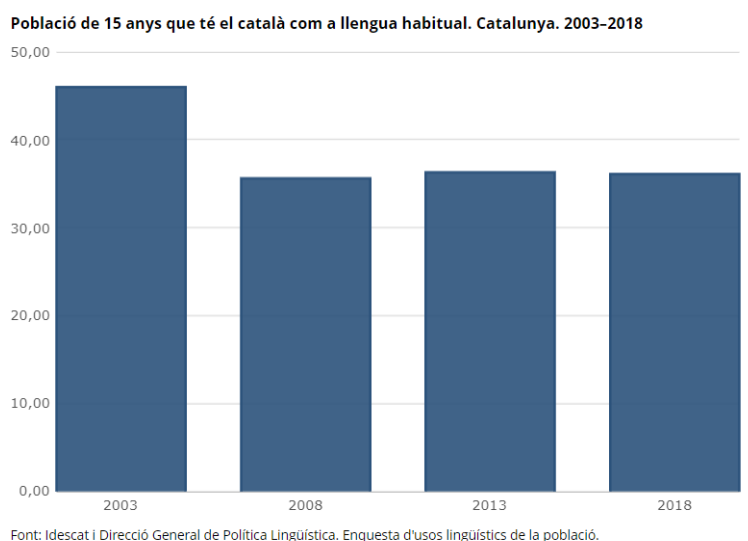
Catalunya és considerada un punt d'arribada de persones immigrants, cosa que comporta que el nombre de població estrangera sigui molt elevat. Les dades més recents que ho il·lustren són les de gener de 2021, segons les quals, la població estrangera és del 16,1% (Idescat, 2021). Això implica que cada vegada ens trobem amb més alumnat que requereix el suport de l'aula d'acollida.

Aquesta situació obliga a tenir en compte els interessos lingüístics de la nova població que conforma Catalunya. L'estudi més recent sobre usos lingüístics (Generalitat de Catalunya i Idescat, 2019) proporciona aquestes dades. En primer lloc, indica que el 59,8% dels joves, d'entre 15 i 29 anys, no té interès a aprendre el català o millorar-ne els coneixements (gràfic 1). En segon lloc, hem de diferenciar les persones procedents de la resta de l'estat espanyol i els estrangers (gràfic 2), atès que mentre un nombre elevat d'espanyols (62,9%) no té interès per aprendre el català, les dades dels estrangers són més esperançadores (la xifra de desinterès es redueix al 31,1%). De totes maneres, ens trobem amb un total d'un 56,4% de la població que no vol aprendre o millorar el català i això, per tant, es fa palès a les aules de secundària a través de la desmotivació.



En aquest sentit, no hem de passar per alt que l'ús del català entre els joves ha disminuït considerablement des de l'enquesta d'usos lingüístics de l'any 2003 (gràfic 3). Segons s'indica des de l'Idescat (2021) i la Direcció General de Política Lingüística (DGPL), la població de quinze anys que

té el català com a llengua habitual ara mateix és d'un 36,1%. Això torna a demostrar que els joves no se senten motivats a l'hora d'adquirir aprenentatges relatius a la llengua catalana.



**Gràfic 3.** Llengua habitual entre els joves de 15 anys

### 2.2.2. La motivació

En la valoració del rendiment acadèmic hem de tenir en compte els aspectes cognitius i els aspectes motivacionals. D'una banda, els aspectes cognitius es relacionen amb el *poder* aprendre, és a dir, tenir-ne la capacitat, els coneixements necessaris, etc. D'altra banda, els aspectes motivacionals impliquen *voler* aprendre, és a dir, tenir interès i disposició. En conseqüència, per assolir un bon rendiment acadèmic cal que els alumnes tinguin tant l'habilitat com la voluntat.

Els alumnes de l'aula d'acollida compleixen amb el *poder* aprendre, atès que tenen la capacitat d'aprendre una llengua, malgrat que comptin amb necessitats especials d'alguna mena (les quals se solucionen mitjançant els plans d'aprenentatge individualitzat). En canvi, pel que fa als aspectes motivacionals, no demostren prou disposició cap a l'aprenentatge del català.

La motivació és un procés ampli i complex que comprèn molts conceptes. Es pot descriure com “un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (García Bacete, 2002, p. 25). En aquest procés hi intervenen variants internes i externes.

Les variants internes són actituds, percepcions, expectatives i representacions que tingui l'estudiant de si mateix, la tasca a realitzar i les metes que pretén aconseguir. Es dividiria en dos àmbits: cognitiu (*poder*: coneixements i habilitats reals) i afectiu-motivacional (*voler*: autoconcepte, metes d'aprenentatge i emocions). Les variants externes provenen del context (què els influeix i amb qui interactuen). Serien el professor, els alumnes (els iguals) i el contingut o la tasca (García Bacete, 2002).

García-Bacete proposa tenir en compte també les variables personals de la motivació: autoconcepte, patrons d'atribució causal i metes d'aprenentatge. Aquest marc teòric s'integra per tres components.

1. D'una banda, tenim el component d'expectativa, el qual es vincula a les creences i expectatives envers la tasca. Per valorar aquest punt s'ha de respondre la pregunta *soc capaç de fer aquesta tasca?*
2. D'altra banda, trobem el component de valor, relacionat amb les metes dels alumnes i el seu interès envers la tasca. En aquest punt s'ha de respondre la pregunta *per què faig aquesta tasca?*
3. Finalment, es descriu el component afectiu, segons el qual s'han de tenir en compte les emocions dels estudiants davant la tasca. En aquest apartat hauríem de respondre la pregunta *com em sento en fer aquesta tasca?*

Per tant, l'alumne ha de poder atribuir sentit a l'activitat que se li demana que faci, alhora que ha de sentir que és capaç de realitzar-la i ha de semblar-li atractiva. Tenint en compte aquests factors, sobretot el darrer, el sentit que atribueixin a les activitats dependrà de com se'ls presentin i l'interès que els suscitin. En cas de trobar-se davant d'una tasca que els resulta atractiva, la implicació activa en el procés de construcció de significat es veurà afavorida.

En el nostre treball, tenim per objectiu fomentar la motivació dels alumnes. Per això, ens centrarem en la proposta atractiva d'una tasca, a fi d'atraure l'interès cap a la meta d'aprenentatge. Per tant, cerquem que la motivació dels alumnes sigui envers una meta d'aprenentatge, centrada en la tasca i en el domini, és a dir, una motivació intrínseca (interès de millora de les capacitats). Centrant-nos en el nostre àmbit lingüístic, "cal crear en el nen la necessitat d'expressar-se i obtenir informacions dels altres, de manera que compregui l'acte comunicatiu com a gratificant i desperti la curiositat, a fi que aprengui a llegir la informació que li dona el context en què es desenvolupa la comunicació i assoleixi les bases de l'èxit comunicatiu" (Calvo Medina, 2021, p. 123).

En complir amb aquest objectiu, ens aproximem a la possibilitat d'assolir un aprenentatge significatiu, ja que la motivació n'és un condicionant clau. De fet, la finalitat de l'ensenyament sempre s'encamina cap a l'aprenentatge significatiu, atès que comporta comprensió, funcionalitat i perdurabilitat. Per aconseguir-lo, s'han de complir tres requisits: significativitat lògica (material coherent, clar i organitzat), significativitat psicològica (aprenentatges previs i capacitat de relacionar-los amb el temari nou) i actitud favorable (motivació).

### 2.2.3. *La seqüència didàctica al voltant d'un gènere discursiu*

El gènere discursiu es pot entendre com una eina d'ensenyament/aprenentatge. Es pot usar com a base a l'hora de practicar les diferents destreses lingüístiques: producció oral i escrita i comprensió lectora i auditiva. A més, resulten útils atesa la seva interacció social: els textos s'emmarquen en contextos, els quals demanen determinades mobilitzacions lingüístiques. Reprenent aquest darrer terme, el text ens pot servir per desplegar l'ensenyança lingüística a la qual es vol arribar. És a dir, es pot emprar com un recurs que permeti establir una guia al llarg de la seqüència didàctica. En aquest sentit, trobem les paraules següents de Dolz i Gagnon (2010).

[El gènere discursiu] Orienta la realització de la acció lingüística, tanto desde el punto de vista de los contenidos, que se transmiten y se expresan a través de él, como desde el punto de vista de la estructura comunicativa y de las configuraciones de unidades lingüísticas a las cuales da lugar (su textualización). El género arroja también nueva luz sobre el objeto enseñado, conduce al docente a modificar su manera de representarse la producción textual y su enseñanza-aprendizaje (Wirthner, 2006). Cuando se transforma en herramienta de aprendizaje, permite al alumno que lo practica tener acceso a algunas de sus significaciones y, si las interioriza, acrecentar sus capacidades lingüísticas.

(Dolz i Gagnon, 2010, p. 508).

Tot partint d'aquesta teoria desenvolupada per Dolz i Gagnon, proposem que allò que guiï la seqüència didàctica siguin el *manga* i l'*anime*. D'aquesta manera, ens encabim dins del gènere discursiu del còmic (en la seva variant japonesa).

#### 2.2.4. El mètode verbotonal (MVT)

La tradició didàctica a l'hora d'ensenyar la llengua oral en L2/LE, des de la seva aparició l'any 1968, s'ha basat en el mètode estructuroglobal audiovisual (SGAV). Les lliçons que segueixen aquesta metodologia tenen cinc fases: presentació, explicació, repetició, explotació i dramatització (Billières, 2021). Durant les tres primeres fases, es parteix de diàlegs enregistrats que els alumnes tenen com a model: es presenten, se n'explica el significat i es repeteixen determinades paraules o sintagmes. A continuació, es duen a terme activitats que tinguin per objectiu assolir aprenentatges determinats (explotació), les quals culminen quan l'alumne és capaç de posar-ho en pràctica espontàniament en converses (dramatització). En conseqüència, es tracta d'un mètode que permet treballar diferents aspectes lingüístics, com per exemple el lèxic o la gramàtica. Ara bé, en aquest treball ens interessa aplicar-lo amb la intenció d'aconseguir un aprenentatge fonètic.

En els estudis més recents sobre l'aprenentatge de llengües estrangeres trobem les aportacions del MVT en el català. Segons Billières, "l'SGAV i l'MVT són inseparables; un no va sense l'altre, hi ha fracàs si es dissocien" (Billières, 2021, p. 82). Així doncs, l'autor aposta per mantenir l'estructura que proposa el mètode SGAV, però s'hi ha d'afegir les directrius del MVT (ritme, entonació, sons i corporeïtat).

Aquest model més recent té especial interès per a la rehabilitació de persones amb problemes auditius, però és molt afavoridor en l'ensenyament d'L2/LE. L'objectiu principal del MVT és obtenir la correcció fonètica a partir de treballar la percepció. Més concretament, "l'èxit de la metodologia verbotonal radica en l'atenció a la percepció auditiva i extraauditiva de la parla i en la implementació de la corporalitat i el moviment en la producció de la parla" (Ibarbia, 2021, p. 94). Els estímuls no arriben exclusivament per via auditiva, sinó que van acompanyats de les percepcions extraauditives: per via visual, per via propioceptiva i per la percepció corporal. Les informacions que es rebien de manera extraauditiva acompanyaran l'audició del so i aportaran facilitats a l'hora de comprendre'l. En aquest sentit, trobem les aportacions de Billières, en les quals es consideren importants a l'hora de treballar l'oralitat "l'ús del document d'àudio (visual si és de vídeo)" i "la inclusió de jocs fonètics durant l'explotació o la dramatització, de manera que els aprenents es puguin posar drets i moure's si les condicions de l'aula ho permeten" (Billières, 2021, p. 84).

Aquestes representacions audiovisuals es poden basar en el diàleg, una eina didàctica sobre la qual es pot aplicar el MVT. El diàleg enregistrat s'ofereix com a model de correcció fonètica, el qual s'ha

d'imitar, per després ser capaç d'interactuar de manera similar sense necessitat de tornar a consultar el model. En aquest sentit, “[l]a utilització de diàlegs reforça la importància de treballar la llengua i emprar aquest objecte pedagògic com un instrument privilegiat de correcció fonètica, atès que permet gestionar simultàniament dos eixos complementaris durant les interaccions entre els docents i els discents: l'eix relacional (d'interacció pragmàtica i situacional) i l'eix tècnic (lligat als procediments lingüístics)” (Carrera-Sabaté, Lopez Garcia i Bach Marquès, 2021, p. 11).

Dalmau, Miró i Molina (1985) proposen cinc consideracions generals a tenir en compte en la base de la metodologia de l'ensenyament fonètic d'una L2/LE. En primer lloc, cal una motivació màxima: l'activitat ha de recollir els interessos dels alumnes. En segon lloc, no intel·lectualitzar el procés d'integració o producció d'un so: per tant, no s'ha de fer una explicació fonètica o fonològica de grans reflexions. En tercer lloc, s'ha de respectar l'estructura: no diem sons aïllats ni paraules soltes, sinó que les trobem en contextos, i, en conseqüència, s'ha de treballar d'aquesta manera (es pot partir d'un context i posar el focus en paraules concretes, però). En quart lloc, el punt de partida ha de ser el de l'alumne, ens hem d'ajustar al seu nivell. Finalment, cal fer exercicis d'entrenament més que no pas de correcció.

El procediment que cal seguir en el MVT és, en primer lloc, una avaluació inicial diagnòstica que permeti detectar quines són les mancances fonètiques dels alumnes. A continuació, es planifiquen les sessions on es durà a terme el procés d'adquisició fonètica, les quals es basaran en les problemàtiques que s'hagin detectat prèviament (aquí apareix el gruix de la seqüència didàctica). Finalment, cal una avaluació final per descobrir si el mètode ha tingut un efecte positiu en els alumnes o si, per contra, cal més temps o cal fomentar un altre tipus d'aprenentatge. Per aquest motiu, “els enunciats que es presenten a l'alumne depenen del tipus d'error que aquest ha comès –la qual cosa implica un diagnòstic del problema per part del professor– i, en bona part, se seleccionen en funció de dos objectius: d'una banda, que afavoreixin la percepció de la realització nativa per part de l'estudiant i, de l'altra, que en facilitin la seva producció en un context fonètic que contribueixi a apropar-se a la pronúncia buscada” (Llisterra, 2021, p. 32).

En resum, el MVT consisteix a proposar models lingüístics als alumnes perquè, a partir de l'explotació de la percepció, siguin capaços d'arribar a una bona producció. En conseqüència, cal que l'audició dels alumnes s'aguditz i, per fer-ho, se suggereix el relaxament o la meditació com a activitat prèvia al desenvolupament de la sessió. Alhora, en aquestes pràctiques, han de tenir un paper rellevant els elements no lingüístics com la corporeïtat o l'entonació. Això s'ha d'aplicar tant a la percepció com a la producció: a l'hora de sentir els sons s'ha de tenir referències que vagin més enllà de l'audició, de manera que es complementin amb gestos o ritmes, per exemple. També es concep com a element interessant en aquesta metodologia l'ús de diàlegs.

Aquestes recomanacions les aplicarem en la nostra seqüència didàctica, la qual descrivim en l'apartat següent.

## 3. PROPOSTA DIDÀCTICA

### 3.1. Introducció a la seqüència didàctica

La seqüència didàctica que es proposa a continuació es divideix en tres parts, a les quals podem anomenar contextualització, descontextualització i recontextualització. En la primera part, es durà a terme una avaluació inicial diagnòstica a fi de valorar quins punts febles presenta l'alumnat. Dins l'aula d'acollida ens trobem amb molta diversitat, atès que els alumnes divergeixen en nivell lingüístic de català, en edat, en procedència, en llengua materna, etc. Per aquest motiu és important establir quins problemes afecten de manera més generalitzada tots els alumnes, a fi de tractar-los conjuntament a l'aula. És per aquest motiu que a la primera sessió es duu a terme la lectura d'una escena del *manga Boku no Hero* (La meva acadèmia d'herois) on apareixen els sons que s'han considerat més complexos. El professor hi avalua no només si aquests sons es produeixen de manera adequada, sinó si se segueix una correcta entonació, atès que aquest és un aspecte fonètic difícil, sobretot en alumnes que tenen llengües maternes tonals, com per exemple el xinès o el panjabi. I, més enllà dels elements objectes d'estudi a la seqüència didàctica, es valorarà si algun alumne té necessitats especials que s'hagi d'atendre al llarg de les sessions.

No perdem de vista el terme *contextualització*. Volem que els alumnes tinguin un context en el qual s'encabirà el seu aprenentatge. En aquest cas, es tracta de dos recursos: el *manga* (el còmic japonès) i l'*anime* (l'animació japonesa). Aquesta tria s'ha fet per dos motius: l'interès per motivar els alumnes (Calvo Medina, 2021) i l'èxit del diàleg i la dramatització en el MVT (Carrera-Sabaté, Lopez Garcia i Bach-Marquès, 2021).

Un cop acabada la primera sessió, destinada a la contextualització i al diagnòstic, es desplega la part més extensa: la descontextualització. Aquí és on encabirem els aprenentatges: adquirir l'entonació adequada i els sons vocàlics, fricativs alveolars i fricativs prepalatals. Com que un dels objectius principals d'aquesta seqüència didàctica és la motivació, es fomentarà en el procés d'aprenentatge la gamificació a l'aula, tot recurrent a eines digitals com el *Kahoot!* i la dramatització. Abans de les dramatitzacions, però, es reproduirà un *anime* perquè es tingui un model audiovisual, cosa que també pretén afavorir la motivació. Aquest tipus d'elements permeten triar quines escenes ens interessa treballar i ajustar el ritme de reproducció a l'adequat en el context d'aprenentatge en què ens trobem (Billières, 2021).

En aquesta fase es té com a finalitat que els alumnes aprenguin a solucionar els errors que s'han detectat durant el diagnòstic. Per aquest motiu s'empra el MVT, de manera que cada classe comença amb una breu relaxació (com indica el mètode), seguida de l'audició dels sons per després reproduir-los a partir del model oral. Finalment, es veu una escena per posar el so en context i s'ha de representar mitjançant la lectura del diàleg d'un *manga*.

Seguir aquesta metodologia, en què a cada classe s'introdueix i s'assoleix un so, presenta avantatges en el context de l'aula d'acollida, ja que la barreja d'alumnes és irregular. Com s'ha indicat en la descripció del centre (§ 1.4), a conseqüència de la dificultat a l'hora de confeccionar els horaris, els alumnes es troben amb companys diferents en cada sessió. Això comporta que el professor hagi d'explicar el mateix en més d'una ocasió a part dels alumnes de l'aula. En aquest projecte hem volgut evitar que l'alumnat repetís una sessió en més d'una ocasió i, com a solució, hem establert aquestes classes resolutives. Per tant, es pot dur a terme una sola sessió de la seqüència, la qual cosa durà a adquirir el so objecte d'estudi d'aquella classe, i no suposarà cap problema de seguiment no haver

assistit a les lliçons anteriors o posteriors.

En aquest sentit, s'ha decidit aplicar la seqüència didàctica sencera (les sis sessions) a quatre alumnes que en la majoria d'ocasions assisteixen junts a l'aula d'acollida i que, per motius diferents, necessiten aquest reforç fonètic. D'una banda, tenim tres alumnes de cultures llunyanes: dos pakistanesos i un de Bangladesh. Aquests alumnes, com que es troben amb més distància lingüística envers el català, tendeixen a equivocar-se més sovint a l'hora de pronunciar adequadament les paraules, sobretot en l'àmbit vocàlic. D'altra banda, la quarta alumna és colombiana i, tot i que les similituds lingüístiques amb el castellà són molt més properes, en iniciar la seqüència didàctica feia tot just unes setmanes que havia començat els estudis dins del sistema català. És a dir: encara s'havia de familiaritzar amb la fonètica de la nostra llengua.

El desplegament de les classes de descontextualització s'ha dividit en quatre sessions. Cadascuna ha tingut per objectiu l'assoliment de determinats elements fònics, de manera que les podem classificar en: entonació, sistema vocàlic, fricatives alveolars i fricatives prepalatals.

Finalment, acabem la seqüència didàctica amb una activitat de recontextualització. Per tant, s'espera que els alumnes reuneixin els aprenentatges adquirits i els apliquin a l'hora de representar un diàleg amb correcció fonètica. Aquesta fase, però, només la duen a terme els quatre alumnes que acabem de descriure.

Hem de fer esment també al fet que cada sessió segueix el mateix patró. S'inicia cada classe amb una contextualització: s'indica l'element fònic que s'estudiarà i com adquirir-lo. A continuació, passem a la fase de descontextualització, tot duent a terme activitats de percepció i producció. Finalment, anem a la recontextualització a l'hora de representar l'escena d'un *manga*, ja que s'han d'aplicar els coneixements adquirits en una activitat final, en un context.

### **3.2. Justificació de la seqüència didàctica**

Els motius que han dut a confeccionar la present seqüència didàctica es relacionen directament amb els objectius que s'han explicat a l'apartat 1.2. D'una banda, s'ha triat el *manga* i l'*anime* com a guies de la seqüència didàctica atesa la necessitat de motivar els alumnes. Com que hi ha diversos alumnes de l'aula d'acollida de l'institut que han manifestat el seu gust per aquesta lectura/visualització, recórrer a aquest recurs és una manera d'apropar l'ensenyament/aprenentatge als seus interessos.

D'altra banda, la pronunciació és un punt clau en l'adquisició d'L2/LE. Els alumnes de l'aula d'acollida presenten problemes fonètics, els quals s'han pogut observar durant el primer període de pràctiques i s'han diagnosticat en la primera fase de la seqüència didàctica.

A més, hem de tenir en compte que els alumnes de l'aula d'acollida segueixen horaris molt diferents, de manera que les combinacions de companys són molt disperses i, per tant, resulta complicat que tot l'alumnat segueixi una seqüència didàctica (més encara evitant que cap alumne hagi de fer la mateixa activitat dues vegades). En conseqüència, dur a terme sessions en què es comenci i acabi un tema permet que els alumnes que no hi assisteixen a totes assoleixin un aprenentatge. Per exemple, es pot adquirir el so de les fricatives alveolars sense ser present a la resta de sessions.



### 3.3. Objectius didàctics, competències i continguts clau

Els objectius didàctics principals de la seqüència didàctica són tres.

- 1) Assolir una entonació adequada en català
- 2) Distingir i pronunciar adequadament els diferents sons del sistema vocàlic oriental
- 3) Distingir i pronunciar adequadament els sons consonàntics [z], [s], [ʒ] i [ʃ]

Les competències es divideixen en tres àrees: lingüístiques (llengua catalana i literatura), digitals (tecnologies de la informació i la comunicació – TIC) i personals i socials (taula 2).

Competències d'àmbit lingüístic	
<p><u>Dimensió comprensió lectora</u></p> <p><i>Competència 2.</i> Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l.</p> <p><u>Dimensió comunicació oral</u></p> <p><i>Competència 7.</i> Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals.</p> <p><i>Competència 8.</i> Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.</p> <p><u>Dimensió actitudinal i plurilingüe</u></p> <p><i>Actitud 2.</i> Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta.</p> <p><i>Actitud 3.</i> Manifestar una actitud de respecte i valoració positiva de la diversitat lingüística de l'entorn pròxim i d'arreu.</p>	
Competències digitals	Competències personals i socials
<p><u>Dimensió instruments i aplicacions</u></p> <p><i>Competència 1.</i> Seleccionar, configurar i programar dispositius digitals segons les tasques a realitzar.</p> <p><u>Dimensió ciutadana, hàbits, civisme i identitat digital</u></p> <p><i>Competència 11.</i> Actuar de forma crítica i responsable en l'ús de les TIC, tot considerant aspectes ètics, legals, de seguretat, de sostenibilitat i d'identitat digital.</p>	<p><u>Dimensió participació</u></p> <p><i>Competència 2.</i> Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge.</p> <p><i>Competència 3.</i> Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida.</p> <p><i>Competència 4.</i> Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable.</p>

Taula 2. Competències

Les competències assenyalades van encaminades a la comprensió i producció de textos orals, a l'ús de les TIC i a la participació amb actitud adequada a l'aula. Per assolir aquestes competències, s'han d'ensenyar un seguit de continguts clau estretament relacionats. Els descrivim a la taula tres.

<b>Continguts clau de l'àmbit lingüístic</b>	
<p><b>CC1.</b> Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries.</p> <p><b>CC6.</b> Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció.</p> <p><b>CC7.</b> Elements prosòdics i no verbals.</p> <p><b>CC8.</b> Textos orals formals i no formals, planificats i no planificats.</p> <p><b>CC20.</b> Fonètica i fonologia</p>	
<b>Continguts clau digitals</b>	<b>Continguts clau personals i socials</b>
<p><b>CC3.</b> Emmagatzematge de dades i còpies de seguretat.</p> <p><b>CC15.</b> Ètica i legalitat en l'ús i instal·lacions de programes, comunicacions i publicacions, i en la utilització de la informació.</p>	<p><b>CC8.</b> Organització del coneixement.</p> <p><b>CC14.</b> Eines i actituds per al treball en grup.</p> <p><b>CC19.</b> Habilitats i actituds per a la participació.</p>

**Taula 3.** *Continguts clau*

Els objectius didàctics, les competències i els continguts claus exposats són l'eix vertebrador de la programació de la seqüència didàctica que exposem en l'apartat següent.

### 3.4. Programació de la seqüència didàctica

Metodologia i seqüència didàctica						
nº	Activitats d'ensenyament-aprenentatge Sessions	Agrupament de l'alumnat	Atenció a la diversitat	Materials i recursos	Instruments d'avaluació	Temps
1	<p><b>Presentació i anàlisi diagnòstica.</b> Per començar, expliquem a l'alumnat en què consisteix la seqüència didàctica i els repartim els dossiers (§ annex 1 i annex 2). Tot seguit, llegim conjuntament la primera lectura del Dossier de lectures (<i>manga Boku no Hero</i>). Un cop llegida, ens assegurem que l'alumnat l'ha comprès (els preguntem què hi ocorre: comprensió oral). Finalment, visualitzem l'escena per fer un pas del <i>manga</i> a l'<i>anime</i>.</p>	<p>Hi ha set alumnes a l'aula. Tots cooperen per fer la lectura.</p>	<p>El repartiment de papers s'ha fet a partir de les habilitats dels alumnes.</p> <p>Els alumnes amb més problemes han rebut més ajuts: indicacions sobre com llegir paraules o oracions.</p>	<p>Projector, internet i Dossier.</p>	<p>Les intervencions dels alumnes durant la lectura són mostres valuoses per a l'avaluació inicial o diagnòstica, així com l'actitud, participació i predisposició.</p>	<p>20' presentació 5' reproducció de l'escena 35' lectura i comprensió lectora.</p>

2	<p><b>L'entonació.</b> Comencem la sessió amb uns minuts de relaxació. A continuació, demanem als alumnes que es fixin en les expressions dels personatges d'una escena de <i>Detectiu Conan</i>. Un cop visualitzada, se'ls pregunta què hi ocorre (comprensió oral). Tot seguit, passem a fer la primera activitat del Dossier (§ annex 2): relacionar vinyetes de l'escena que acaben de veure amb la corresponent intenció dels personatges a l'hora de produir l'enunciat. A més de trobar la paraula adequada, se'ls demana que reproduïxin els enunciats en veu alta evidenciant tons diferents: ordre, desig, sorpresa, emoció, etc. D'aquesta manera, es té per objectiu que sàpiguen diferenciar i produir les voluntats enunciatives mitjançant una entonació adequada. Finalment, se'ls divideix en dos grups i cadascun ha de preparar-se l'escena del <i>manga</i> (corresponent a l'<i>anime</i> que han visualitzat). Se'ls demana que busquin conjuntament quina és l'entonació adequada a cadascun dels enunciats. Per acabar, cada grup interpreta l'escena dos del Dossier de lectures (§ annex 1).</p>	<p>Hi ha set alumnes a l'aula. Primerament, es treballa conjuntament (per veure l'escena i fer l'activitat). A continuació, fem un grup de tres i un de quatre per interpretar l'escena.</p>	<p>En primer lloc, l'activitat conjunta serveix perquè diversos alumnes pronuncïïn una mateixa frase, de manera que els que tenen més dificultats poden escoltar primer com ho fan els altres. A més, hi ha alumnes que presenten especial dificultat lectora, motiu pel qual la professora els pronuncia l'enunciat perquè ells el repeteixin.</p> <p>En segon lloc, en el treball col·laboratiu s'han fet dos grups (de tres i quatre persones) heterogenis: barrejant alumnes amb més dificultats amb alumnes amb menys, la qual cosa tendeix a relacionar-se amb la barreja entre alumnes llatinoamericans o que dominen el castellà i alumnes que no.</p>	<p>Projector, internet, Dossier i bolígraf.</p>	<p>1) Activitats del Dossier.</p> <p>2) En la representació final l'alumnat ha de demostrar que sap diferenciar les diferents entonacions estudiades i reproduir-les.</p> <p>3) Actitud, participació i predisposició.</p>	<p>5' relaxació 5' reproducció de l'escena 10' comprensió oral 20' activitat col·laboratiu 20' representacions</p>
---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3	<p><b>Les vocals.</b> Primerament, fem uns minuts de relaxació. Tot seguit, expliquem les vocals del català (es dibuixa l'esquema a la pissarra, tot i que compten amb una bastida de suport al Dossier de l'annex 2). Per detallar les vocals, s'ha de fer una distinció entre el sistema tònic i l'àton, la qual cosa comporta haver d'explicar què són les síl·labes àtones i tòniques. A continuació, ho posem en pràctica. En primer lloc, fem una activitat conjunta per distingir les síl·labes tòniques de les àtones de diferents paraules (activitat 2 del Dossier d'activitats de l'annex 2). En segon lloc, fem un exercici oral: s'escolten diversos vídeos de les <i>Guies de pronunciació del català</i> i els alumnes han d'indicar quina és la vocal de la síl·laba tònica, alhora que han de reproduir la paraula pronunciant-la adequadament. Això els permet completar l'activitat tres del Dossier, on han de posar un exemple de cada so vocàlic tònic. Finalment, s'escolten els sons vocàlics en el context d'una cançó. Al Dossier hi tenen la lletra i, a mesura sentin els sons de les grafies subratllades, els han d'indicar en espais en blanc. Primerament, es reproduceix la cançó i, a continuació, la professora la llegeix en veu alta perquè els alumnes puguin fixar-se en el moviment de la boca en pronunciar les vocals. En acabat, es realitza l'activitat de producció: els alumnes han de llegir, cadascun, una estrofa, aplicant els coneixements vocàlics adquirits.</p>	<p>Hi ha deu alumnes a l'aula. Primerament, es treballa de manera col·lectiva (activitats de les <i>Guies</i> i activitat 2 i 3 del Dossier). A continuació, es treballa de manera individual durant l'activitat de la cançó.</p>	<p>Durant la sessió es posa especial èmfasi en el fet que els alumnes aprenguin a pronunciar les vocals obertes i a fer les neutralitzacions. Ara bé, es fa un repàs del sistema vocàlic complet amb la finalitat que els alumnes amb més dificultats tinguin un recordatori de tots els sons i puguin seguir l'ensenyança amb més facilitat.</p> <p>A més, com que hi ha alumnes amb especial dificultat lectora, la professora els ajuda a l'hora de pronunciar paraules o enunciats: els llegeix perquè l'alumne els repeteixi.</p>	<p>Pissarra i guix, projector, internet, Dossier i bolígraf.</p>	<p>1) Activitats del Dossier.</p> <p>2) En la lectura de la cançó, l'alumnat ha de demostrar que és capaç de pronunciar adequadament les vocals, en especial les que hi ha subratllades.</p> <p>3) Actitud, participació i predisposició.</p>	<p>5' relaxació 20' explicació inicial 20' exercicis 15' lectura de la cançó</p>
---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

4	<p><b>Els sons [s] i [dz].</b> Primerament, fem uns minuts de relaxació. A continuació, expliquem a l'alumnat la diferència entre la essa sorda i la essa sonora i com pronunciar-les (tenen una bastida de suport al Dossier). Per assolir aquest coneixement, han d'escoltar uns àudios (de les <i>Guies de pronunciació del català</i>) i han de dir si contenen una essa sorda o una sonora i, tot seguit, repetir la paraula amb una pronúncia adequada. Després d'aquest exercici auditiu, en fan un d'escrit per treballar la percepció (exercici cinc del Dossier d'activitats): la professora llegeix unes paraules que hi tenen anotades i han de marcar les que contenen una essa sonora. El següent pas és passar a l'exercici de producció. Per a dur-lo a terme, s'ha confeccionat un joc d'atzar a l'aplicació <i>Flippity</i> perquè apareguin els mots i sintagmes amb essa sonora que hi ha a l'escena que hauran de reproduir al final de la sessió. D'aquesta manera, tota la classe, de manera conjunta, fa un repàs de com pronunciar el so après i es prepara per a la representació. Per acabar, dividim els alumnes en parelles i els demanem que reproduïxin l'escena tres del Dossier de lectures. Perquè tinguin un model de representació, prèviament es reproduïx l'escena en versió <i>anime</i>.</p>	<p>Hi ha vuit alumnes a l'aula. Primerament, es treballa conjuntament per dur a terme l'activitat de les <i>Guies</i>. A continuació, de manera individual es realitza l'activitat sis del Dossier. Tornem a treballar conjuntament en l'activitat de <i>Flippity</i>. Finalment, llegeixen l'escena per parelles.</p>	<p>A la lectura final, els alumnes amb més dificultats lectores seran ajudats per la professora: es llegiran les paraules o enunciats que han de pronunciar perquè els puguin reproduir.</p> <p>A més, el treball en parelles permet dues coses. D'una banda, que es rebi l'ajuda d'un company. D'altra banda, escoltar les intervencions que fan les parelles anteriors per prendre-les com a model.</p>	<p>Projector, internet, Dossier i bolígraf</p>	<p>1) Activitats del Dossier.</p> <p>2) En la representació final l'alumnat ha de demostrar que és capaç de pronunciar els sons fricatus alveolars sords i sonors adequadament. Es valorarà positivament la pronúncia adequada dels sons africats.</p> <p>3) Actitud, participació i predisposició.</p>	<p>5' relaxació 5' explicació inicial 5' activitat auditiva 5' activitat de percepció 10' <i>Flippity</i> 5' reproducció de l'escena 5' preparació dels grups 20' representacions</p>
---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5	<p><b>Els sons [ʃ] i [ʒ].</b> Iniciem la sessió amb uns minuts de relaxació. A continuació, expliquem com es pronuncien els sons fricatus prepalatals sord i sonor, la qual cosa poden seguir mitjançant la bastida de suport que tenen al Dossier. Tot seguit, fem un exercici de percepció i producció: s'escolten àudios de les <i>Guies de Pronunciació del Català</i> i els alumnes han de dir si es tracta d'una [ʒ] o d'una [ʃ] i han de reproduir el que senten. La següent activitat, també de percepció, és una proposta de gamificació: una competició mitjançant <i>Kahoot!</i> en la qual la professora pronuncia unes paraules i els alumnes han de marcar si contenen el so [ʃ], [ʒ], cap o tots dos. En acabat, per treballar la percepció, es recorre a l'aplicació <i>Flippity</i> perquè apareguin a l'atzar les paraules que contenen els sons estudiats i que trobem a la lectura que farem a continuació. Els alumnes han de pronunciar adequadament la paraula que els apareix projectada. Per acabar, veiem una escena d'<i>anime</i> i demanarem als alumnes que es fixin en els sons estudiats per, a continuació, fer-ne la representació entre tots (escena quatre del Dossier de lectures).</p>	<p>Hi ha quatre alumnes a l'aula. Durant l'activitat de <i>Kahoot!</i>, els alumnes treballen de manera individual i competitiva. Durant la resta de la sessió, es treballa conjuntament.</p>	<p>En la lectura final, els alumnes amb més dificultats lectores seran ajudats per la professora: es llegiran les paraules o enunciatos que han de pronunciar perquè els puguin reproduir.</p> <p>A més, la proposta de gamificació va encaminada a proposar un nou estímul més atractiu per captar l'atenció dels alumnes. És a dir: com que tenim alumnes amb dificultats lectores, no els agrada llegir i oferir-los altres activitats els pot ajudar a connectar amb el temari de la sessió.</p>	<p>Projector, internet, <i>Amazon Prime</i>, mòbil, Dossier i bolígraf.</p>	<p>1) Activitats del Dossier.</p> <p>2) En la representació final l'alumnat ha de demostrar que és capaç de pronunciar els sons fricatus prepalatals sords i sonors adequadament. Es valorarà positivament la pronúncia adequada dels sons africats.</p> <p>3) Actitud, participació i predisposició.</p>	<p>5' relaxació 10' explicació inicial 5' activitat auditiva (<i>Guies</i>) 10' <i>Kahoot!</i> 10' <i>Flippity</i> 5' reproducció de l'escena 15' representació</p>
---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6	<p><b>Recapitulació i avaluació final.</b> Iniciem la sessió amb uns minuts de relaxació. Dediquem la primera meitat de la classe a fer un repàs de tots els sons que hem estudiat. Primerament, fem un breu repàs teòric i, a continuació, reprenem la proposta de gamificació de la sessió quatre, ara amb preguntes fonètiques relatives tant a vocals, fricatives alveolars i fricatives prepalatals. Per tant: fem un <i>Kahoot!</i> (percepció) i emprem el <i>Flippity</i> (producció) amb paraules i sintagmes encaminats a preparar les que apareixen a l'escena que llegirem. En acabat, realitzarem la prova avaluativa final, en la qual els alumnes han de tornar a representar l'escena que van veure durant la primera sessió (<i>Boku no Hero</i>), entre tots.</p>	<p>Hi ha quatre alumnes a l'aula. Treballem de manera individual i competitiva durant el <i>Kahoot!</i> A continuació, es treballa conjuntament durant l'activitat de <i>Flippity</i> i durant la representació.</p>	<p>En la lectura final, els alumnes amb més dificultats lectores seran ajudats per la professora: es llegiran les paraules o enunciats que han de pronunciar perquè els puguin reproduir.</p> <p>A més, la proposta de gamificació va encaminada a proposar un nou estímul més atractiu per captar l'atenció dels alumnes. És a dir: com que tenim alumnes amb dificultats lectores, no els agrada llegir i oferir-los altres activitats els pot ajudar a connectar amb el temari de la sessió.</p>	<p>Projector, internet, mòbil i Dossier.</p>	<p>L'avaluació final consisteix en reproduir l'escena de la primera sessió. L'alumnat ha de demostrar que és capaç de pronunciar adequadament els sons estudiats durant la seqüència. Es valorarà la millora respecte la representació anterior.</p>	<p>5' Relaxació 10' recapitulació teòrica 15' <i>Kahoot!</i> 10' <i>Flippity</i> 20' representació de l'escena</p>
---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



### 3.5. Avaluació

L'avaluació de la seqüència didàctica es divideix en tres ítems. D'una banda, tindrem en compte l'actitud i predisposició de l'alumnat envers la tasca (15%). Aquest element és molt important en el tipus de seqüència didàctica que hem plantejat, ja que ens hem proposat influir en la motivació dels alumnes. Alhora, és necessari mostrar una actitud favorable per dur adequadament a la pràctica les metodologies del MVT, atès que s'ha d'estar disposat a fer una bona relaxació a l'inici de la sessió, s'ha d'estar atent a l'hora de sentir els sons, s'ha de fer esment als gestos que indica la professora, etc.

D'altra banda, l'alumnat ha de demostrar que ha comprès adequadament els coneixements adquirits durant la sessió, la qual cosa es valorarà mitjançant l'acompliment del Dossier (20%) i la representació duta a terme al final de cada sessió (30%). La primera activitat permet valorar els resultats relatius a la percepció, ja que queden anotats en aquest espai (a excepció del *Kahoot!*, els resultats del qual queden enregistrats a la pàgina web d'aquest joc). La segona activitat, permet valorar l'adquisició dels sons i la seva aplicació en un context.

Finalment, l'alumnat haurà de fer una tasca final en què demostrï l'adquisició de tots els coneixements apresos al llarg de la seqüència didàctica, la qual consisteix a representar una altra escena de *manga* en grup (35%). En aquesta darrera tasca se seguirà la rúbrica d'avaluació següent.

Descriptors	Molt (3)	Bastant (2)	Poc (1)	Gens (0)
Pronuncia adequadament les vocals àtones.				
Pronuncia adequadament les vocals tòniques [i], [u], [a].				
Pronuncia adequadament les vocals obertes i tancades.				
Pronuncia els sons fricatius alveolars sords adequadament.				
Pronuncia els sons fricatius alveolars sonors adequadament.				
Pronuncia els sons fricatius prepalatals sords adequadament.				
Pronuncia els sons fricatius prepalatals sonors adequadament.				
Adapta les entonacions a les intencions comunicatives.				

Taula 4. Rúbrica

Per acabar, hem de comentar que alguns alumnes no participen en totes les sessions de la seqüència didàctica i que, per tant, no han fet l'activitat avaluativa final. Aquests alumnes seran avaluats de les sessions a les quals han pogut assistir, tot tenint en compte si han adquirit o no el so estudiat durant la sessió. Conseqüentment, es valoraran l'actitud, les activitats del Dossier i la representació final, repartint-hi a parts iguals el 35% de la nota que hi falta.

## 4. VALORACIÓ DE L'APLICACIÓ A L'AULA

### 4.1. Avaluació diagnòstica

Com hem vist a la programació de la seqüència didàctica, la primera sessió que s'ha dut a terme a l'aula d'acollida ha estat una avaluació diagnòstica. El sentit d'aquesta avaluació és saber on es troba l'alumne, la qual cosa ha d'afavorir que es doni l'ajuda adequada. En altres paraules, permet fer una fotografia de l'estat inicial de l'alumnat a fi de poder connectar amb els seus coneixements previs. Les valoracions que n'extraïem en aquest apartat es basen en les evidències de l'annex 3: els enregistraments de veu, on es cataloga quin alumne parla en cada moment amb una retolació que inclou la inicial i el lloc de procedència. Alhora, es pot fer el seguiment per escrit d'allò que representen els alumnes mitjançant les lectures de l'annex 1. En aquest cas, en què valorem l'anàlisi diagnòstica, ens hem de fixar en l'Aud1 de l'annex 3 i en la lectura 1 del Dossier de lectures de l'annex 1.

Per dur a terme aquesta pràctica, s'ha fet un repartiment de papers entre l'alumnat i se'ls ha demanat que representin una escena d'un *manga* que els suscitava interès (*Boku no Hero*, La meua acadèmia d'herois), sense una explicació fonètica prèvia de com articular els sons o com fer adequadament l'entonació. Això ha permès que ens adonem de quins elements fònics resulten més complexos a cada alumne.

En aquesta sessió s'ha pogut constatar la influència del castellà, la qual ha comportat que tant els alumnes amb llengua materna castellana com els de cultures llunyanes mostrin problemes en els sons que no conformen el sistema fònic espanyol. En aquest sentit, els alumnes evitaven sistemàticament la sonorització tant de les fricatives alveolars (pronunciades [s]) com de les fricatives prepalatals (amb tendència a pronunciar [j]). A l'Aud1 (§ annex 3) en trobem exemples a *cosa*, *orgullosa*, *vagin*, *genial*, etc. Només s'ha detectat algun cas en què es pronunciava la fricativa prepalatal sonora quan la professora acabava de pronunciar la paraula *i*, per influència, la reproduïen amb una fonètica adequada (a *joia* podem percebre com primer l'alumne pronuncia una [j], després una [χ] i, en sentir com ho diu la professora, acaba fent [ʒ]).

En contraposició, s'ha valorat positivament l'ús de la fricativa prepalatal sorda en la majoria de l'alumnat, atès que no s'han detectat complicacions a l'hora de relacionar la grafia amb el so adequat. És a dir, cada cop que llegien una grafia *x/ix* tenien assumit que havien de pronunciar una [ʃ], com a *conèixeré*, *ximplet* o *compleixen*. Així mateix, tampoc s'han detectat problemes a l'hora de pronunciar les fricatives alveolars sordes.

Seguint amb la valoració del sistema consonàntic, hem apreciat que els alumnes no pronuncien adequadament les fricatives palatals. Ara bé, aquests sons no han estat objecte de la seqüència didàctica per dos motius. D'una banda, la complexitat a l'hora d'adquirir aquest so és superior a l'adquisició de les fricatives alveolars i de les prepalatals. D'altra banda, es tracta d'un so que va en retrocés en català i que, actualment, està desapareixent de la parla dels joves de determinades regions, entre les quals hi ha Barcelona.

Pel que fa al sistema vocàlic tònic, la majoria d'alumnat ha concentrat els seus errors en la manca d'obertura a les vocals *e* i *o*, grafies que sistemàticament es pronuncien tancades. En el cas dels alumnes pakistanesos, a més, s'ha detectat alguna desviació en la pronúncia d'altres sons. En aquest sentit, destaquem el tancament de *o* en [u], com a *escola* (esc[u]la) i *raó* (ra[u]). D'altra banda, també hem percebut que pronuncien la [u] de les grafies *qu* i *gu*, com a *quin*.

Pel que fa al sistema vocàlic àton, tant llatinoamericans com alumnes de cultures llunyanes eviten fer les reduccions vocàliques pròpies del català oriental. Això té dues explicacions possibles i complementàries. D'una banda, la influència del castellà fa que es tendeixi a evitar les reduccions, ja que no s'hi dona aquest fenomen. D'altra banda, el tutor de l'aula d'acollida, la persona que els ensenya català i que els fa de model de correcció lingüística, és de Lleida. Això comporta que adquireixin el model del català occidental, en lloc del propi de la ciutat de Barcelona.

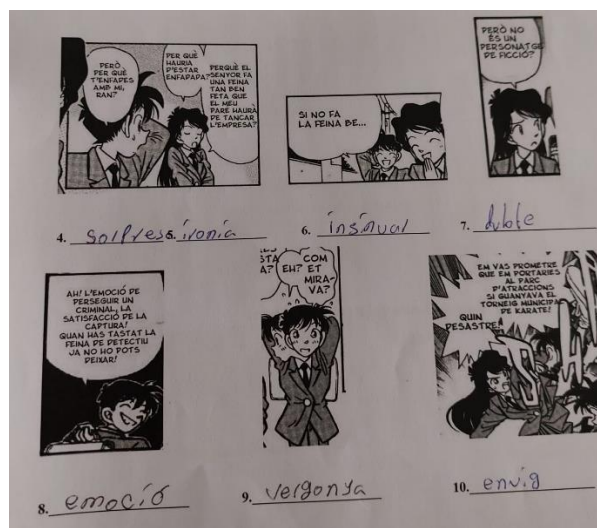
Finalment, durant la representació ens hem fixat en l'entonació. En aquest punt, les discrepàncies entre l'alumnat es fonamentaven, sobretot, en la capacitat lectora. És a dir: els alumnes amb més problemes a l'hora de llegir s'entrebanaven més i deixaven de banda l'entonació de les oracions. A l'Aud1 (§ annex 3), podem comprovar que l'alumna dominicana té un domini superior del català (l'encabim en un nivell A2 cap al B1) i, en conseqüència, la seva capacitat lectora s'evidencia superior a la dels companys. Això li permet produir una entonació més adequada a la desitjada en una representació teatral. En contraposició, els alumnes pakistanesos, el de Bangladesh i la georgiana són els que tenen una capacitat lectora inferior i això provoca que l'entonació no fructifiqui tant. En especial, un dels alumnes pakistanesos (anomenat H a l'Aud1) mostra una manca de capacitat de lectoescriptura més destacada que la resta, motiu pel qual necessita ajuda constant per poder llegir les seves intervencions. Aquesta avaluació inicial ens ha permès adonar-nos d'aquesta NEE i, en conseqüència, s'ha tingut en compte en les sessions següents, tot proporcionant-li més models orals que a la resta d'alumnat i valorant només la seva capacitat per adquirir els sons objectes d'estudi.

## **4.2. Exposició i anàlisi dels resultats**

A l'hora de presentar els resultats els classifiquem en quatre blocs fonètics, corresponents a les quatre sessions que hem realitzat: entonació, sistema vocàlic, fricatives alveolars i fricatives prepalatals. Trobarem les evidències orals de cada sessió a l'annex 3.

### *4.2.1. L'entonació*

En la segona sessió de la seqüència didàctica, s'ha desenvolupat l'aspecte fònic de l'entonació. Per introduir l'alumnat en aquest aprenentatge, primerament se'ls demana que es fixin en les expressions dels personatges a l'escena d'un *anime*, El Detectiu Conan. Això es materialitza en l'activitat 1 del Dossier d'activitats (§ annex 2), on apareixen unes vinyetes i, mitjançant el que acabaven de veure i l'expressivitat dels dibuixos del *manga*, havien d'indicar quina voluntat enunciativa transmetia cada intervenció. Aquesta activitat, feta conjuntament a classe, ha donat bons resultats en tot l'alumnat, atès que tots han identificat adequadament allò que volien transmetre els enunciats. En tenim un exemple a la imatge 1.



Imatge 1. Exercici 1 del Dossier d'activitats d'un alumne de Bangladesh

En la valoració de l'anàlisi diagnòstica que s'ha dut a terme a la primera sessió, ja hem avançat que els problemes d'entonació partien, en gran manera, dels problemes lectors. En conseqüència, s'ha dut a terme una pràctica en què es llegien els enunciats de l'activitat anterior, però, abans que els alumnes els haguessin de reproduir amb l'entonació adient, primer la professora els llegia en veu alta. D'aquesta manera, partien d'un model escrit (les vinyetes) i d'un model oral (la lectura que en feia la professora i la prèvia visualització de l'*anime*). A més, aquesta multiplicitat d'*inputs*, oral i escrit, se sustenta, d'una banda, per la necessitat de donar un model oral als alumnes, cosa que suggereix el MVT i, d'altra banda, pel requisit de presentar la informació amb múltiples formats, cosa que se sol·licita des del disseny universal per a l'aprenentatge (DUA).

Aquesta pràctica en què l'alumnat partia d'un model oral i tenia el suport de poder llegir la intervenció per escrit ha donat bons resultats en la majoria dels alumnes, ja que imitaven adequadament la pronunciació de la professora (podem comprovar-ho a l'Aud2 de l'annex 3). És més: com que l'activitat consistia a imitar el que diria un personatge d'un *manga* amb molta expressivitat (i acabaven de veure l'escena corresponent en *anime* per entendre'n el context), els alumnes ho preniën com un joc i, conseqüentment, els augmentava l'interès per l'activitat, cosa que feia que els resultats fossin més exitosos.

En acabar aquesta pràctica, es va dividir la classe en dos grups, de quatre i tres persones, perquè preparassin l'escena que haurien de representar. L'objectiu d'aquesta dramatització era posar en context l'aspecte fònic que acabàvem d'estudiar: saber identificar quina entonació s'havia de fer en cada moment a partir de les voluntats enunciatives dels personatges i dur-la a terme adequadament. Aquesta activitat, però, no va donar tants bons resultats en tot l'alumnat (ens remetem a l'Aud3 de l'annex 3). Això es deu a dos motius. D'una banda, s'ha demostrat que els alumnes de l'aula d'acollida no estan acostumats a treballar en grup, de manera que no s'ajudaven entre ells i cadascú es prenia l'exercici com a una avaluació individual, motiu pel qual en lloc d'assajar tots els membres del grup junts, cadascú llegia la seva part en veu baixa. Aquest comportament s'ha d'educar a l'aula de manera contínua al llarg del curs, amb l'objectiu que a poc a poc vagin comprenent com es fan tasques col·laboratives i ho incorporin com una metodologia habitual i coneguda. D'altra banda, tornant a remetre'ns als problemes lectors, els alumnes deixaven de banda el propòsit d'emetre una entonació adient i se centraven només a ser capaços de llegir la intervenció que els hi tocava. Això és especialment remarcable en els alumnes pakistanesos i de Bangladesh, a causa de les dificultats lectores. Aquest punt, a més, el descobrim en la resta de sessions de la seqüència didàctica.

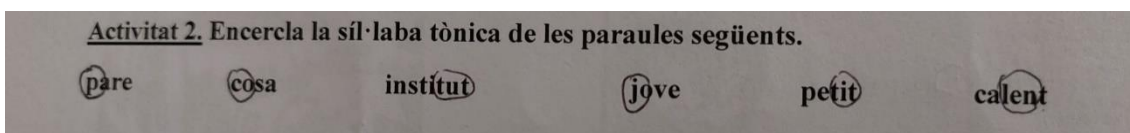
En consonància, en l'avaluació final (Aud11, § annex 3) es detecta que les dificultats lectores també impedeixen l'entonació adequada. Per exemple, l'alumne de Bangladesh pregunta *de quina escola secundària vens tu, ximplet?* i l'alumna colombiana llegeix *fem algun joc?* En aquestes intervencions ens adonem que no se segueix l'entonació pròpia que correspondria a una pregunta, ja que no es perceben com una interrogació. Tanmateix, quan poden llegir bé un enunciat (sigui perquè és més curt, perquè té paraules que els resulten més familiars, etc.), aconsegueixen produir una bona entonació amb més facilitat, com exemplifiquem amb les exclamacions *sí, mama!* o *aquest lloc és molt gran!* (alumne A pakistanès) i a la pregunta *com ho vas saber?* (alumna georgiana)

En conclusió, la percepció de l'entonació i la producció en contextos aïllats s'han assolit amb força satisfacció, mentre que a l'hora d'aplicar-la en context ha mostrat resultats inferiors. Ara bé, la manca de bons resultats a les activitats de representació s'atribueixen més aviat a les dificultats lectores que no pas al no assoliment de l'aprenentatge objecte d'aquesta sessió, atès que en la pràctica prèvia, partit del model oral, sí que hi ha evidències positives.

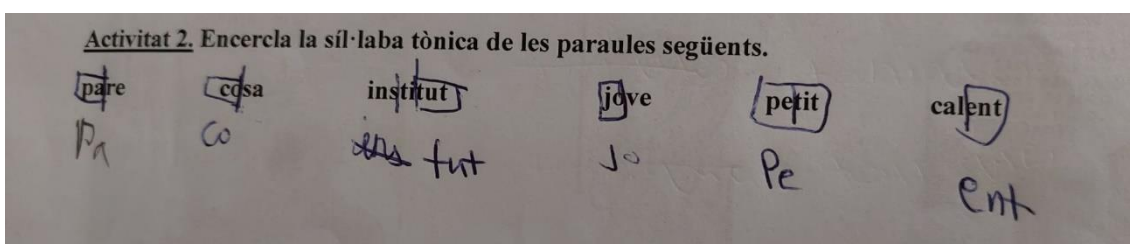
#### 4.2.2. El sistema vocàlic

A la sessió número tres es va desenvolupar el sistema vocàlic oriental. Com havíem vist a l'avaluació diagnòstica, la majoria de dificultats es trobaven dins del sistema àton, a causa de la influència castellana i del model lingüístic lleidatà al qual estan exposats. A partir d'aquestes necessitats, s'havia plantejat la possibilitat de dur a terme dues sessions per explicar les vocals del català, tot dividint-les en tòniques i àtones, però això no va ser possible a causa de la nostra posició com a alumnes en pràctiques. En altres paraules: no era possible dedicar més hores a la seqüència didàctica programada, ja que el mentor (el professor de l'aula d'acollida) havia de seguir la seva programació dins dels seus límits temporals.

El pas previ per assolir el sistema vocàlic era saber diferenciar les síl·labes tòniques de les àtones, motiu pel qual se'n va explicar la distinció i es va dur a terme l'activitat dos del Dossier d'activitats (annex 2). En aquesta primera activitat, es demanava als alumnes que identifiquessin la síl·laba tònica de sis mots: *pare, casa, institut, jove, petit* i *calent*. La resposta es va cercar entre tots a l'aula, de manera que els resultats han estat afavoridors: gairebé tots han respost correctament (imatge 2), a excepció de dos alumnes. D'una banda, l'alumne pakistanès, amb NEE en lectoescriptura, que ha marcat *pe* com a síl·laba tònica a *petit* (imatge 3). D'altra banda, l'alumne colombià va interpretar malament l'enunciat i ha marcat les síl·labes àtones de totes les paraules, a excepció de *pare*, on ha marcat *pa*.

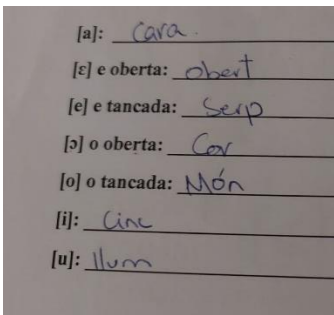
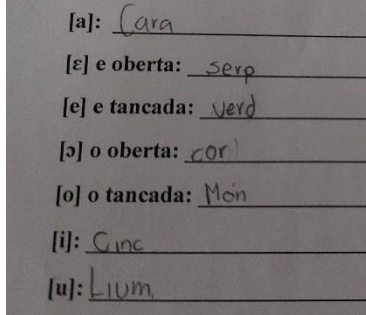


Imatge 2. Exercici 2 del Dossier d'activitats d'una alumna argentina



Imatge 3. Exercici 2 del Dossier d'activitats de l'alumne pakistanès

La segona activitat que s'ha dut a terme en aquesta sessió s'ha emmarcat dins de l'àmbit de la percepció. Concretament, consistia a escoltar un seguit de paraules, les quals s'havien extret dels vídeos de les *Guies de pronunciació del català*. En aquests vídeos, a més de sentir paraules aïllades, podien veure com es movia la boca de la persona que les articulava (hi apareixia en primer pla). Aquest suport resultava molt valuós a l'hora d'identificar el so, atès que l'obertura de la boca els permetia discernir les vocals obertes de les tancades i, recórrer al moviment exagerat, ens permetia encabir-nos dins de la corporeïtat que suggereix el MVT. La tasca que havien de dur a terme els alumnes era doble. D'una banda, consistia a posar un exemple de cada so vocàlic a l'activitat tres del Dossier, a partir de les paraules que s'havien reproduït a l'aula. D'altra banda, havien de repetir en veu alta les paraules que sentien. Pel que fa a la part escrita, els resultats han constatat la confusió entre vocals obertes i tancades, ja que, tot i que cinc alumnes han posat bé tots els exemples (imatge 4), dos alumnes han confós la *e* oberta amb la tancada (imatge 5) i un alumne ha confós l'obertura de la *o*, tot marcant *nom* com ha tancada<sup>1</sup>. Pel que fa a les repeticions en veu alta, s'ha pogut percebre que els alumnes tenien dificultats a l'hora de pronunciar les dues vocals obertes i la vocal neutra. Pel que fa a la resta de vocals, en general han tingut una pronunciació adequada. Aquestes dades s'han extret de l'Aud4 de l'annex 3.

	
<p><b>Imatge 4.</b> Exercici 3 del Dossier d'activitats</p>	<p><b>Imatge 5.</b> Exercici 3 del Dossier d'activitats amb confusió a serp</p>

Per intentar solucionar aquests problemes de producció, s'ha recorregut al principi de corporeïtat que postula el MVT. Per tant, s'ha recomanat als alumnes que pronuncïïn la [ɔ] imitant l'expressivitat de l'emoció de sorpresa (*Oh!*); la [ɛ] l'havien de pronunciar com si no haguessin entès alguna cosa que se'ls ha dit, mentre feien el moviment d'obrir les mans (*eh?*), i per la vocal neutra se'ls recomanava que fessin com si estiguessin molt cansats, deixant caure els braços (Calzada, 2021, p. 153). De totes maneres, els resultats han estat força limitats: malgrat que mitjançant les indicacions s'aproximaven al so, en posar-lo en context oblidaven fer-lo o no l'acabaven de pronunciar adequadament.

Finalment, la sessió ha conclòs amb una activitat final també amb doble vessant: de percepció i de producció. En aquest cas, els alumnes sentien una cançó (la introducció de l'*anime Kimetsu no Yaiba*, Guardians de la nit) interpretada en català pel grup Aventura x Japó. Mitjançant l'audició de la cançó i la lectura que en feia la professora, els alumnes havien de respondre a l'activitat quatre del Dossier d'activitats (§ annex 2), la qual consistia a marcar si les vocals *e* i *o* subratllades eren obertes o tancades. Els resultats han estat força dispersos. S'ha comprovat que només un alumne pakistanès ha encertat totes les vocals, una alumna argentina n'ha marcat bé nou de deu i tres més (hondurenya, colombiana i xinès) n'han indicat correctament set (imatge 6)<sup>2</sup>. En canvi, hi ha tres alumnes (el pakistanès amb mancances en lectoescriptura, el colombià i el de Bangladesh) que sembla que no han

<sup>1</sup> Hem de fer constar que falten els resultats de l'alumna dominicana, atès que no va entregar l'activitat.

<sup>2</sup> Ídem al peu de pàgina 1.



acabat de comprendre bé l'exercici, ja que en lloc d'indicar si les vocals eren obertes o tancades han marcat si eren tòniques o àtones (imatge 7). Ens adonem, però, que a partir de la setena paraula, el de Bangladesh i el pakistanès s'han adonat que l'activitat tenia un altre objectiu i han començat a fer-la bé. El primer ha marcat bé les últimes quatre paraules (la qual cosa denota que sí que sap discernir els sons), mentre que el segon n'ha marcat bé només dues.

<p>Quin so correspon a... Vull trobar una raó per poder continuar. Seguiré aguantant, do'm la mà. Tot i ser al meu límit res no m'aturarà ja. Estic enfortint el meu cos i no tremolo perquè tot el que vull és desfer-me d'aquests mals records. Però no puc fer-ho jo sol. (sento que no tinc força) et necessito amb mi. (per poder superar-ho) La nit ja no ens espanta perquè ara tot pot canviar. Ho has de desitjar. Vull trobar una raó per poder continuar. Seguiré aguantant, do'm la mà. I és que això és una batalla que no penso parar de lluitar. Encara que es pari el món i tot sembli que no té cap solució, ho intentaré. Un cop més aprendré a ser més fort i poder protegir-ho tot, per fer el somni realitat no ens aturarem, canviarem, el destí!</p> <p>e oberta o oberta tancat o oberta tancat o oberta o oberta o oberta e oberta o oberta tancat o oberta o oberta</p>	<p>Vull trobar una raó per poder continuar. Seguiré aguantant, do'm la mà. Tot i ser al meu límit res no m'aturarà ja. Estic enfortint el meu cos i no tremolo perquè tot el que vull és desfer-me d'aquests mals records. Però no puc fer-ho jo sol. (sento que no tinc força) et necessito amb mi. (per poder superar-ho) La nit ja no ens espanta perquè ara tot pot canviar. Ho has de desitjar. Vull trobar una raó per poder continuar. Seguiré aguantant, do'm la mà. I és que això és una batalla que no penso parar de lluitar. Encara que es pari el món i tot sembli que no té cap solució, ho intentaré. Un cop més aprendré a ser més fort i poder protegir-ho tot, per fer el somni realitat no ens aturarem, canviarem, el destí!</p> <p>Àtones Àtones Tòniques Àtones Tòniques Àtones Àtones Oberta tancada oberta oberta</p>
<p><b>Imatge 6.</b> Activitat quatre de l'alumne xinès</p>	<p><b>Imatge 7.</b> Activitat quatre de l'alumne de Bangladesh</p>

Pel que fa al vessant productiu, els resultats no han estat gaire favorables, sobretot perquè els costava molt saber si una paraula era oberta o tancada (fixem-nos en l'Aud5 de l'annex 3). Tanmateix, quan ho sabien, també els costava pronunciar-les i tendien als sons tancats sistemàticament. Ara bé, on més problemes s'han detectat és en el sistema vocàlic àton. En aquest sentit, ens remetem a les valoracions de l'avaluació diagnòstica, remarcant altra vegada el pes del castellà i del model lleidatà. A més d'aquesta problemàtica generalitzada, destaquem que l'alumne pakistanès (A) separa el diftong de *raó* tot afegint-hi una *i* (*raió*) i pronuncia la *u* de *seguiré* (fenomen que ja havíem detectat i ja li havíem fet notar que no havia de pronunciar-se aquesta lletra).

En aquest mateix sentit, si tenim en compte l'activitat avaluativa duta a terme al final de la seqüència didàctica (l'Aud11 de l'annex 3), els resultats han estat d'acord amb el que s'acaba d'exposar fent referència a la sessió tres. En l'activitat final percebem que, generalment, els sons vocàlics tòncics es pronuncien adequadament, amb l'excepció de les vocals *e* i *o* obertes, les quals sistemàticament es pronuncien tancades (l'únic so que podem aproximar a l'obertura és *veus*, pronunciat per l'alumne de Bangladesh). A més, el pakistanès amb problemes de lectoescriptura presenta més confusions, però això és atribuïble a una lectura incorrecta. Per exemple, detectem que a *escola*, pronuncia *esc[a]la*. Pel que fa al sistema vocàlic àton, sistemàticament s'eviten les reduccions vocàliques i, per tant, hem de proclamar que no s'ha adquirit aquest coneixement.

Pels motius exposats arribem a dues conclusions. D'una banda, que el sistema vocàlic resulta complex per als estudiants nous i requereix més temps a l'hora de comprendre'l i adquirir-lo que una sola

sessió. Això s'ha fet palès en no haver assolit els sons tòpics [ɔ] i [ɛ] ni les reduccions vocàliques. D'altra banda, els sons més complexos per a tot l'alumnat són aquells que no trobem en la versió castellana.

#### 4.2.3. *Les fricatives alveolars*

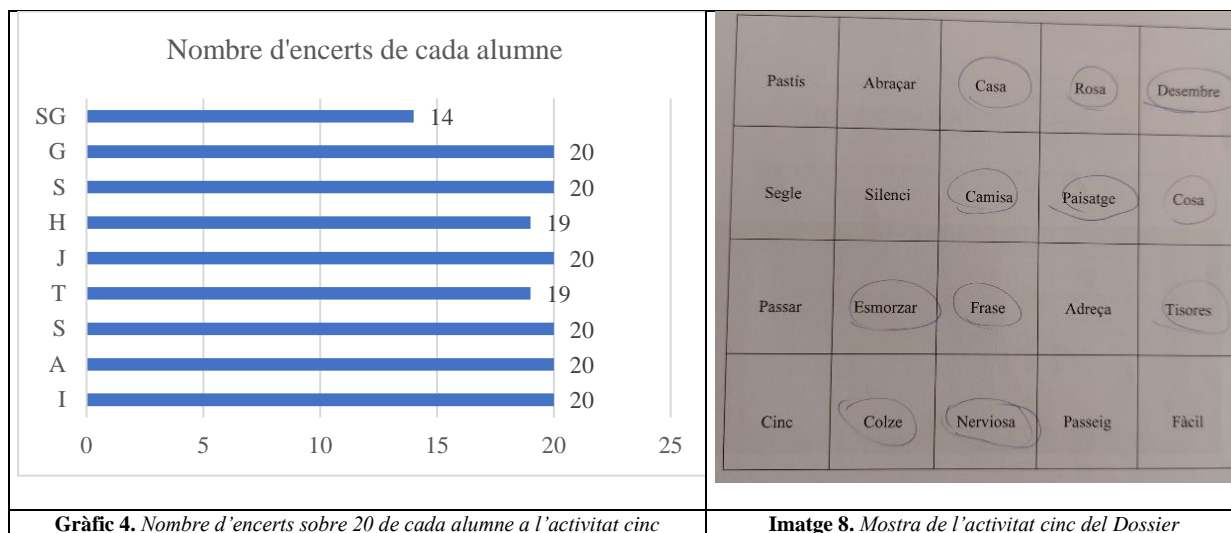
La quarta sessió de la seqüència didàctica s'ha dedicat a l'adquisició de les consonants fricatives alveolars, en les seves variants sordes i sonores. Per començar, es va fer una explicació dels dos sons perquè tinguessin coneixement de quan s'empra el sord i quan el sonor i, a més, se'ls indicava com pronunciar-los recorrent a la corporeïtat del MVT: imitar una serp ([s]) o imitar una abella ([z]). Aquestes indicacions les tenien en una bastida de suport del Dossier d'activitats (§ annex 2). Aquesta bastida tenia com a objectiu ser una ajuda durant el procés d'aprenentatge perquè poguessin recordar amb facilitat les indicacions que havia donat la professora. Per aquest motiu, es tracta d'un element molt visual en què es pot trobar ràpidament la informació que s'hi cerqui.

D'aquesta breu explicació teòrica es va passar ràpidament als models pràctics, motiu pel qual es va recórrer als vídeos publicats al web *Guies de pronunciació del català*. Aquest projecte presenta activitats en què els alumnes han de marcar si les paraules que senten contenen un so sord o un so sonor. Reproduir els vídeos d'aquestes activitats ens permetia complir amb diversos propòsits. D'una banda, es donaven exemples de com pronunciar els dos sons estudiats mitjançant models orals. D'altra banda, permetia preguntar als alumnes quin so sentien, com planteja l'activitat del web: un so sord o un de sonor. Finalment, induïen els alumnes a una activitat de repetició, en la qual reproduïen les paraules que acabaven de sentir tot fixant-se en els sons fricatus alveolars.

Aquesta activitat va ser força gratificant, ja que els alumnes van posar-hi interès. En veure que eren capaços d'identificar cadascun dels sons, diferenciar-los i produir-los, van sentir més motivació i, en conseqüència, l'adquisició del so s'assolia adequadament.

A continuació, es va dur a terme una activitat de percepció en què els alumnes havien de marcar les essences sonores d'una llista de paraules (activitat cinc del Dossier d'activitats, a l'annex 2). Per fer-ho, la professora les llegia en veu alta (i més d'una vegada) i els alumnes havien de marcar aquelles que contenien una essa sonora. En aquesta activitat, els resultats han estat molt positius, ja que la majoria dels alumnes ha encerclat adequadament totes les paraules. Concretament, hi havia un total de vint mots i tots els alumnes de l'aula han superat els dinou encerts. El gràfic 4 mostra els resultats de cadascun dels alumnes (hi havia vuit alumnes a l'aula, els quals es representen amb la seva inicial). Ara bé, un dels estudiants (SG) no va assistir a la sessió i va dur a terme l'activitat a casa (imatge 8). Els resultats són inferiors a la resta (14 encerts), però això també ens permet establir dues conclusions. D'una banda, la bastida de suport del Dossier serveix d'ajut en el procés d'aprenentatge, ja que ha garantit que l'alumne marqués adequadament la majoria de paraules. D'altra banda, atesa la diferència amb els alumnes de l'aula, aquest fet ens fa palesa la necessitat de completar les explicacions mitjançant l'oralitat. En altres paraules: no és suficient amb el canal escrit per aprendre com es pronuncien els sons, sinó que cal estar exposat a un model oral o audiovisual.





**Gràfic 4.** Nombre d'encerts sobre 20 de cada alumne a l'activitat cinc

Pastis	Abraçar	Casa	Rosa	Desembre
Segle	Silenci	Camisa	Paisatge	Cosa
Passar	Esmorzar	Fraser	Adreça	Tisores
Cinc	Colze	Nerviosa	Passeig	Fàcil

**Imatge 8.** Mostra de l'activitat cinc del Dossier

En acabar aquesta activitat, es va iniciar una pràctica per assolir la producció adequada de les fricatives alveolars. L'exercici consistia a projectar aleatòriament (mitjançant l'aplicació *Flippity*) paraules i sintagmes que apareixerien a l'escena que haurien de representar al final de la sessió i que continguessin els sons estudiats. En la pràctica es va fer palpable que els alumnes de cultures llunyanes (en aquest moment, dos pakistanesos, un indi i un de Bangladesh) tenien més facilitat per produir adequadament ambdós sons que els llatinoamericans i els que dominaven el castellà. Tanmateix, els resultats de l'exercici de pràctica han estat força positius en tot l'alumnat, ja que tots han estat capaços de produir el so (es pot comprovar en la mostra auditiva de l'Aud6 de l'annex 3).

Finalment, s'ha dut a terme la representació de l'escena tres del Dossier de lectures (§ annex 2), provinent del *manga* Detectiu Conan. Primerament, els alumnes han pogut veure'n la representació en la versió d'*anime* perquè els servís com a model. A continuació, s'ha dividit els alumnes per parelles i se'ls ha demanat que cada grup representi un tros de l'escena. El treball en grup, com hem comentat anteriorment, no ha funcionat com s'esperava, ja que els alumnes no s'ajudaven a preparar-se la dramatització, sinó que la llegien individualment. Ara bé, sí que s'ha pogut percebre una millora durant la pràctica: en alguns moments, un membre de la parella recordava a l'altre que determinada paraula es pronunciava diferent.

Els resultats fonètics de la representació també han estat força positius per a la majoria de l'alumnat, atès que, malgrat que es poden percebre alguns errors, generalment les fricatives alveolars es pronuncien adequadament (Aud7 de l'annex 3). En aquest sentit, detectem més complicacions a l'hora de sonoritzar les fricatives alveolars postlèxiques que les d'interior de mot, atès que o bé fan pauses o bé obliden que en aquest context es produeix una sonorització. Un altre factor rellevant, com ja hem comentat, ha estat la llengua materna i el grau de domini del castellà (per la influència que exerceix en la parla). En aquest sentit, notem que l'alumna colombiana té més dificultats a l'hora de produir les esses sonores, com podem comprovar tant a l'Aud6 (*és impossible*) com a l'Aud7 (*organització, és un verí, sorpresa...*). Alhora, l'alumna georgiana, amb un alt domini del castellà, troba complex pronunciar les sonores, com podem apreciar a la pràctica (Aud6: *és el meu nom i sorpresa*) i a la representació final (Aud7: *és el nom, organització i sintetitzar*). Finalment, pel que fa a l'alumna dominicana, com que té un nivell superior de català que les seves companyes, no mostra la mateixa dificultat que elles a l'hora de pronunciar les esses sonores adequadament.

Pel que fa a la representació duta a terme a l'activitat avaluativa final, els resultats han estat força similars. Els alumnes pakistanesos i de Bangladesh han assolit amb èxit els sons fricativs alveolars,

mentre que l'alumna colombiana ha presentat més problemes a l'hora de produir el so. A l'Aud11 detectem que aquesta alumna produeix esses sordes a *a més a més*, *sorpresa* i *nerviosa*, malgrat que pot fer una sonora a *és una falta de respecte* després de sentir prèviament com ho pronuncia la professora i autònomament a *cosa* (les dues vegades que apareix). Per tant, el nombre de produccions adequades és de la meitat.

Les conclusions que podem extreure d'aquests resultats ens fan pensar que els sons fricativs alveolars sonors no són problemàtics per als alumnes de cultures llunyanes que teníem a l'aula, mentre que són força complicats per als alumnes llatinoamericans o amb un domini alt de castellà i baix del català.

#### 4.2.4. *Les fricatives prepalatals*

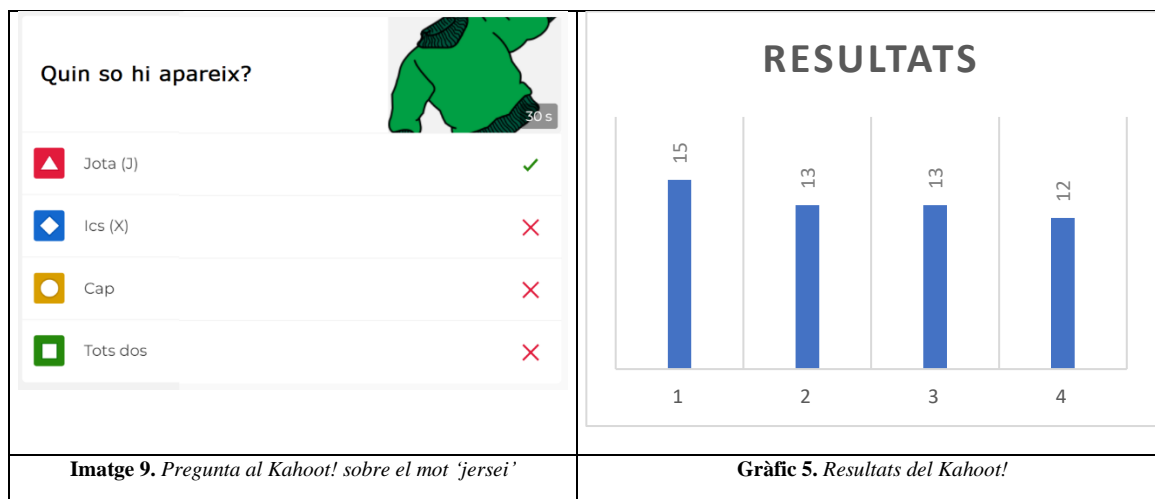
Els últims sons que s'han treballat a la seqüència didàctica són els de les fricatives prepalatals. Per encarar aquesta sessió, s'ha començat amb una explicació de quan s'ha d'emprar cada so (sord i sonor) i com es pronuncien, la qual s'ha recolzat en la bastida de suport del Dossier d'activitats (§ annex 2). En aquest punt hem recorregut, altre cop, a les imitacions (MVT): s'ha indicat que per pronunciar una [ʒ] s'ha d'imitar el so d'una font rajant, mentre que per produir la [ʃ] s'ha de fer com quan es demana silenci.

Tot seguit, s'han projectat vídeos de les *Guies de pronunciació del català* perquè els alumnes tinguessin mostres orals, amb un primer pla de com col·locar la boca durant la producció. En aquest moment hem pogut comprovar que no mostraven gaire dificultat a l'hora de discernir si les paraules que sentien contenien un so sord o sonor. Ara bé, altra vegada l'única alumna que ha presentat algun dubte a l'hora de discernir-los ha estat la llatinoamericana.

Com a activitat de percepció, en aquest cas hem recorregut a un *Kahoot!*, una activitat de gamificació en la qual s'empren les TIC: els alumnes havien de connectar els telèfons mòbils al joc per poder participar-hi. Aquesta activitat ha tingut resultats molt profitosos a l'hora de fomentar la motivació. Tant el fet de poder utilitzar el mòbil a l'aula com competir amb els amics han estat factors que han incrementat les ganes de voler fer bé l'activitat.

Concretament, el joc consistia a respondre quinze preguntes: apareixia en pantalla "quin so hi apareix?" i una imatge que ajudava a identificar el significat de la paraula (imatge 9). Llavors, la professora pronunciava el mot, el qual podia contenir una fricativa prepalatal sonora, una fricativa prepalatal sorda, tots dos sons o cap dels dos. Els alumnes havien de triar quina d'aquestes quatre opcions era la correcta. Entre els mots hi havia *caixa*, *peix*, *jersei*, *callar*, *platja*, *lluny*, *juny*, etc.

Els resultats d'aquesta activitat no només han estat profitosos motivacionalment, sinó que s'ha comprovat que els alumnes distingien sense dificultats els sons prepalatals. En aquest moment hi havia quatre alumnes a l'aula i el gràfic cinc indica el nombre d'encerts de cadascun: tots per sobre dels dotze punts sobre quinze. Destaquem que l'alumna colombiana és la que mostra més errors (tres), però la distància amb els seus companys de Bangladesh i pakistanesos no és substancial.



En acabar l'activitat de percepció, es va començar a treballar la producció. Per fer-ho, s'ha tornat a recórrer a l'atzar de *Flippity*. En aquest cas, apareixien en pantalla paraules o sintagmes que incloguessin el so fricatiu prepalatal sord o sonor. A més, aquests mots s'havien extret de l'escena número quatre del Dossier de lectures (§ annex 1) del *manga Kimetsu no Yaiba* (Guardians de la nit), de manera que també era una pràctica per representar posteriorment l'escena.

Els resultats de l'exercici de producció també han estat molt favorables, ja que la majoria dels alumnes pronunciava ambdós sons sense dificultats (Aud8 de l'annex 3). Com hem dit, a l'aula només hi havia els dos alumnes pakistanesos, l'alumne de Bangladesh i l'alumna colombiana. Els tres primers van assolir l'aprenentatge sense problemes, mentre que la darrera ha presentat més dubtes que els altres a l'hora de pronunciar tant els sons sords com els sonors. En aquest sentit, posem d'exemple *així*, on l'alumna pronuncia inadequadament el so fricatiu prepalatal sord i, després de recordar que s'ha de produir com quan demanem silenci, el pronuncia bé. Posteriorment, quan torna a aparèixer el so en la mateixa activitat (*mateix*), es produeix adequadament. Pel que fa a les fricatives prepalatals, tot i que en un primer moment no les produeix (hi fa una [j]), en sentir com ho diu la professora és capaç de produir el so a *flamejant* i a *ja*.

Ara bé, les dificultats s'han fet més notòries en la representació de l'escena al final de la sessió que no pas en la pràctica prèvia, cosa que demostra que passar de treballar amb paraules o sintagmes aïllats a donar-los un context suposa un grau superior de dificultat. En aquest sentit, trobem que en la representació torna a aparèixer la paraula *ja* i l'alumna colombiana la produeix amb una [j], de la mateixa manera que pronuncia *pujar*. Pel que fa als sons fricatives prepalatals sords, no els produeix adequadament en primera instància, malgrat que quan se li fa el recordatori els pronuncia bé o, fins i tot ella mateixa se n'adona i ho repara (*baixar*). D'altra banda, a *jo* detectem la producció de [ʒ]. Per tant, l'assoliment ha estat parcial.

Això no obstant, en la prova final (Aud11 de l'annex 3) els resultats han millorat. Ja havíem comentat l'adquisició del so per part dels alumnes de cultures llunyanes, però durant la representació de l'última sessió es va percebre una millora en l'alumna colombiana, atès que va pronunciar adequadament els sons fricatives prepalatals que apareixien en les seves intervencions: *ja, júnior, jo, jutjar, genial, joc*, etc.

En definitiva, l'adquisició de les fricatives prepalatals ha estat exitosa i sense problemes en els alumnes de cultures llunyanes. En canvi, l'alumna llatinoamericana ha mostrat més dificultats durant el procés d'adquisició, però ha acabat assolint el so.

### 4.3. Avaluació de la intervenció

Per avaluar la posada en pràctica de la seqüència didàctica hem de recórrer a les pautes del DUA. Segons aquest model, s'han de proporcionar múltiples maneres de representació, múltiples maneres per a l'acció i l'expressió i múltiples maneres de comprometre's (Dalmau, Sala i Llinares, 2015).

Pel que fa al primer punt, *proporcionar múltiples maneres de representació*, s'ha ajudat l'alumnat a comprendre aspectes lingüístics, tot combinant mètodes escrits i audiovisuals i donant-los suport. Primerament, hem fet ús d'un canal escrit per lliurar les bastides de suport on els alumnes podien consultar la informació necessària sobre el so que estaven aprenent (tot complementant-ho amb l'explicació oral). També hem emprat l'escriptura en l'acompliment del Dossier i en les lectures que havien de fer en les representacions al final de cada sessió. A més, les vinyetes del *manga* permetien que, mitjançant el mateix canal escrit, tinguessin un suport visual gràcies als dibuixos que envolten el text. D'altra banda, s'ha utilitzat el canal audiovisual mitjançant la visualització d'*animes* (que complementaven els *mangues*), la realització d'activitats orals i a través dels recursos audiovisuals de les *Guies de pronunciació del català*. A més, les activitats del *Kahoot* i del *Flippity* (de percepció i producció, respectivament), es projectaven a la pantalla, de manera que tenien un suport visual.

Ara bé, l'ajuda oferta va més enllà i hem de tenir en compte el paper de la professora a l'aula. Per exemple, ha tingut present que hi havia un alumne amb mancances en l'habilitat lectora i, consegüentment, se li ha ofert l'ajuda escaient mitjançant l'augment de models orals, la qual cosa ha donat bons resultats. La professora, a més, és l'encarregada de guiar el procés d'aprenentatge i assegurar-se que tot l'alumnat assoleix la comprensió esperada. En aquest sentit, ha actuat com un suport a l'hora d'entendre què ocorria en cadascuna de les escenes visualitzades i representades i ha ajudat els alumnes a adquirir el so objecte d'estudi. Per aconseguir aquest darrer ítem, s'ha tingut en compte la necessitat d'establir vincles amb coneixements previs i, amb aquest propòsit, s'han establert algunes comparacions amb l'anglès, com pronunciar [ʃ] com *she*.

Pel que fa al segon punt de les pautes DUA, *proporcionar múltiples maneres per a l'acció i l'expressió*, s'han combinat diversos sistemes perquè els alumnes participin a l'aula. Primerament, s'ha emprat el *Kahoot!* amb múltiples finalitats. D'una banda, s'ha comprovat que és una eina que motiva l'alumnat i, per tant, útil a l'hora d'aconseguir que estiguin atents i assoleixin els aprenentatges. D'altra banda, permet introduir les TIC a l'aula a través del telèfon mòbil i, consegüentment, una nova manera de dur a terme activitats. Finalment, permet que la professora comprovi els avenços dels alumnes (avaluació formativa) i que els alumnes es puguin autoavaluar ells mateixos i descobreixin què és el que els està costant més.

En segon lloc, s'ha fet ús del web *Flippity* per crear una aplicació d'atzar en la qual anaven apareixent aleatòriament paraules i sintagmes amb els sons estudiats. Aquesta activitat s'ha utilitzat com a mitjà perquè els alumnes participessin a l'aula, és a dir, com un suport per desenvolupar la pràctica (producció dels sons). A més, en aquesta activitat hi ha diversos nivells, atès que la llargada dels mots influeix en la facilitat a l'hora de produir els sons, o pronunciar un so a interior de mot és més simple que pronunciar-lo a nivell postlèxic.

En tercer lloc, s'ha fet ús del web *Guies de pronunciació del català* perquè l'alumnat tingui exemples audiovisuals de paraules amb els sons estudiats, però també perquè responguin a preguntes orals entre tots, com per exemple: "l'àudio que heu sentit conté una essa sorda o una essa sonora?". Això comporta una altra manera d'interactuar dins l'aula.

Finalment, al Dossier s'han inclòs diverses bastides de suport perquè l'alumnat tingui recursos i estratègies per gestionar la informació. Les bastides les trobem al Dossier d'activitats, el qual podem consultar a l'annex 2.

Amb totes aquestes pràctiques i mitjançant l'ajut de les bastides de suport, l'alumnat ha de desenvolupar les estratègies necessàries per assolir els objectius de la seqüència didàctica.

Pel que fa al tercer punt del DUA, *proporcionar múltiples maneres de comprometre's*, un dels propòsits principals a l'hora de confeccionar la seqüència didàctica ha estat la motivació, la qual s'ha volgut aconseguir mitjançant el *manga* i l'*anime*. D'aquesta manera, s'han generat activitats a les quals l'alumnat ha pogut donar més valor, alhora que han impulsat la participació. A més, en veure que els alumnes hi mostraven interès, s'han pogut anar fent comentaris per incrementar-ne la motivació i encaminats al fet que continuïn aprenent en haver acabat la seqüència didàctica, tot seguint llegint *mangues* en català o veient-ne *animes*. En aquest sentit, se'ls ha portat a l'aula *mangues* que poden llegir en la nostra llengua i se'ls ha indicat quines pàgines web poden consultar per veure *animes* doblats o subtitulats en català. Tot això afavoreix la reflexió perquè l'alumnat sigui conscient de les ofertes i les possibilitats que hi ha en llengua catalana fora de l'entorn escolar. Per tant, s'han volgut promoure les expectatives sobre l'ús de la llengua catalana mitjançant aquests productes japonesos, se'ls ha donat les estratègies per trobar-los (i les visualitzacions els ajudaran a millorar la fonètica a nivell receptiu i, consegüentment, productiu) i s'ha reflexionat sobre això.

D'altra banda, s'ha impulsat la col·laboració i la comunicació mitjançant activitats grupals. L'activitat més destacada és la representació de l'escena que es fa al final de cada sessió. Ara bé, en aquest punt s'ha constatat que l'alumnat de l'aula d'acollida té força dificultats a l'hora de treballar en equip. Per tant, malgrat que s'han proposat aquesta mena d'exercicis, aquest ha estat un dels punts febles de la seqüència didàctica, atès que no han funcionat de la manera com estava prevista.

Finalment, s'ha posat èmfasi en la necessitat de pronunciar bé determinats sons perquè se'ns entengui. És a dir, s'han fet comentaris tot indicant que si pronunciem, per exemple, *rossa*, amb essa sorda, volem dir una cosa diferent de si ho fem amb essa sonora (el cabell clar o la flor). Per tant, se li dona valor a la necessitat de pronunciar adequadament.

#### **4.4. Propostes de millora**

En dur a terme la seqüència didàctica a aquesta aula en concret, ens hem adonat que han sorgit complicacions que s'han de solucionar i que hi ha aspectes que es poden millorar a l'hora d'aplicar-la en un futur o en un altre context.

En primer lloc, ens hem adonat que els alumnes no estan avesats a treballar col·laborativament. Com que no tendeixen a fer tasques en grup, a l'hora de demanar-los que prepararessin tots junts l'escena que havien de representar, es feia evident que no sabien com fer-ho. En aquest sentit, podem comprovar que els alumnes, tot i col·locar-se junts, llegien individualment el text sense la col·laboració dels companys. Aquest problema és fàcil que ens el trobem quan comencem a introduir tasques col·laboratives dins d'un grup-classe que no està acostumat a aquesta metodologia. Ara bé, això no ha de fer que reculem en els nostres intents i optem per proposar-los tasques individuals.

Pujolàs (2008) considerava com a requisits perquè una activitat sigui realment cooperativa que hi hagi (1) interacció entre els seus components i (2) treball i responsabilitat individuals. Alhora, l'autor considera que per assolir aquests objectius cal que prèviament el grup-classe es converteixi en una

petita *comunitat d'aprenentatge*. Això vol dir substituir la col·lectivitat (la suma d'individus) per un context en què tots cooperin per arribar a metes comunes. I per aconseguir això cal un requisit indispensable: que hi hagi un bon clima dins l'aula.

Seguint les interpretacions del mateix autor, treballar en grup ha de ser un aprenentatge que es faci dins l'aula. És a dir, s'ha d'ensenyar als alumnes com fer tasques cooperativament. Per a això, s'ha d'explicar amb molta claredat quins són els propòsits als quals han d'arribar i com han d'organitzar-se per aconseguir-ho. Una manera de valorar aquesta part més participativa dins del grup és recórrer a elaborar *plans de l'equip*, una memòria en què s'hagi de fer palesa la feina que farà cadascú o què ha fet cada membre del grup.

En segon lloc, un altre aspecte que cal millorar de la present seqüència didàctica és l'ús de les TIC, atès que es redueixen a l'ús del telèfon mòbil per realitzar els *Kahoot!*. La idea principal a l'hora de confeccionar la seqüència era que els alumnes duguessin a terme una activitat avaluativa final en què haguessin d'enregistrar-se la veu i introduir-la en una escena d'*anime* per tal de fer una mena de taller sobre doblatge. Ara bé, com que ens havíem de cenyir a les característiques del centre, es va substituir aquesta tasca per la representació d'una escena, ja que la possibilitat d'usar les TIC era molt limitada.

L'ús de les TIC és un element molt útil en el procés d'aprenentatge i una competència necessària per als alumnes, perquè el dia de demà siguin ciutadans plens de la societat en què vivim. Per això, introduir les TIC mitjançant el doblatge és una proposta vàlida perquè assoleixin coneixements informàtics d'edició de vídeo, cosa que cada vegada és més present en la nostra quotidianitat. Una altra opció pot ser que, en lloc d'enregistrar-se només la veu, hagin de confeccionar un vídeo on representin una escena d'*anime*, de manera que, en lloc d'aprendre a fer servir només el micròfon, aprenguin el funcionament de la càmera. A més, en aquesta tasca també haurien de dominar l'edició de vídeo.

Un altre avantatge d'aquesta tasca avaluativa final és que es tracta d'un treball grupal, de manera que s'hi poden aplicar els suggeriments fets en el punt anterior. En aquest sentit, es poden establir grups fixos al llarg de tota la seqüència didàctica perquè adquireixin conjuntament els aspectes fonètics i els hagin d'aplicar junts en la prova final. D'aquesta manera, estaran més avesats a treballar amb els companys a l'hora de fer l'última activitat.

En tercer lloc, hem comprovat que els alumnes no estan acostumats a ser avaluats de manera oral, motiu pel qual, tot i que hem donat més pes avaluatiu a les representacions, ells donaven més importància a tenir el Dossier ben fet. Això és comprensible si ens fixem en la tradició de l'ensenyament, on la majoria de proves avaluatives es fan per escrit: generalment exàmens i treballs. En aquest sentit, i més a l'aula d'acollida, és necessari que es faci evident la importància de l'oralitat. Per fer-ho, el nombre de tasques orals s'hauria d'ampliar i normalitzar en l'ensenyament lingüístic.

Finalment, ara atenint-nos als resultats, una proposta necessària per millorar aquesta seqüència didàctica és ampliar el temps d'ensenyament del sistema vocàlic. A l'hora d'adquirir les vocals, els alumnes han mostrat moltes més mancances. Es tracta d'un procés que els resulta més complicat, ja que els costa més diferenciar els sons. Alhora, són sons que apareixen constantment en totes les paraules i, per tant, els és més difícil aplicar-los bé constantment. És per aquest motiu que recomanem ampliar-ne el nombre de sessions. De fet, hem pogut comprovar que explicar tot el sistema vocàlic deixa molt poc temps per a la pràctica de producció (hi hem dedicat menys que a la resta de sessions) i això ha estat palpable en els resultats.

En aquest sentit, una proposta de millora és preparar un mínim de dues sessions per aquest aprenentatge: una per al sistema tònic i una per al sistema àton. Diem que aquest és el mínim perquè probablement en necessitem una més si tenim alumnat, sobretot de cultures llunyanes, que presenti confusions més profundes i que impliquin les vocals [a], [i] i [u] (és a dir: que tinguin dificultats que traspassin la manca d'obertura en les vocals *o* i *u* i la capacitat de produir la [ə]).

Mitjançant les propostes que s'acaben de fer, la seqüència didàctica resultarà més exitosa. Ara bé, cada centre té el seu context i el procés d'aprenentatge s'haurà d'adequar als alumnes amb els quals ens trobem. Per tant, les adaptacions de la nostra programació s'hauran de fer a partir de l'entorn en què ens encabim.

#### **4.5. Proposta de continuïtat al centre**

Els objectius que ens han dut a portar a terme aquesta seqüència didàctica eren dos: assolir una fonètica adequada (focalitzant-nos en determinats sons) i motivar els adolescents mitjançant el *manga* i l'*anime*. Per aquest motiu, proposarem, d'una banda, com continuar treballant la fonètica i, d'altra banda, com aprofitar la motivació que sustenten el *manga* i l'*anime* a l'hora d'ensenyar L2/LE.

Comencem, doncs, per fer referència a l'ensenyament fonètic. Per a això, cal que recordem que “el procés d'integració fonètica en una llengua estrangera és sempre una qüestió de temps, paciència i bona voluntat, tant per part de l'alumne com del professor” (Billières, 2021, p. 81). En altres paraules: adquirir una bona fonètica catalana requereix un procés d'aprenentatge llarg, en el qual estar exposats contínuament a l'*imput* lingüístic contribuirà a assolir una bona pronunciació.

En conseqüència, i remetent-nos a les indicacions del MVT, per millorar la producció fonètica cal millorar-ne la percepció. Quan els aprenents siguin capaços de distingir els sons que senten, i només així, seran capaços de reproduir-los adequadament. En aquest sentit, si treballem la competència auditiva, estarem fomentant la percepció dels sons i col·laborant amb aquest objectiu. Per tant, quan ensenyem altres unitats didàctiques i hi vulguem encabir una prova auditiva, podem afegir-hi alguna pregunta relacionada amb la necessitat de distingir els sons. Per exemple, quan expliquem les descripcions i els adjectius que s'hi empen, es pot dir *de quin color té el cabell aquella noia? És rosa*. En l'exercici, l'alumne hauria de demostrar si això vol dir que té el cabell de color rosa o si és rossa: saber distingir el significat en funció de la sonorització de la fricativa alveolar.

D'altra banda, en les produccions orals que facin els alumnes també s'ha de posar èmfasi en pronunciar adequadament les paraules, sobretot aquelles que poden dur a equívocs, com la que acabem de proposar (*rosa/rossa, peça/pesa, casa/caça*, etc.). D'aquesta manera, al llarg de tot el curs es poden fer recordatoris dels aprenentatges adquirits durant aquesta seqüència didàctica (ara usats com a coneixements previs per a nous aprenentatges lèxics).

A més, si es volgués ampliar l'explicació suggerida en la nostra programació, es podrien incloure altres sons que resultin complexos als alumnes. Per determinar quins hem d'ensenyar, dur a terme una anàlisi diagnòstica ens és molt útil. Ara bé, també és possible que l'experiència del professor li permeti saber quines dificultats s'hi evidencien. Una altra opció és recórrer als llibres de la col·lecció “Llengua, immigració i ensenyament del català”, en la qual hi ha comparacions entre la nostra gramàtica i la d'onze llengües diferents (panjabi, àrab, xinès, berber, wòlof, etc.). L'objectiu d'aquests llibres és “crear material perquè els mestres i el professorat de català per a persones estrangeres puguin conèixer algunes de les propietats gramaticals de les llengües dels alumnes i entendre les dificultats que tenen” (Departament d'Igualtat i Feminismes, s/d). Aquests materials permeten al professor saber

quins sons són més complexos per als alumnes que tenen llengües maternes allunyades de la nostra i que, en conseqüència, d'entrada no podem saber quins obstacles es trobaran a l'hora d'aprendre català.

Passem ara a comentar els avantatges que es deriven d'emprar el *manga* i l'*anime* a l'aula d'acollida, més enllà d'usar-los en l'aprenentatge fonètic. En aquest sentit, ens remetem als autors Dolz i Gagnon (2010), els quals postulen que el gènere discursiu serveix de guia de la seqüència didàctica. Seguint aquestes paraules, tot gènere discursiu ens permet encabir uns aprenentatges, siguin literaris, lingüístics o ambdós alhora. Per exemple, introduir el còmic a l'aula pot implicar la literatura si n'ensenyem l'estructura o analitzem una obra. Alhora, s'hi poden extreure aprenentatges lingüístics, tot partint de les intervencions que facin els personatges. D'aquesta manera, si duem a l'aula un diàleg en què els personatges parlen en passat, podem aprofitar el text per fer-los aprendre els temps verbals de passat mitjançant aquesta contextualització, cosa que podria encaminar cap a un exercici final en què creessin vinyetes pròpies (part literària), en les intervencions de les quals haguessin d'aparèixer els verbs conjugats correctament en passat (part lingüística).

La teoria de Dolz i Gagnon (2010) indica que l'avantatge dels textos és que s'encabeixen dins d'un context determinat. Per exemple, el context en què trobem una notícia serà diferent del d'una entrevista. Recórrer als còmics, que s'encabeixen dins d'un context més pròxim al propi dels adolescents, i dins de l'entreteniment, afavorirà que els aprenentatges que s'introdueixin, siguin lèxics, morfològics, fonètics o literaris siguin percebuts de manera més receptiva.

A més, els còmics tenen un avantatge clar a l'aula d'acollida: els textos van acompanyats d'imatges i això permet que els aprenents tinguin un suport a l'hora de comprendre el que llegeixen. Per tant, és un reforç per a l'alumnat que encara no domina prou la llengua i una bona manera d'iniciar-se en l'aprenentatge del català. De la mateixa manera, recórrer a l'animació aporta beneficis, atès que els personatges tendeixen a ser molt expressius i això ajuda l'alumne a entendre què hi ocorre i què es vol transmetre. En conseqüència, el *manga* és un bon recurs perquè els alumnes de cultures llunyanes s'iniciïn en la lectura en català (ja que així comptaran amb el suport del dibuix) i l'*anime* és una bona opció per assolir millores en la comprensió oral, sobretot en parlants més incipients.



## 5. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

Un cop hem exposat els resultats de la seqüència didàctica, els posem en relació amb el marc teòric. En primer lloc, l'aula d'acollida de l'Institut XXV Olimpíada es compon per alumnat immigrant immers en un entorn socioeconòmic baix i sense espais on emprar el català, cosa que afavoreix la desmotivació dels joves envers la tasca d'aprendre la llengua (Idescat, 2021; Generalitat de Catalunya i Idescat, 2019). Així mateix ho hem fet constar en les amenaces amb les quals s'enfronta l'Institut XXV Olimpíada a l'anàlisi DAFO (§ 1.4). A l'hora de trobar una solució motivadora s'ha recorregut a les indicacions de García Bacete (2002) i hem apostat per proposar una tasca que resulti interessant a l'alumnat. Per assegurar-nos que suggeríem una tasca adient, responem les preguntes que suggeria l'autor.

1- *Soc capaç de fer aquesta tasca?* Tots els alumnes eren capaços de dur-la a terme, malgrat que alguns necessitaven més ajuts que d'altres, sobretot en la competència lectora. Concretament, hi havia un alumne a l'aula que tenia dificultats de lectoescriptura i, per atendre les seves necessitats, se l'ha ajudat a llegir i se li han donat més models orals. Això no ha tingut repercussions a l'hora d'assolir els sons estudiats, però sí en l'entonació.

2- *Per què faig aquesta tasca?* A l'inici de la seqüència didàctica es va explicar als alumnes quins eren els objectius als quals havien d'arribar: pronunciar bé els sons vocàlics, fricatus alveolars, fricatus prepalatals i fer bé les entonacions. A més, a cada classe se'ls indicava quins sons havien d'aprendre durant aquella sessió i que s'avaluaria la seva adquisició mitjançant la representació que en fessin. Per tant, havien de fer la tasca per adquirir un determinat element fònic i, en conseqüència, millorar el domini de la llengua oral en català. Això ho sabien i, conseqüentment, s'esforçaven per pronunciar adequadament l'aspecte fònic a tractar.

3- *Com em sento en fer aquesta tasca?* En aquest punt les sensacions han estat més disperses. D'una banda, hi ha hagut alumnat que s'ha sentit motivat davant el suggeriment d'introduir el *manga* i l'*anime* a l'aula i han incrementat els seus esforços. Ara bé, també s'ha pogut percebre un grup d'alumnes que no mostraven interès per aquest tipus d'animacions. De totes maneres, algunes de les escenes projectades han captat l'atenció de tot l'alumnat i han mostrat interès durant el procés d'aprenentatge. D'altra banda, s'ha de fer esment als resultats que ha donat haver-hi introduït el *Kahoot!*. Aquest tipus d'activitat gamificada ha aconseguit que els alumnes assolissin una gran motivació gràcies a la competitivitat. Aquest joc estava programat per a només una de les sessions, però atesos els resultats i la insistència dels alumnes per repetir-lo, s'ha acabat integrant també a la programació de la darrera sessió per fer el repàs de tot el que s'ha vist al llarg de la seqüència didàctica. En resum: els alumnes s'han sentit motivats i interessats en la major part del temps.

Finalment, haver introduït algunes de les indicacions del MVT a la programació de les classes ha tingut diversos avantatges. Primerament, totes les sessions han començat mitjançant una relaxació d'aproximadament cinc minuts, cosa que emmarquem dins de les directrius del MVT (Carrera-Sabaté, Lopez Garcia i Bach-Marquès, 2021). Això ha funcionat especialment bé en els grups més reduïts (de fins a sis persones), ja que en aquests casos es distreien menys i estaven més atents a les directrius de la veu del vídeo de relaxació. També s'ha de comentar que, a la primera sessió, van percebre aquesta pràctica com a quelcom estrany i graciós, però, a mesura avançaven les classes, i com que ja sabien com funcionava, se la preniën més seriosament i es mostraven més callats i receptius. Aquesta relaxació, a més, en les sessions que es duïen a terme a última hora, ajudava a calmar els alumnes i que tinguessin una major disposició a l'hora d'encarar els aprenentatges de la classe.



**Imatge 10.** Els alumnes fent la relaxació inicial

En segon lloc, acompanyar les explicacions de com es pronuncien els sons amb recursos corporals o mimètics ha ajudat a assolir-ne ràpidament la pronúncia adequada (com imitar el so d'una abella per fer una essa sonora), la qual cosa destaquem en les sessions destinades a les fricatives alveolars i les fricatives prepalatals.

En tercer lloc, al llarg de les sessions s'ha posat especial èmfasi a percebre adequadament els sons (és en aquest context que hem recorregut a activitats gamificades com el *Kahoot!*). Aquesta és una de les postulacions del MVT, “atès que és l'element indispensable per a la bona producció i fixació de la parla” (Ibarbia, 2021, p. 110). Ens adonem que, en efecte, tots els alumnes que produeixen adequadament els sons també saben destriar-los quan els senten. Ara bé, també hi ha alumnes que els saben diferenciar, però tenen més dificultats a l'hora de produir-los. De totes maneres, no hi ha cap cas que trenqui aquesta norma: no hi ha cap alumne que sàpiga produir els sons estudiats i que no els hagi sabut discernir adequadament.

## 6. RECAPITULACIÓ I CONCLUSIONS

### 6.1. Recapitulació

En aquest projecte hem dissenyat una seqüència didàctica que s'ha aplicat a l'aula d'acollida de l'Institut públic XXV Olimpíada, del barri de La Font de la Guatlla del districte Sants-Montjuïc de Barcelona. A continuació presentem les idees clau que resumeixen el treball.

1. Primerament, l'observació ens ha portat a establir **dos objectius: millorar l'expressió oral a partir de la millora dels aspectes fonètics més complexos** (atesa la necessitat d'incrementar el nombre d'estudis pràctics que versin sobre com ensenyar la fonètica a l'aula d'acollida) i **motivar l'alumnat** (els joves es troben desmotivats davant la tasca d'aprendre el català, cosa que hem constatat a l'aula d'acollida del centre).
  - 1.1. Per assolir el primer objectiu, hem recorregut a les directrius del **mètode SGAV** i del **MVT**, de manera que l'estructura que seguïem a cada aprenentatge fonètic, primerament, es basava a sentir els sons per després reproduir-los i, en segon lloc, a donar prioritat a la capacitat perceptiva, amb la premissa que, si els aprenents saben discernir els sons objectes d'estudi, tindran més facilitats a l'hora de produir-los. Alhora, seguint les indicacions del MVT, en les explicacions hem inserit consells que implicaven corporeïtat: imitar el so d'una abella ([z]), deixar caure el cos ([ə]), etc.
  - 1.2. Per aconseguir el segon objectiu, hem emprat **el manga i l'anime com a fils conductors** de la seqüència didàctica. Això ens ha permès fer ús d'aquests recursos com a models fonètics per imitar (*anime*) i com a activitats avaluatives (representar escenes del *manga*).
2. **L'estructura de la seqüència didàctica** es divideix en tres parts: una sessió de contextualització (per explicar en què consistiran les properes sessions i dur a terme una **anàlisi diagnòstica**), quatre sessions de descontextualització (una dedicada a cada element fònic: **entonació, sistema vocàlic, fricatives alveolars i fricatives prepalatals**) i recontextualització (**recapitulació i avaluació final**).
  - 2.1. L'estructura de cada sessió ha estat similar: una **relaxació**, una **explicació** fonètica (feta per la professora amb el suport de les bastides de l'annex 2) amb exemples auditius (*Guies de pronunciació del català*), **activitats de percepció**, **activitats de producció** i la **representació** d'una escena de *manga* per introduir el so en un context (amb la prèvia visualització del correlat a l'*anime* com a model oral). Tenim una sola excepció: la sessió dedicada al sistema vocàlic, on hem substituït la representació final per una cançó.
3. L'**avaluació** s'ha dividit en tres ítems: actitud i predisposició envers la tasca (15%), compliment del Dossier d'activitats (20%), representació duta a terme al final de cada sessió (30%) i avaluació final (35%). Els resultats han estat força favorables en el primer criteri, atès que, majoritàriament, s'ha detectat **motivació entre l'alumnat**: sobretot la visualització d'*animes* els engrescava a l'hora de fer la tasca, però també ho han fet els elements gamificadors (*Kahoot!* i *Flippity*). Pel que fa al segon ítem, el Dossier d'activitats ens ha permès valorar les activitats de percepció (annex 2). Finalment, les representacions finals i l'avaluació final ens han permès valorar l'aplicació pràctica dels coneixements, és a dir, la producció. Els resultats coincideixen: **les dificultats es concentren en les entonacions i, sobretot, en el sistema vocàlic**.

## 6.2. Conclusions

Haver dut a la pràctica les sis sessions programades ens ha permès extreure tres conclusions.

- 1- El *manga* i l'*anime* han suscitat l'interès envers la tasca. També ho han fet, però, les activitats més interactives com el *Kahoot!* i el *Flippity*. Per tant: **les activitats dinàmiques i innovadores afavoreixen la disposició i motivació de l'alumnat envers la tasca.**
  
- 2- Pel que fa als resultats, **la majoria de l'alumnat ha adquirit els sons fricatius alveolars i fricatius prepalatals, mentre que hi ha hagut més dificultats en les entonacions i en el sistema vocàlic.**
  - 2.1- Pel que fa a les entonacions, atribuïm els resultats negatius a les mancances dins la capacitat lectora en català. És a dir: com que no tenen fluïdesa, prioritzen llegir l'enunciat abans que produir-lo amb una entonació adient, malgrat que són capaços de fer-ho si se'ls dona un model oral en lloc de partir d'una lectura.
  
  - 2.2- Pel que fa al sistema vocàlic, considerem que, atesa la seva complexitat, hauria d'explicar-se durant més d'una sessió perquè l'alumnat tingui temps a adquirir adequadament els sons. El temps que hem dedicat a la pràctica perceptiva i productiva ha estat insuficient: això ens reforça la premissa del MVT que cal que els alumnes discernixin bé els sons per ser capaços de pronunciar-los adequadament.
  
- 3- **El treball col·laboratiu i l'ús de les TIC són elements que requereixen una millora i un major pes** en la seqüència didàctica proposada. L'aplicació d'aquests recursos, però, depèn del context en què ens trobem i ens hem hagut d'adaptar a les limitacions del centre. Acabem tot conclouent que cal que el professorat ensenyi a treballar en grup (cosa que demana un període d'aprenentatge llarg) i que s'ha de garantir la possibilitat d'usar les TIC dins l'aula d'acollida com a mètode d'ensenyament.

## 7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Álvarez Urbaneja, Xènia (2021). *Descripció i anàlisi acústica de les realitzacions de les fricatives labiodentals sordes finals en posició prevocàlica* [treball final de grau]. Universitat de Barcelona filologia catalana. Extret de: <http://hdl.handle.net/2445/178932>

Billières, M. (2021). Mètode verbal i ensenyament/aprenentatge de la llengua estrangera oral. Dins J. Carrera-Sabaté, P. Lopez Garcia i J. Bach-Marquès (coord.), *Nous horitzons del mètode verbotonal: millorar la pronúncia holísticament* (pp. 93-120). Graó.

Calvo Medina, M. (2021). L'emoció dels sons: emocions, corporalitat i llenguatge. Dins J. Carrera-Sabaté, P. Lopez Garcia i J. Bach-Marquès (coord.), *Nous horitzons del mètode verbotonal: millorar la pronúncia holísticament* (pp. 121-132). Graó.

Calzada, B. (2021). Mètode verbotonal i millora de la pronúncia del català en nens castellanoparlants. Dins J. Carrera-Sabaté, P. Lopez Garcia i J. Bach-Marquès (coord.), *Nous horitzons del mètode verbotonal: millorar la pronúncia holísticament* (pp. 145-158). Graó.

Carrera-Sabaté, J., Lopez Garcia, P. i Bach-Marquès, J. (2021). Presentació. Dins *Nous horitzons del mètode verbotonal: millorar la pronúncia holísticament* (pp. 9-13). Graó.

Carrera-Sabaté, J. i Prieto, P. (coord.) (2012-2019). *Guies de pronunciació del català*. Disponible a: <http://www.guiesdepronunciacio.cat/>

Contreras, J. M. i Fullana, O. (2005). *El panjabi. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del panjabi*. Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya. Extret de: [https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/llengua\\_immigracio\\_i\\_ensenyament\\_catala/07panjabicatala06/llengua\\_immigracio\\_07\\_panjabi.pdf](https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/llengua_immigracio_i_ensenyament_catala/07panjabicatala06/llengua_immigracio_07_panjabi.pdf)

Dalmau, M., Miró, M. i Molina, D. A. (1985). *Correcció fonètica. Mètode verbo-tonal*. Eumo Editorial.

Dalmau, M., Sala, I. i Llinares, M. (2015). *Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)*. Extret de: <https://drive.google.com/file/d/0B9TjPRfUZJUsZmNDVm5zOGNKak0/view?resourcekey=0-sCiSW69XDP0za9D5RZegyw>

Departament d'Educació (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Generalitat de Catalunya. Extret de: <http://www.xtec.cat/serveis/eap/e3900133/pdf/cohesio.pdf>

Departament d'Educació (2007). *Guia per elaborar i aplicar un pla estratègic*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Extret de: <https://xarxanet.org/biblioteca/guia-elaborar-i-aplicar-un-pla-estrategic>

Departament d'Educació (2009). Aules d'acollida. *Pla per a la llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural*. Generalitat de Catalunya. Extret de: [http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0055/7192e6a8-1bb3-4030-b7f8-562ecd7ff933/annex1\\_aules\\_nov\\_09.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0055/7192e6a8-1bb3-4030-b7f8-562ecd7ff933/annex1_aules_nov_09.pdf)

Departament d'Ensenyament (2003). Nivells comuns de referència. *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Generalitat de Catalunya. Extret de: [https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/marc\\_europeu\\_comu\\_de\\_referencia\\_per\\_a\\_les\\_llengues/arxius/marc\\_cap3.pdf](https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/marc_europeu_comu_de_referencia_per_a_les_llengues/arxius/marc_cap3.pdf)

Departament d'Igualtat i Feminismes (s/d). *Col·lecció Llengua, immigració i ensenyament del català*. Generalitat de Catalunya. Extret de: <https://igualtat.gencat.cat/ca/ambits-dactuacio/antiracisme-migracions-i-refugi/publicacions/colleccio-llengua-immigracio-i-ensenyament-del-catala/>

Departament de Treball i Indústria (2006). *Excel·lència en l'educació. El model europeu de qualitat aplicat a la gestió dels centres educatius*. Generalitat de Catalunya. Extret de: <https://www.accio.gencat.cat/web/.content/bancconeixement/documents/8a14edef.pdf>

Dolz, J. i Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38 (2), p. 497-527.

Generalitat de Catalunya i Idescat (2019). *Els usos lingüístics de la població de Catalunya: Resultats de l'enquesta d'usos lingüístics de la població 2018* (1a edició). Barcelona: Departament de Cultura, Direcció General de Política Lingüística. Extret de: <https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/altres/arxius/dossier-eulp-2018.pdf>

Govern de Catalunya (2015). Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatoria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 28 agost 2015, 6945. Extret de: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>

Govern de Catalunya (2022). Esborrany del decret d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Extret de: <https://bit.ly/3x1Ayfn>

Ibarbia, I. (2021). Aplicació del mètode verbotonal per a la millora de la pronunciació del català com a segona llengua (L2). Dins J. Carrera-Sabaté, P. Lopez Garcia i J. Bach-Marquès (coord.), *Nous horitzons del mètode verbotonal: millorar la pronúncia holísticament* (pp. 93-120). Graó.

Idescat (2020). *Població estrangera a 1 de gener. Per districtes. 2020*. Extret de: <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=10&geo=mun:080193>

Idescat (2021). *Població estrangera a 1 de gener. Per sexe i grups d'edat*. Extret de: <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anuals&n=10332&tema=estra>

Llisterri, J. (2021). Les bases fonètiques del mètode verbotonal: el cas de la tensió. Dins J. Carrera-Sabaté, P. Lopez Garcia i J. Bach-Marquès (coord.), *Nous horitzons del mètode verbotonal: millorar la pronúncia holísticament* (pp. 93-120). Graó.

Parlament de Catalunya (2009). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 16 juliol 2009, 5422. Extret de: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/esct/1/2009/07/10/12>

Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Sports*, 12 (1), 21-37.

Reda Coll, Francesc (2020). *Les aules d'acollida en el sistema educatiu català: indagacions, anàlisis i perspectives* [treball final de màster]. Universitat de Barcelona. Extret de: <http://hdl.handle.net/2445/178932>

Rodríguez Collado, J. A. (19 de maig de 2020). *El diàleg: eina de millora de la qualitat del servei educatiu i de la cohesió social a l'Institut XXV Olimpíada de Barcelona. Renovació de l'exercici del càrrec de direcció per al mandat 2020-2024.*

## 8. ANNEXOS

### 8.1. Annex 1: Dossier de lectures

# *MANGA I ANIME EN CATALÀ.* DOSSIER DE LECTURES



Nom: \_\_\_\_\_

Cognoms: \_\_\_\_\_

Curs: \_\_\_\_\_



## **Lectura 1. La meva acadèmia d'herois (*Boku no Hero Academia*)**

### **Personatges que apareixen en escena (per ordre)<sup>3</sup>**

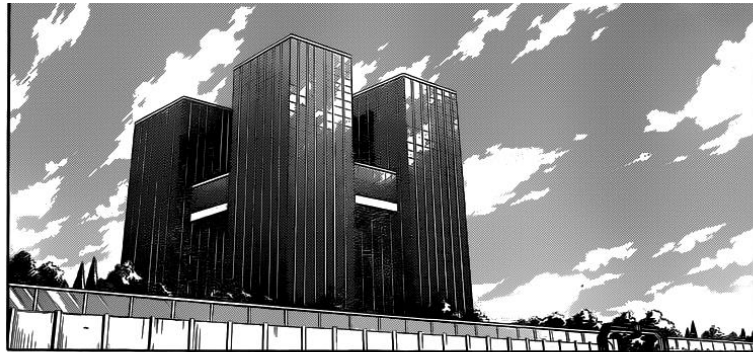
1. Narrador
2. Mare d'en Midoriya / Deku
3. Midoriya / Deku
4. Tenya Iida
5. Bakugo / Kaa-chan
6. Ochaco
7. Professor de l'escola d'en Bakugo i en Midoriya
8. Professor Aizawa

### **Introducció**

La història del còmic passa en un món ple de persones amb superpoders. En Midoriya és un adolescent amb el somni de ser el millor heroi de tots, però té un problema: no té cap superpoder. Tot i això, es presenta a l'examen de la millor escola d'herois: la UI. Ell i el seu company de classe a secundària, en Bakugo, aconsegueixen entrar. L'escena següent és del primer dia de classe a la UI.

---

<sup>3</sup> “La meva acadèmia d'herois”. Adaptat d'Horikoshi, Kohei (2022). *My Hero Academia*, vol 1. Editorial Planeta.



Han dividit els alumnes en dos grups de 18 persones i els han posat en classes diferents: A i B.

Només 36 nois han superat la prova d'accés.

AQUEST LLOC ÉS MOLT GRAN!

AULA 1-A...

Aquest any només ha entrat a l'escola un de cada tres-cents.

ESPERO QUE AQUELLS DOS NOIS VAGIN A L'ALTRA CLASSE, SISPLAU...

ARA CONEIXERÉ ELS POCOS ALUMNES QUE HAN PASSAT LA PROVA, ELS MÉS GENIALS

VAJA ...  
QUINA PORTA MÉS GRAN...  
I QUIN PISENY...

JA HO TINC TOT PREPARAT!  
MIRA L'HORA... SE'M FA TARP!

SI, MAMA.

I LA JAQUETA?  
NO TE LA PEIXIS A CASA!  
ABRIGA'T BÉ!

SI, MAMA.

IZUKU, HAS GUARPAT LA ROBA A LA MOTXILLA?

PRIMAVERA

*I així va ser com van començar els meus dies a l'escola preparatòria*

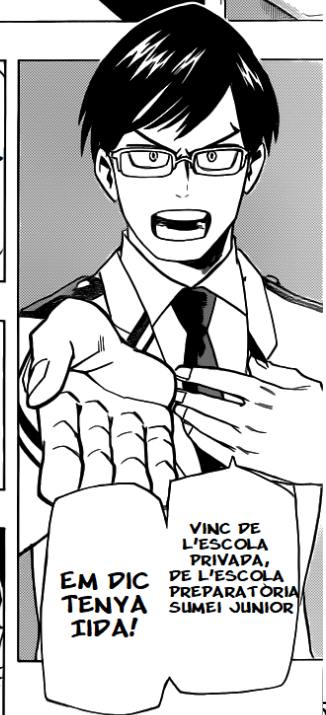
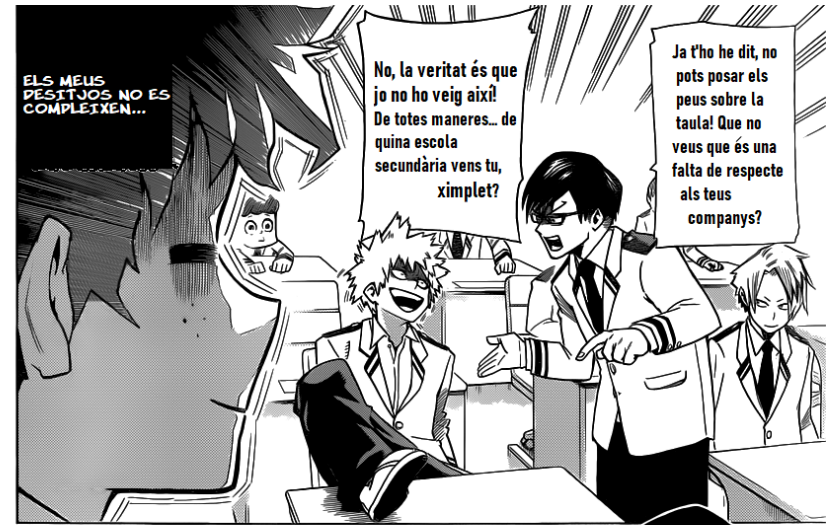
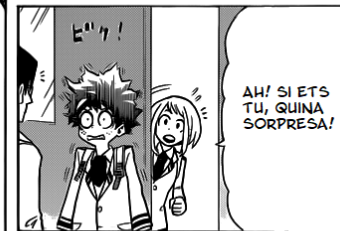
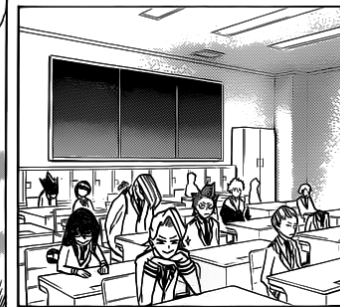
¿IGUÈ?!

¿IZUKU!

DESPRÉS ENS VEIEM!

ARA MATEIX ET VEUS GENIAL! ESTIC MOLT ORGULLOSA DE TU!







NO HO POTS EVITAR

ALGÚ M'HA DIT QUE PUC SER UN HEROI!

AQUESTA PERSONA CONFIA EN MI!

CUMPLIRÉ EL MEU PESIG...

ESTUDIAR A LA UI!

HE JUGAT NET I T'HE GUANYAT!

¡¡KACCHAN...!!



S'APROPA MOLT...

COMENCEM AMB UNA CERIMONIA DE BENVINGUDA? FEM ALGUN JOC? QUE FEM AVUI?

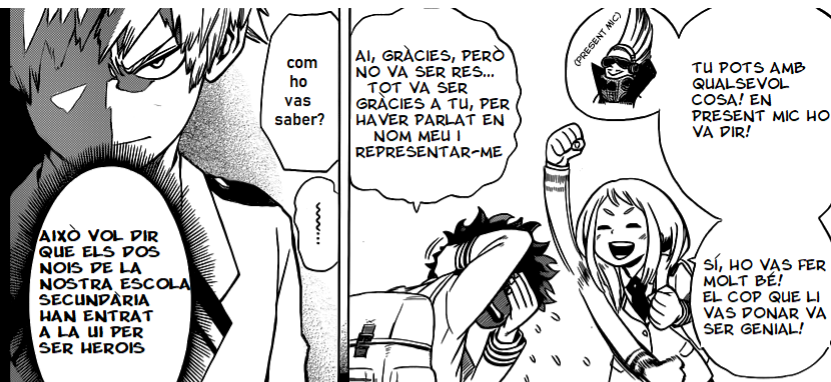
I COM SÓN ELS PROFESSORS? VULL VEURE'LS! ESTIC MOLT NERVIOSA!



AQUELL TROS D'ASE ES PENSA QUE EM POT GUANYAR! PERO NO ES MILLOR QUE JO!

ELL NO POT SER A AQUESTA ESCOLA!

ESP: DING DONG DING DONG



com ho vas saber?

AI, GRÀCIES, PERO NO VA SER RES... TOT VA SER GRÀCIES A TU, PER HAVER PARLAT EN NOM MEU I REPRESENTAR-ME

PRESENT! INO

TU POTS AMB QUALSEVOL COSA! EN PRESENT MIC HO VA DIR!

AIXÒ VOL DIR QUE ELS DOS NOIS DE LA NOSTRA ESCOLA SECUNPÀRIA HAN ENTRAT A LA UI PER SER HEROIS

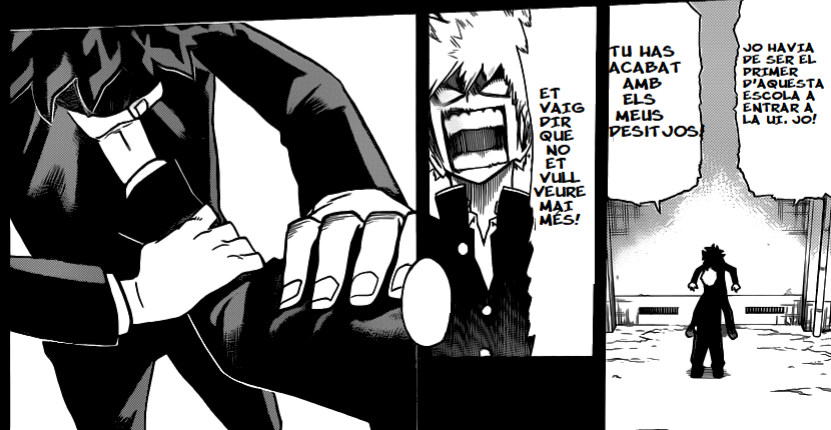
SÍ, HO VAS FER MOLT BÉ! EL COP QUE LI VAS PONAR VA SER GENIAL!



VAS JUGAR BRUT PER APROVAR L'EXAMEN, OI?

QUIN IMPESITJABLE

L'APROVAT D'EN MIDORIYA ÉS TOTA UNA SORPRESA! QUINA JOIA!

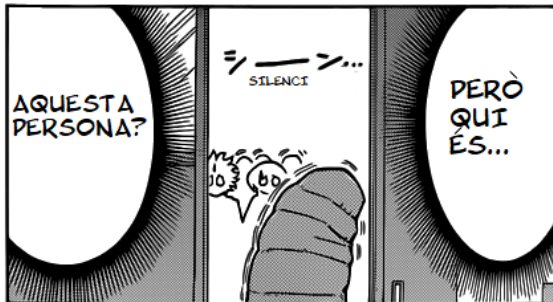
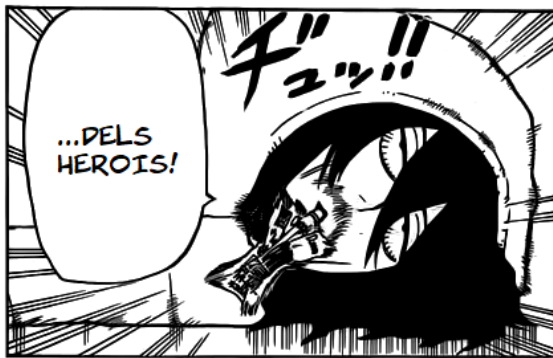
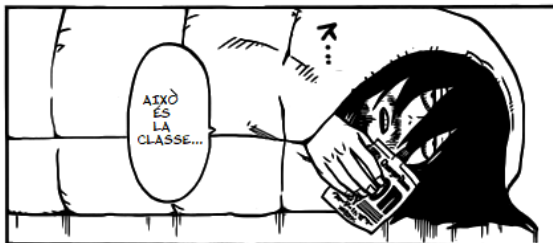
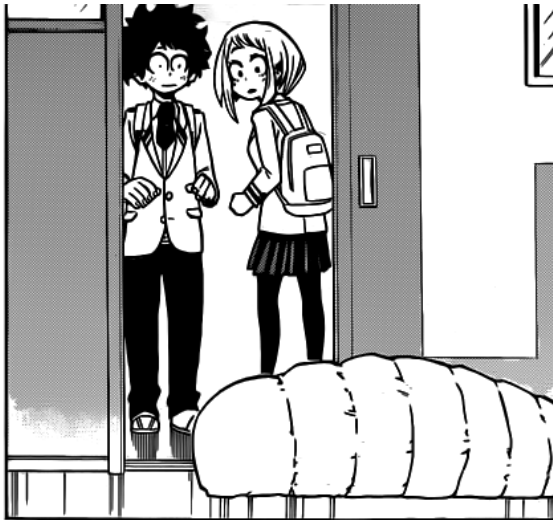


ET VAIG DIR QUE NO ET VULL VEURE MAI MÉS!

TU HAS ACABAT AMB ELS MEUS PESITJOS!

JO HAVIA DE SER EL PRIMER D'AQUESTA ESCOLA A ENTRAR A LA UI. JO!





## **Lectura 2. Detectiu Conan<sup>4</sup>**

### **Personatges que apareixen en escena (per ordre)**

1. Kogoro Mouri
2. Ran Mouri
3. Narrador / ràdio
4. Noies del carrer
5. Shinichi Kudo

### **Introducció**

En Shinichi Kudo és un detectiu adolescent. Un dia, queda amb la seva amiga de tota la vida, la Ran Mouri, i van a un parc d'atraccions. Allà, veu uns homes sospitosos i els segueix. Aquells homes, els Homes de Negre, l' enxampen i li donen un verí que li encongeix el cos. Llavors decideix fer-se passar per en Conan Edogawa, un nen de sis anys, i viure amb la Ran i el seu pare, també detectiu.

---

<sup>4</sup> “Detectiu Conan”. Adaptat d’Aoyama, Gosho (2016). *Detectiu Conan*, vol 1. Editorial Planeta.



UN NANO EMPRENYADOR!

PERÒ PARE, CALMA'T UNA MICA!



ÉS UN MARREC CREGUT, PERO SOLUCIONA TOTS AQUESTS CRIMS I PER AIXO ESTIC PERSENT CLIENTS!



QUÈ HI VOLS FER? EN SHINICHI ÉS MOLT INTEL·LIGENT



PERÒ RESULTA QUE EM PERJUDICA

JO ME'N VAIG...



VES ON VULGUIS!



El famós detectiu Shinichi Kudo, el Sherlock Holmes dels nostres temps, és un heroi segons el departament de policia.



HE, HE, HE ...



HE, HE, HE!

Shinichi Kudo. 2 curs de secundària



ÉS TAN GUAPO EN SHINICHI KUDO...

AI, SÍ, POTSER LI ESCRIURE UNA CARTA D'AMOR!



HE, HE ...





SEMBLES UN XIMPLE AMB AQUESTA RIALLA!

Ran Mouri.  
Estudiant de 2 de secundària

PERÒ PER QUÈ T'ENFAPES AMB MI, RAN?

PER QUÈ HAURIA D'ESTAR ENFADADA?

PERQUÈ EL SENYOR FA UNA FEINA TAN BEN FETA QUE EL MEU PARE HAURÀ DE TANCAR L'EMPRESA?

A MI AIXÒ M'ÉS IGUAL!

PERÒ NO ÉS CULPA MEVA QUE LA SEVA EMPRESA TINGUI PROBLEMES...

SI NO FA LA FEINA BÉ...

HO, HO, HO...

JA T'HE DIT QUE NO ESTIC ENFADADA

OSTRES, ES NOTA QUE FA KARATE AQUESTA NOIA...

XUTA, XUTA!

?

SI NO HAGUESSIS DEIXAT EL FUTBOL ESTIC SEGURA QUE A HORES D'ARA JA SERIES UN HEROI NACIONAL

I ARA! QUÈ DIUS? NOMÉS JUGAVA A FUTBOL PER REFORCAR ELS MÚSCULS PER POPER SER DETECTIU

JÀ SAPS QUE EN SHERLOCK HOLMES FEIA ESGRIMA

PERÒ NO ÉS UN PERSONATGE DE FICCIÓ?

SÍ, I TANT, PERO ÉS UN DETECTIU QUE CONEIX TOT HOM

ERA EL MILLOR, RAN!

ERA INTEL·LIGENTÍSSIM I MOLT CULTE. TENIA UNA PERSPICACIA I UNA CAPACITAT DE RAONAMENT INSUPERABLES!

SEMPRE MANTENIA LA CALMA EN TOTES LES SITUACIONS

TAMBÉ ERA UN GRAN VIOLINISTA

EL SHERLOCK HOLMES QUE VA CREAR CONAN DOYLE ERA...

EL MILLOR... EL MILLOR DETECTIU DEL MÓN!





## **Lectura 3. Detectiu Conan<sup>5</sup>**

### **Personatges que apareixen en escena**

1. Shinichi Kudo / Conan Edogawa
2. Ai Haibara / Sherry

### **Introducció**

L'Organització dels Homes de Negre ha creat un verí que fa que el cos de les persones torni a la infantesa. Un dels membres de l'Organització va donar aquest verí a en Shinichi Kudo, un detectiu adolescent que ara es fa passar per un nen de primària amb el nom de Conan. Un dia, arriba una nena nova a classe, l'Ai Haibara.

---

<sup>5</sup> “Detectiu Conan”. Adaptat d'Aoyama, Gosho (2006). *Detective Conan II*, vol. 10. Editorial Planeta.













## **Lectura 4. Guardians de la nit (*Kimetsu no Yaiba*)<sup>6</sup>**

### **Personatges que apareixen en escena (per ordre)**

1. Rengoku
2. Tanjiro Kamado
3. Zenitsu
4. Inosuke

### **Introducció**

Un dia, el jove Tanjiro Kamado va anar al poble a vendre carbó i, com que se li va fer tard, es va quedar a dormir a casa d'un veí. Quan va tornar a casa seva, va descobrir que un dimoni havia matat tota la seva família, a excepció de la seva germana Nezuko, la qual s'havia transformat en un dimoni. Llavors, en Tanjiro va decidir entrar al cos de matadimonis per lluitar contra ells i trobar una cura per a la seva germana. En Zenitsu i l'Inosuke són els seus companys, mentre que en Rengoku és un dels pilars (un dels millors lluitadors).

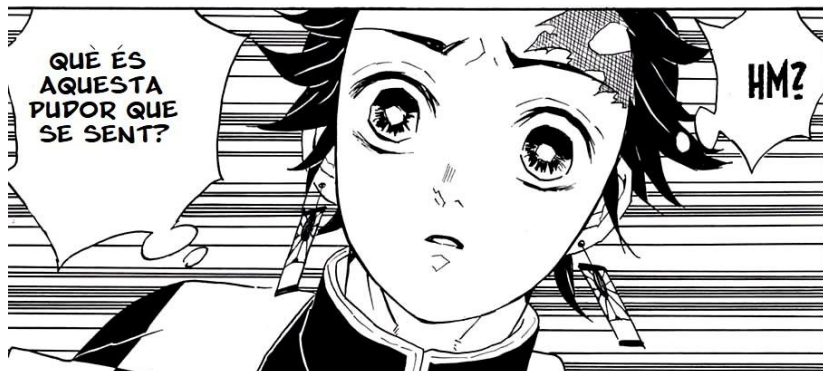
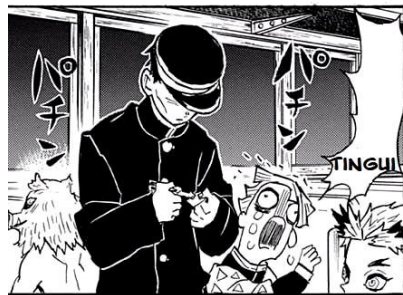
---

<sup>6</sup> “Guardians de la nit”. Adaptat de Gotouge, Koyoharu (2019). *Guardianes de la noche*, vol. 8. Norma Editorial.

















M'HA COSTAT  
NOTAR LA  
TEVA  
PRESENCIA

ÉS ENORME!  
T'HAS  
OCULTAT  
AMB ARTS  
DEMONIAQUES?

TOT  
I  
AIXÍ

PER HAVER  
ENSENYAT  
ELS ULLALS  
A GENT  
INNOCENT



AMB LA  
MEVA  
PRÒPIA  
CATANA  
FLAMEJANT!

JO,  
RENGOKU,  
ET  
CALCINARÉ  
SENCER

8.2. Annex 2: Dossier d'activitats

# ***MANGA I ANIME EN CATALÀ.*** **DOSSIER D'ACTIVITATS**



Nom: \_\_\_\_\_

Cognoms: \_\_\_\_\_

Curs: \_\_\_\_\_



**Activitat 1.** Relaciona les imatges de Detectiu Conan amb què volen expressar els personatges: *desig, emoció, sorpresa, prec, ironia, insinuar, ordre, enuig, dubte, vergonya.*



1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_



8. \_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_

## LES VOCALS

- En català central tenim **vuit sons vocàlics**, però els representem només amb **cinc grafies**.
- En **síl·laba tònica**, tenim els sons [a], e oberta [ɛ], e tancada [e], [i], o oberta [ɔ], o tancada [o] i [u].
- En **síl·laba àtona**, tenim tres sons: vocal neutra [ə], [i] i [u].

Grafies	So	Grafies	So
A tònica	[a]	A/E àtones	[ə]
E tònica	[ɛ] o [e]	I àtona	[i]
I tònica	[i]	O/U àtones	[u]
O tònica	[ɔ] o [o]		
U tònica	[u]		

### **Recorda!**



La síl·laba tònica és la síl·laba que pronunciem més fort. Fixem-nos en la paraula *jugar*. Quan la pronunciem, fem dos cops de veu: JU-**GAR**. Com que pronunciem més fort GAR, aquesta és la síl·laba tònica.

### **Activitat 2. Encercla la síl·laba tònica de les paraules següents.**

pare

cosa

institut

jove

petit

calent

# LES VOCALS DEL CATALÀ

[a]

Grafia a tònica

Plaça, mare, cap,,,

[ə]

Vocal  
neutra

Grafies a i e àtones

Pastisseria, casa, carrer...

[ɛ]

e oberta (è)

Grafia e tònica

Mel, passeig, pèl, cafè...

Amb la boca oberta!

[e]

e tancada (é)

Grafia e tònica

Carrer, pacient, també...

Amb la boca tancada!

[ɔ]

o oberta (ò)

Grafia o tònica

això, proposta, cosa...

[o]

o tancada (ó)

Grafia o tònica

Perdó, tardor, por...

[i]

Grafia i àtona i tònica

Camí, mític, família...

[u]

Grafia o àtona i  
grafia u àtona i tònica

Filosofia, futur, música...

**Activitat 3.** A partir dels àudios que escoltarem a classe, posa un exemple de cada so vocàlic.

[a]: \_\_\_\_\_

[ɛ] e oberta: \_\_\_\_\_

[e] e tancada: \_\_\_\_\_

[ɔ] o oberta: \_\_\_\_\_

[o] o tancada: \_\_\_\_\_

[i]: \_\_\_\_\_

[u]: \_\_\_\_\_

**Activitat 4.** Cançó de *Guardians de la nit (Kimetsu no Yaiba)* interpretada per Aventura per Japó.

- **Quin so correspon a cadascuna de les vocals subratllades? Són tòniques o àtones?**

Vull trobar una raó

per poder e continuar. \_\_\_\_\_

Seguiré aguantant,

do'm la mà.

Tot i ser al meu límit

res no m'aturarà ja.

Estic enfortint el meu o \_\_\_\_\_

i no tremolo

perquè tot el que vull és desfer-me

d'aquests mals o records. \_\_\_\_\_

Però no puc fer-ho jo o, \_\_\_\_\_

(sento que no tinc força)

et necessito amb mi.

(per poder superar-ho)

La nit ja no ens espanta

perquè ara tot o canviar. \_\_\_\_\_

Ho has de desitjar.

Vull trobar una raó o \_\_\_\_\_

per poder continuar.

Seguiré aguantant,

do'm la mà.

I és que això

és una batalla que

no **p**enso parar de lluitar. \_\_\_\_\_

Encara que es pari el món

i tot sembli que no té cap solució, \_\_\_\_\_

ho intentaré.

Un **c**op més \_\_\_\_\_

aprendré a ser més fort

i poder protegir-ho tot,

per fer el **s**omni realitat no ens aturarem, \_\_\_\_\_

canviarem,

el destí!



# ESSA SORDA I ESSA SONORA

## Fricativa alveolar sorda

[s]

Essa sorda

La essa sorda es representa amb les grafies:

- S** sentir, pastanaga, arròs...
- SS** Pissarra, classe, passeig...
- C** Cistell, cinc, calci, cel, càncer...
- Ç** Cançó, alçada, abraçar, braç...
- SC** Piscina, escena, adolescent...

## Fricativa alveolar sonora

[z]

Essa sonora

La essa sonora es representa amb les grafies:

- S** Casa, rosa, present, visita...
- Z** Zona, zero, onze, bronze...

### Compte!

Els infixos -trans-, -dins- i -fons- sempre tenen essa sonora!

transatlàntic, endinsar, enfonsar...

## I com sabem si la essa és sorda o sonora?

VOCAL + S + VOCAL = [z] essa sonora

Per tant: casar, avisar, cosí, curiosa, representar, president...

Però també: és alt, és igual, cadires antigues, preguntes interessants...

### Com pronunciem [s]?

Fem el soroll d'una serp:  
ssssssssssssssss!



### Com pronunciem [z]?

Imitem el soroll d'una abella:  
zzzzzzzzzzzzzzzz!



**Paraules similars**

- Rossa – Rosa

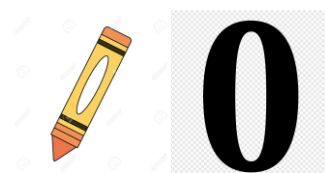


- Peça – Peça



- Caça – Casa

- Cera – Zero



**Activitat 5. Marca les paraules que tenen una essa sonora.**

Pastís	Abraçar	Casa	Rosa	Desembre
Segle	Silenci	Camisa	Paisatge	Cosa
Passar	Esmorzar	Frase	Adreça	Tisores
Cinc	Colze	Nerviosa	Passeig	Fàcil

## SO DE JOTA, G+E i G+I

### Fricativa prepalatal sorda

[ʃ]

Es representa amb les grafies:

**x** Xifra, xarxa, panxa...

**ix** Guix, aixafar, peix, angoixa...

#### Compte!

Taxi, fixar, sufix, fènix...  
tenen un altre so: [ks]

### Fricativa prepalatal sonora

[ʒ]

Es representa amb les grafies:

**j** Jurar, jornada, assajar, objecte...

**g+e** Germà, agència...

**g+i** girar, angines...

### Què passa entre mots?

[ʃ] + VOCAL o CONSONANT SONORA = [ʒ]

Per tant: peix espasa, peix boníssim, peix cru, calaix ample, calaix ple, un guix...  
[ʒ] [ʒ] [ʃ] [ʒ] [ʃ] [ʃ]

#### Com pronunciem [ʃ]?

Demanam silenci!  
Sshhhhhh!



#### Com pronunciem [ʒ]?

Imitem el soroll d'una font que raja: zzzzzzzzzzz!



**Activitat 6. A continuació farem un Kahoot! Per fer-lo, sentirem unes paraules i haurem de marcar quin dels dos sons estudiats tenen. Però alerta: també poden aparèixer tots dos sons o cap dels dos!**

### 8.3. Annex 3: Enregistraments

<b>Àudio</b>	<b>Descripció</b>	<b>Enllaç</b>
<b>Aud1</b>	Classe 1. Avaluació diagnòstica	<a href="https://youtu.be/Q-eFhZEoXrE">https://youtu.be/Q-eFhZEoXrE</a>
<b>Aud2</b>	Classe 2. Entonació. Exercici	<a href="https://youtu.be/CcHJMWo1T84">https://youtu.be/CcHJMWo1T84</a>
<b>Aud3</b>	Classe 2. Entonació. Representació	<a href="https://youtu.be/N-SFp9aQiFU">https://youtu.be/N-SFp9aQiFU</a>
<b>Aud4</b>	Classe 3. El sistema vocàlic. Exercici	<a href="https://youtu.be/ANLdhwHwC90">https://youtu.be/ANLdhwHwC90</a>
<b>Aud5</b>	Classe 3. El sistema vocàlic. Representació	<a href="https://youtu.be/6uJHk0W6HKY">https://youtu.be/6uJHk0W6HKY</a>
<b>Aud6</b>	Classe 4. Les fricatives alveolars. Exercici	<a href="https://youtu.be/ZJeApQSwPC4">https://youtu.be/ZJeApQSwPC4</a>
<b>Aud7</b>	Classe 4. Les fricatives alveolars. Representació	<a href="https://youtu.be/YdwdhSFPLK4">https://youtu.be/YdwdhSFPLK4</a>
<b>Aud8</b>	Classe 5. Les fricatives prepalatals. Exercici	<a href="https://youtu.be/xj-eTojLwms">https://youtu.be/xj-eTojLwms</a>
<b>Aud9</b>	Classe 5. Les fricatives prepalatals. Representació	<a href="https://youtu.be/t8f5oraMCBA">https://youtu.be/t8f5oraMCBA</a>
<b>Aud10</b>	Classe 6. Avaluació final. Repàs	<a href="https://youtu.be/1qAwVNUvcq4">https://youtu.be/1qAwVNUvcq4</a>
<b>Aud11</b>	Classe 6. Avaluació final. Representació	<a href="https://youtu.be/UtqbmaHT0s4">https://youtu.be/UtqbmaHT0s4</a>