



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Màster de Formació de Professorat de Secundària
Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i
Ensenyament d'Idiomes**

*Treball de Fi de Màster
Especialitat en Llengua i Literatura Catalanes*

**L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ COL·LOQUIAL A
L'AULA D'ACOLLIDA A PARTIR DE L'ADAPTACIÓ
D'UNA LECTURA OBLIGATÒRIA**

Júlia Gómez Pérez

Tutora: M.^a Àngels Massip i Bonet

Curs 2022 – 2023



26 de maig de 2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

A l'Arnau
Mai deixaré de lluitar per tu

AGRAÏMENTS

La confecció d'aquesta investigació ha estat profundament gratificant i ha permès aprofundir el nostre coneixement sobre la comunitat educativa de què formo part, tot donant resposta a les necessitats educatives diverses de l'alumnat i obrint noves línies d'investigació en les quals podem focalitzar-nos en el futur per a continuar donant visibilitat a les minories d'alumnat que, de manera injusta, sovint queden oblidades dins del sistema educatiu.

Tanmateix, cal destacar que, sense l'ajuda i la participació de diverses persones del meu voltant, la tasca s'hauria dificultat de forma significativa i aquest treball no hauria donat els resultats positius que s'han pogut extreure de l'estudi.

En primer lloc, m'agradaria agrair l'ajuda i la participació en aquest treball a les persones de les dues comunitats educatives en què m'inscriu:

A la meva tutora de la Universitat de Barcelona, Maria Àngels Massip i Bonet, per la seva guia i assistència durant la confecció del TFM.

A la professora del màster de Didàctica del Català com a Llengua Segona, Noemí Arnau i Bertomeu, que em va ajudar a decidir el tema del treball i em va animar durant l'elaboració de l'adaptació.

A l'Anna, alumna de l'Aula d'Acollida de l'IE Els Tres Pins de Vallromanes, per encarar la lectura amb tantes ganes i demostrar esforç i constància durant el desenvolupament de la situació d'aprenentatge.

Als meus companys i companyes docents de l'IE Els Tres Pins, pel seu suport i acompanyament diari i per fer de la meva professió una tasca encara més plaent i única.



Als dos-cents alumnes que conformen l'Institut Escola Els Tres Pins, amb qui comparteixo la major part dels meus dies, per ajudar-me a descobrir dia a dia com vull ser com a docent i ensenyar-me que els alumnes no són els únics que aprenen a les classes de llengua catalana.

En segon lloc, m'agradaria mostrar el meu profund agraïment a la meva família:

A l'Arnau, per ser la raó de la majoria de les meves lluites, tant a escala personal com laboral, i per donar-me la força per alçar la veu perquè cada infant, adolescent i adult pugui gaudir de totes les oportunitats que la vida ofereix en tant que ciutadans de ple dret.

Al meu pare i a la meva mare, per no tancar-me mai cap porta durant la meva trajectòria personal i acadèmica i acompanyar-me incansablement en tots els projectes que he tingut la voluntat d'emprendre.

Al Guillem, a la Marta i al Gerard, per ser els meus companys de vida i per donar-me sempre l'empenta necessària per continuar endavant.



RESUM

Aquest treball presenta, ressegueix i planifica una situació d'aprenentatge per a l'alumnat d'Aula d'Accollida del primer curs de l'Educació Secundària Obligatòria. En aquesta, es posa èmfasi en l'ensenyament i aprenentatge del registre col·loquial en català per tal d'afavorir i augmentar la inclusió de l'alumna receptora de la intervenció en el seu grup-classe i en el context de la societat d'arribada, tot fent servir l'experiència de la lectura com a eix vertebrador de tota la investigació.

Així doncs, i mitjançant l'adaptació en clau de Lectura Fàcil de la novel·la *Xènia, tens un WhatsApp*, escrita per Gemma Pasqual i Escrivà, en aquest treball s'intenta donar resposta a la necessitat de l'alumnat d'Aula d'Accollida de disposar de més materials d'aula extrets de la literatura que, d'igual manera que els lingüístics, afavoreixin l'assoliment de totes les competències en llengua catalana i permetin a l'alumnat nouvingut esdevenir adults qualificats amb la mateixa igualtat d'oportunitats que la resta dels seus companys i companyes.

PARAULES CLAU: Aula d'Accollida, alumnat nouvingut, llenguatge col·loquial, lectura, Gemma Pasqual i Escrivà, inclusió educativa.



TAULA DE CONTINGUTS

1. INTRODUCCIÓ	9
1.1. EXPLICACIÓ I JUSTIFICACIÓ	9
1.2. METODOLOGIA I INSTRUMENTS	16
2. LA LECTURA COM A PRODUCTORA DE NOU CONEIXEMENT: BASES TEÒRIQUES I ESTUDIS	21
3. L'ALUMNAT D'INCORPORACIÓ TARDANA I L'AULA D'ACOLLIDA 27	
3.1. LA LECTURA COM A RECURS PER A LES AULES D'ACOLLIDA I L'ALUMNAT D'INCORPORACIÓ TARDANA	36
4. LA MEVA UNITAT DIDÀCTICA: UNA ADAPTACIÓ DE XÈNIA, TENS UN WHATSAPP PER APROPAR-NOS A L'ENSENYAMENT DEL LLENGUATGE COL·LOQUIAL	43
4.1. L'AULA D'ACOLLIDA DE L'IE ELS TRES PINS	43
4.2. LA LECTURA FÀCIL O LF, UN RECURS QUE HA CANVIAT VIDES	46
4.3. COM HA DE SER UN TEXT DE LECTURA FÀCIL?	53
4.4. PROCÉS D'ADAPTACIÓ DE LA NOVEL·LA ORIGINAL	57
4.5. OBJECTIUS, COMPETÈNCIES I TEMPORITZACIÓ DE LA INTERVENCIÓ DIDÀCTICA	68
4.6. RESULTATS DE L'ESTUDI	76
5. CONCLUSIONS I LÍNIES DE FUTUR	80
6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	83
7. ANNEXOS	85
7.1. ANNEX 1: LLISTAT DE PARAULES COL·LOQUIALS ELABORADES PER L'ALUMNAT DE 1R D'ESO DE L'IE ELS TRES PINS	85
7.2. ANNEX 2: PARAULES MARCADES PER L'ANNA DURANT LA PRIMERA SESSIÓ DE LA INTERVENCIÓ	87



7.3. ANNEX 3: PARAULES MARCADES PER L'ANNA DURANT L'ÚLTIMA SESSIÓ DE LA INTERVENCIÓ	89
7.4. L'ADAPTACIÓ DE LA NOVEL·LA XÈNIA, TENS UN WHATSAPP EN CLAU DE LECTURA FÀCIL	91
7.5. DOSSIER PER A L'ALUMNAT: ABANS, DURANT I DESPRÉS DE LA LECTURA ADAPTADA DE XÈNIA, TENS UN WHATSAPP	158
7.6. ALGUNES DE LES ACTIVITATS COMPLETADES PER L'ANNA.....	167
7.7. DIBUIX FET PER L'ANNA SOBRE LA SEVA ESCENA PREFERIDA DE LA NOVEL·LA ADAPTADA.....	169



DECLARACIÓ D'AUTORIA

NOM: Júlia

COGNOMS: Gómez Pérez

NIUB/DNI: 20153173 / 43920085E

PROFESSOR TUTOR: M^a Àngels Massip i Bonet

TÍTOL DEL TREBALL:

L'ensenyament del català col·loquial a l'Aula d'Acollida a partir de l'adaptació
d'una lectura obligatòria

TEMA DEL TREBALL:

En aquest treball ens hem proposat l'ensenyament del català a l'Aula
d'Acollida a partir de dos elements clau: la col·loquialitat i la lectura
d'una novel·la obligatòria en la seva versió adaptada

Amb aquest escrit declaro que sóc l'autor/autora original d'aquest treball i que no he emprat per a la seva elaboració cap altra font, incloses fonts d'Internet i altres mitjans electrònics, a part de les indicades. En el treball he assenyalat com a tals totes les citacions, literals o de contingut, que procedeixen d'altres obres.

Tinc coneixement que d'altra manera, i segons el que s'indica a l'article 18, del capítol 5 de les Normes reguladores de l'avaluació i de la qualificació dels aprenentatges de la UB, l'avaluació comporta la qualificació de "Suspens".

DATA

18/5/2023

SIGNATURA DE L'ALUMNE/A



1. INTRODUCCIÓ

1.1. Explicació i justificació

Com aprenem? I, si anem encara més enllà, quina és la millor manera d'aprendre? Aquestes dues preguntes són tan difícils de respondre com semblen. De fet, són centenars els teòrics i estudiosos de l'educació i del cervell humà que, durant dècades, s'han dedicat a investigar els millors mètodes d'ensenyament per tal que els i les alumnes arribin a assolir aquest aprenentatge real i significatiu¹ que, en tant que persones en formació, necessiten. Però aquest aprenentatge gaudeix d'una particularitat avui dia: des de la publicació del nou currículum el setembre de 2022, aquest ha deixat de tenir una base teòrica amb predomini de la importància dels continguts per a virar cap a un enfocament molt més pràctic. De fet, a l'últim document del currículum publicat per la Generalitat de Catalunya (2022), que de moment s'ha aplicat només a dos cursos de l'ESO i al batxillerat, però que preveu consolidar-se per a tota la secundària obligatòria i postobligatòria al llarg del curs escolar vinent, es posa l'èmfasi en l'aprenentatge per competències més que en l'aprenentatge de qualsevol saber. Així, ja no és crucial que l'alumnat sàpiga com definir un text expositiu o que pugui identificar que un poema de Josep Carner pertany a l'època del Noucentisme català, sinó que, a partir d'ara, predomina la rellevància de saber produir el text expositiu en qüestió. Per tant, l'educació del 2023 vol i ha de permetre que els i les joves esdevinguin *competents* en acabar la seva etapa de secundària (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2022).

A més, cal tenir en compte que l'educació ha evolucionat enormement durant els darrers anys de la història, i cada vegada són més els aspectes que, en tant que docents, hem de tenir en compte quan entrem per la porta de l'aula. En aquest sentit, s'ha deixat de banda el que anomenem "l'alumne/a estàndard" –aquella mitjana que, en el passat, els professors i professores agafaven de referència per a dur a terme les seves explicacions i

¹ L'Aprenentatge Significatiu és un concepte que vol possibilitar l'establiment de vincles rellevants i no arbitraris entre allò que s'ha d'aprendre –l'anomenat Nou Coneixement– i el que ja se sap; allò que es troba a l'estructura cognitiva de la persona que aprèn –n'anomenem Coneixements Previs. (Coll, C.; Solé, 2001) i (Ausubel, 1968).



preparar les tasques— per a transformar-se en una concepció molt més humana, especialitzada i personalitzada de la docència, on cada alumne/a presenta unes habilitats, així com unes fortaleses i unes mancances ben diferents, que han de ser tingudes en compte i que, com a conseqüència, s’han d’utilitzar com a base per a crear els continguts curriculars de cada matèria. Així doncs, l’alumne/a estàndard ja no existeix; és una il·lusió mantinguda durant dècades que ha facilitat la tasca docent al professorat, però que és important que hom desmenteixi i obliidi, sobretot pel bé dels i de les alumnes i per al seu aprenentatge digne i òptim.

Així, l’educació (del llatí “e-duco”, que es pot traduir com “col·locar alguna cosa a dins”) ja no és concebuda com una caixa buida que ha d’arribar a omplir-se de la mateixa manera i amb la mateixa quantitat exacta de coses, sinó que més aviat és tot el contrari: els professors i professores han de tenir la formació necessària per a identificar la multiplicitat d’alumnes, les seves maneres d’aprendre o les metodologies que necessiten per a treballar, i tota una llista infinita de variables que fan de l’educació una de les professions més difícils —i gratificants— de totes les que existeixen.

Així doncs, i tot i que és cert que l’educació de l’any 2023 és molt més humana i dona oportunitats de progressió a la totalitat de l’alumnat escolaritzat, encara continuen havent-hi certes mancances o, si més no, diverses àrees del món educatiu que fa falta potenciar i que sovint, per motius diversos, són deixats de banda i acaben concebent-se com a menys importants. En aquest sentit, cal remuntar-nos al dia 9 de gener, primera vegada en què vam entrar a treballar com a docents a un centre de secundària. Poques hores després de conèixer i dialogar tant amb els companys de professió com amb l’alumnat escolaritzat al centre, vam trigar ben poc a adonar-nos de dues problemàtiques. En primer lloc, que a gairebé cap alumne l’interessa la lectura. Si bé durant els nostres anys com a estudiants no llegia la totalitat de l’alumnat, sí que és cert que els i les adolescents estaven molt més interessats i interessades en la lectura que en l’actualitat. De fet, i segons un estudi dut a terme per la *Federación de Gremios de Editores de España* (FGEE) l’any 2021, un 53% dels adolescents entre tretze i divuit anys no llegeixen mai i, del percentatge restant, prop d’un 30% ho fan només quan han de llegir alguna cosa obligatòria de l’escola o de l’institut. Aquest estudi, per tant, ens deixa amb unes dades ben preocupants, i és que



menys del 20% de joves llegeixen per gaudi o per a omplir les estones de lleure (Mimbrero, 2022). Arribat a aquest punt, doncs, podem suposar que si només tres de cada deu alumnes utilitza el català, és molt difícil que tots tres siguin joves lectors.

La lectura en adolescents ha esdevingut una qüestió altament problemàtica en els darrers anys, i encara ho és més si ens fixem en la lectura de llibres en llengua catalana. Aquesta situació ha arribat a nivells tan preocupants que a l'Institut Escola Els Tres Pins, el centre de Vallromanes on som docents i on s'ha dut a terme la nostra intervenció didàctica, han creat una assignatura nova, anomenada Pla Lector, en què es posa èmfasi en la lectura lliure, en el parlar de llibres i en la descoberta d'un mateix a partir de la literatura. Els i les alumnes del centre dediquen dues hores a la setmana a la matèria de Pla Lector, però, així i tot, sovint es passen l'estona fent tasques d'altres assignatures o passen les pàgines dels llibres sense, realment, fer cap mena de cas al material que tenen al davant. Així va ser com vam decidir, primerament, que el nostre treball final de màster estaria enfocat a la potenciació de l'experiència lectora, hàbit que és especialment necessari perquè conté desenes de beneficis, com detallarem més endavant.

Però el cert és que, una vegada va ser evident que la nostra investigació havia de girar al voltant de la lectura, vam haver de plantejar-nos un altre aspecte ben diferent: per una banda, com es pot enfocar aquesta experiència lectora i amb quin objectiu? I, per altra banda, quins seran els receptors d'aquesta intervenció i per què? Després de donar diverses voltes a aquestes qüestions, i tenint en compte que continuàvem desenvolupant la nostra tasca com a docents de llengua catalana de manera paral·lela, ens vam adonar de la segona problemàtica que viuen els centres educatius i que va servir per a acabar de lligar i determinar la intencionalitat i l'objectiu d'aquest estudi: els nens i nenes de l'Aula d'Acollida; és a dir, l'alumnat nouvingut als centres, que no coneix la llengua catalana perquè procedeixen d'altres països, sovint resta oblidat –per representar una minoria de l'alumnat escolaritzat– a la majoria de punts del currículum de primària i de secundària, i encara més si el material que estem buscant és de lectura.



Aquesta sensació es va anar intensificant cada vegada que assistíem a una classe de Didàctica del Català com a Llengua Segona, assignatura del màster que sovint posa el focus en l'Aula d'Accollida i en l'alumnat que assisteix. En aquest sentit, i parlant amb la professora que l'imparteix, va quedar ben clar que els i les docents de les Aules d'Accollida del nostre territori es troben amb reptes nombrosos pel que fa a la recerca de materials competencials, lúdics i que puguin ser d'interès per als i les joves que es beneficien d'aquest recurs. Per tant, arribats a aquest punt, ja era clar quin havia de ser l'objectiu de la intervenció didàctica proposada: un material de lectura, que resultés innovador i competencial i que permetés a l'alumnat de l'Aula d'Accollida aprofundir el seu coneixement sobre la llengua i la cultura catalanes. Però, quin aspecte de la llengua catalana es té la intenció de potenciar en aquest estudi i per què?

En tant que docent de català, professora d'Aula d'Accollida i alumna d'aquest màster, un dels objectius crucials de la meva professió és que la totalitat de l'alumnat pugui assolir una competència òptima i digna en llengua catalana, que no només els permeti moure's i integrar-se en el món quotidià amb normalitat a dins i a fora de Catalunya, sinó que també els ajudi a desenvolupar-se i a ascendir en el seu futur laboral. L'alumnat de l'Aula d'Accollida, en tant que joves estrangers que no coneixen la llengua i la cultura catalanes, tenen aquesta meta una mica més llunyana que la resta d'alumnat autòcton dels centres. A més a més, a les Aules d'Accollida sovint se'ls ensenya la llengua formal, és a dir, el català normatiu, i aquests alumnes passen moltes hores de la seva setmana intentant entendre nou vocabulari i noves normes gramaticals i semàntiques que els són alienes i que els han de possibilitar la comprensió i la producció en català, tot deixant de banda, moltes vegades, la conversa informal i espontània i la col·loquialitat present i necessària en qualsevol llengua apresada, i així va quedar palesa, durant la nostra reflexió, quin component de la llengua era necessari potenciar i per què. A continuació, doncs, enumerarem les raons per les quals es va decidir enfocar la nostra tasca de lectura creada en el registre informal o col·loquial del català.

Primerament, perquè és molt difícil sentir-se part d'una cultura i d'un país si només en coneixes la llengua formal. Centenars de nosaltres hem estudiat l'anglès i el francès al



llarg de la nostra etapa formativa i hem contemplat amb sorpresa, quan hem necessitat l'idioma per a comunicar-nos amb el o la parlant de l'idioma en qüestió, que encara hi ha moltes frases fetes o construccions gramaticals que no coneixem, per molt que tinguem un bon domini de la norma i que compreguem del tot la llengua estrangera. I aquesta circumstància es dona precisament perquè una llengua no és només un sistema incòlume, una estructura buida per a comunicar accions o sentiments. Una llengua està sempre immersa en l'indret en què s'utilitza; s'impregna i s'entrelliga diàriament amb la cultura de la qual forma part, que l'enriqueix, la modifica i la transforma en un sistema que resulta inabastable si no es té cap mena de noció de la cultura i de la col·loquialitat que la conformen. Així doncs, i partint d'aquesta premissa, si l'alumnat de l'Aula d'Acollida només rep *inputs*² formals en llengua catalana, és impossible que els joves nousvinguts acabin sentint-se part de la societat on acaben d'arribar i, per tant, que desenvolupin amb èxit la seva vida quotidiana, social i laboral en el futur pròxim, però també a llarg termini.

En segon lloc, és possible que, durant la lectura de l'exposat fins ara, ens passés pel cap que els i les docents de les Aules d'Acollida del nostre país s'han de dedicar exclusivament a l'ensenyament de la llengua normativa perquè l'alumnat ja pot aprendre la part col·loquial o informal en la seva interacció diària amb els seus companys i companyes de l'aula. Això no obstant, un estudi dut a terme per la Generalitat de Catalunya l'any 2021 ha demostrat que l'ús del català com a llengua informal dins del grup-classe ha caigut fins a nivells irrisoris. Mentre que l'any 2006 un 67,8% de l'alumnat es comunicava en català a l'escola, si comparem aquesta dada amb els resultats de l'any 2021, veurem que només un 21,4% parla en català al seu centre educatiu, i la resta del percentatge se l'emporta la comunicació en castellà o en altres llengües estrangeres. És precisament per això que és tan difícil que l'alumnat de l'Aula d'Acollida assoleixi el català col·loquial si aquest no s'ensenya específicament en aquest recurs. De fet, la majoria d'alumnes es comuniquen en castellà, fins i tot encara que la seva llengua inicial

² L'*input* lingüístic és aquella informació que permet a l'estudiant rebre nous coneixements respecte de la llengua que està estudiant. Per tal que una persona pugui aprendre i desenvolupar una nova llengua de manera òptima, és important que s'exposi a múltiples estímuls, ja siguin visuals, auditius o imitatius, entre d'altres (UNIR, 2022).



o materna sigui el català, ja sigui perquè vol seguir les decisions lingüístiques de la resta del grup o perquè hi ha algun alumne estranger a l'aula i sovint és té la concepció errònia que aquests entenen millor el castellà que el català, quan el cert és que habitualment no coneixen cap de les dues (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2021, p. 49)

En definitiva, doncs, tots els aspectes detallats fins aquest punt demostren la necessitat de la tasca que estem a punt de dur a terme: el nostre treball és rellevant perquè planteja una innovació dels continguts que es treballen a l'Aula d'Acollida, centrant tota una situació d'aprenentatge en l'hàbit de la lectura, tan necessari per a tot adolescent que es troba en desenvolupament –i encara més si parlem de joves que es troben en un país estranger i que han d'aprendre una llengua i una cultura noves per a integrar-se– però també en l'ensenyament del llenguatge col·loquial català i en les formes i vocabulari que poden ajudar als i a les alumnes a integrar-se tant a la vida al centre del qual formen part com a la societat catalana on tenen la necessitat d'inserir-se.

Una vegada detallat l'objectiu i el tema del nostre estudi, cal especificar de quina manera es desenvoluparà l'activitat que ens hem encomanat. A l'hora d'ensenyar la llengua catalana a l'alumnat i, en concret, la seva part col·loquial, existeixen múltiples maneres de treballar que poden resultar efectives i motivadores, tals com la ludificació, la gamificació, la teatralització o el *roleplay*. No obstant això, i donat el fet que en aquest estudi es té la intenció d'entrelligar l'ensenyament del català col·loquial amb la potenciació de l'hàbit lector, és clar que el nostre mètode havia de virar cap a mètodes lleugerament diferents. Així va ser com, fixant-nos en el fet que els i les alumnes de l'Aula d'Acollida no disposen pràcticament de cap material de lectura que s'adeqüi al seu nivell tant de l'idioma com a escala madurativa o cognitiva, vam decidir quin hauria de ser el material base a partir del qual podríem abordar aquest obstacle, però que també ens permetria inserir-hi l'ensenyament del català col·loquial: l'adaptació d'una lectura obligatòria. I, més concretament, l'adaptació d'una lectura que es llegeix any rere any a



les aules del primer curs de l'ESO, anomenada *Xènia, tens un WhatsApp*³ i escrita per Gemma Pasqual i Escrivà.

El fet d'escollir aquest llibre no és una decisió arbitrària. La raó rau principalment en la necessitat que abans comentàvem de l'alumnat de l'Aula d'Acollida de sentir-se inclòs en el país d'arribada. La distància que els suposa la cultura i la llengua alienes no és l'únic que fa que l'alumnat nouvingut se senti desplaçat o poc integrat a les aules i amb els seus companys i companyes, sinó que a les aules ordinàries es troben amb altres obstacles i reptes que poden afectar de manera important a la seva salut mental i a la integració que tant desitgen aquests nois i noies. I un d'ells, sense cap mena de dubte, són les diverses adaptacions tant metodològiques com curriculars que se'ls fa a aquests joves nouvinguts per tal que la seva feina a les aules els sigui més fàcil, entenedora i assequible. Aquestes adaptacions, que es confeccionen a partir d'un Pla Individualitzat (PI)⁴ amb l'ajuda del tutor o tutora de l'alumne/a i un especialista de l'EAP⁵, tot i que són molt necessàries i acaben sent de gran ajuda perquè els i les estudiants estrangers que acaben d'arribar al país assoleixin més ràpidament els continguts curriculars que se'ls demanen, suposen un component més que separa aquests alumnes de la resta dels seus companys i companyes. La qüestió, de fet, va molt més enllà de no poder treballar els mateixos temes o tasques que el seu grup-classe, sinó que això mateix suposa un impediment perquè s'estableixin converses fora del centre educatiu sobre les tasques escolars, que alhora, podrien portar a desenvolupar altra mena de converses o activitats i, a llarg termini, una amistat entre

³ Pasqual i Escrivà, G. (2014). *Xènia, tens un WhatsApp*. Barcanova.

⁴ El pla de suport individualitzat (PI) és un document que recull les valoracions i la presa de decisions dels equips docents (amb la participació de la família i de l'alumnat) sobre la planificació de mesures, actuacions i suports per a donar resposta a situacions singulars de determinats alumnes amb necessitats educatives especials o específiques (alumnat NEE i NESE). El PI pot ser metodològic, en què només s'adapta la manera que es té d'ensenyar; o curricular, on s'adapten també els continguts (Departament d'Educació, 2023).

⁵ L'EAP és l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica del Departament d'Educació. Intervé a tots els centres i s'encarreguen d'orientar als tutors i tutores i a l'alumnat i les seves famílies, sobretot en casos de necessitats educatives especials o amb alumnes amb greus problemes de salut mental (Consorci d'Educació de Barcelona, 2022).



l'alumnat nouvingut i la resta de la classe; una amistat que aquests alumnes necessiten per a integrar-se amb normalitat al país d'arribada i per a desenvolupar-se amb normalitat en tant que adolescents i persones que tot just comencen a descobrir i definir la seva identitat.

Per tant, i com hem comentat, el fet de triar una lectura que és obligatòria per a l'alumnat del primer curs de secundària és significatiu, principalment perquè la nostra intervenció didàctica estarà adreçada per a alumnes de l'Aula d'Acollida que també són del primer curs de l'ESO. D'aquesta manera, doncs, estarem intentant minvar tres problemes, reptes o dificultats amb què es poden trobar els i les alumnes nouvinguts. En primer lloc, ens fixarem en la necessitat d'aprendre el català col·loquial, que, com ja hem esmentat, és crucial per a la integració d'aquests joves al nou indret d'arribada, que, en aquest cas, és Catalunya. En segon lloc, farem aquest apropament al català col·loquial a partir d'una lectura, que és una pràctica que ha caigut en l'oblit per a la majoria d'adolescents de les nostres escoles i que s'ha de reivindicar si volem que els i les nostres alumnes puguin obtenir aquesta competència que és útil per a tots els àmbits de la vida d'una persona. En tercer i darrer lloc, aquesta lectura serà d'una obra obligatòria que se sol llegir a primer d'ESO, perquè hem considerat que aquest fet ajudarà a aquests alumnes nouvinguts a sentir-se més inclosos i més propers a la feina que fan els seus companys i companyes del grup-classe.

Així doncs, i a tall de conclusió d'aquest apartat, hem esmentat breument quin és l'objectiu darrere de la nostra intervenció didàctica i quines problemàtiques té la intenció de superar o, si més no, de millorar, però cal que, a continuació, ens fixem en la manera de desenvolupar aquesta tasca, i en quina serà la metodologia i quins els instruments que ens permetran complir la nostra meta.

1.2. Metodologia i instruments

Una vegada havíem decidit que la nostra situació d'aprenentatge se centraria en l'ensenyament del català col·loquial a l'Aula d'Acollida a partir de l'adaptació d'una



lectura obligatòria, vam trobar-nos amb dos reptes que era necessari intentar vèncer: per un costat, havíem d'aprendre com s'adapta una lectura i, de manera més concreta, quina és la millor manera d'adaptar una lectura en català per a l'alumnat que és estranger i que té molt poques nocions de l'idioma. Per l'altre costat, i una vegada tinguéssim clar el procés d'adaptació de la novel·la, havíem d'encabir-hi l'ensenyament del català col·loquial. Però el cert és que ens vam adonar que no ens servia qualsevol mena de registre informal, perquè si la nostra missió residia en acostar l'alumnat de l'Aula d'Acollida als seus companys i companyes del mateix curs de la secundària, era estrictament necessari que la col·loquialitat anés lligada a aquests alumnes en concret; és a dir, a l'argot juvenil dels i de les alumnes de primer d'ESO de l'IE Els Tres Pins de Vallromanes.

Així, cal començar clarificant que el que, en tant que docents, hem dut a terme, no han estat activitats ni tasques amb la finalitat de ser avaluades. És a dir, que tot i que sí que s'ha portat un registre de l'evolució de l'alumna (amb activitats i altres mètodes que explicarem a continuació), en cap moment la intenció va estar posar una nota numèrica a la feina i a les tasques entregades, senzillament perquè no ho vam considerar adient tenint en compte les característiques de la docència que es duu a terme a l'Aula d'Acollida i de l'alumnat que hi assisteix. Per altra banda, es va decidir no puntuar la feina feta perquè l'objectiu principal de la nostra investigació era el gaudi de l'alumna durant la lectura d'una novel·la en llengua catalana –una activitat que no havia pogut dur a terme mai– i durant el seu aprenentatge implícit, i, si bé és cert que les qualificacions ajuden a guiar al professorat amb relació a l'evolució de l'aprenentatge del seu alumnat, sovint la pressió per treure una bona nota fa que el gaudi que es pugui sentir aprenent (o, en aquest cas, llegint) disminueixi o es deixi de banda per tal de complir un objectiu que els alumnes consideren més rellevant: l'excel·lència acadèmica o, dit d'una altra manera, unes qualificacions altes.

Tanmateix, com hem comentat, hem d'explicitar i comentar les activitats principals que s'han portat a terme a l'Aula d'Acollida per tal de poder entendre el desenvolupament de la intervenció didàctica i de la lectura de l'adaptació de *Xènia, tens un WhatsApp*. A més a més, són precisament aquests exercicis, que conformen la metodologia de l'estudi, els



que ens serviran més endavant per a poder extreure'n uns resultats més concrets i fiables i arribar al final de l'estudi.

Primerament, sabíem que havíem d'investigar i de trobar la manera d'entendre quina és la millor manera d'adaptar una obra literària per a persones amb dificultats lectores. Així doncs, vam emprendre una recerca que ens va portar a adonar-nos que l'adaptació de documents, novel·les i altra mena de textos té força recorregut a Europa, tal com podem analitzar més endavant en la nostra investigació. Així va ser com, buscant entre la multiplicitat de recursos que ens ofereixen les xarxes socials i el web, vam ser capaços de contactar amb l'Associació Lectura Fàcil. Aquesta Associació és operativa des de fa diversos anys als territoris catalans i, de fet, és la plataforma més gran que existeix sobre aquest tipus de materials. L'Associació en qüestió no només s'encarrega d'adaptar llibres de lectura o altres documents per a persones amb dificultats lectores de qualsevol mena, sinó que també tenen una xarxa força sòlida d'escriptors i d'escriptores que estan disposats a crear materials des de zero que entrin dins de les premisses de la Lectura Fàcil o lectura adaptada. Així doncs, i una vegada ens vam haver posat en contacte amb els responsables de l'Associació, els integrants ens van facilitar nombrosos documents, títols de llibres o d'estudis i enllaços a altres llocs web que van permetre'ns introduir-nos en la història i en el món de l'adaptació per a la Lectura Fàcil. En aquest sentit, doncs, cal apuntar que l'adaptació de *Xènia, tens un WhatsApp* ha estat duta a terme a partir del material que ens va proporcionar la mateixa Associació, i, més concretament, gràcies al llibre anomenat *Directrius per a la Lectura Fàcil*, publicat l'any 2012 i que recull consells i altres informacions necessàries per a adaptar obres literàries i altres escrits segons quines siguin les dificultats del receptor de la lectura que es vol preparar.

Una vegada sabíem com adaptar *Xènia, tens un WhatsApp* des de la perspectiva d'un relat adaptat en clau de Lectura Fàcil per a l'alumnat nouvingut, ens va fer falta trobar la manera d'incloure, dins de la mateixa adaptació literària, expressions col·loquials o altres trets informals de la llengua que permetessin a l'alumna de l'Aula d'Acollida receptora de la intervenció augmentar el seu coneixement de la llengua catalana col·loquial. Per a fer-ho, vam demanar l'ajuda dels companys i companyes de primer d'ESO, per tal que,



com ja hem comentat, els aspectes col·loquials introduïts fossin els més fidels possibles a la manera informal de parlar de l'alumnat de la mateixa edat que la receptora de la lectura adaptada. Així, els i les alumnes del primer curs de l'Educació Secundària Obligatòria de l'IE Els Tres Pins van elaborar un llistat amb els mots, expressions i frases fetes col·loquials que utilitzen en el seu dia a dia amb la família i amb els amics i, en el moment de crear l'adaptació de *Xènia, tens un WhatsApp*, vam introduir-hi la majoria d'aquestes expressions. Aquesta llista, que compren més de cent vint mots, va servir com a activitat inicial o com a punt de partida de la situació d'aprenentatge, en què l'Anna – l'alumna de l'Aula d'Acollida que ha llegit l'adaptació –, atès que vam poder saber quins mots informals en llengua catalana l'alumna havia sentit alguna vegada, quins coneixia i, per altra banda, quins li eren aliens.

Així, i per a entendre l'evolució o el progrés de l'alumna, gairebé dos mesos més tard, durant l'onzena i última sessió de la intervenció didàctica, vam decidir tornar a donar a l'alumna la mateixa llista, de manera que aquesta vegada va tornar a marcar aquelles expressions que havia sentit alguna vegada i que coneixia. La comparació entre ambdós materials va ser més que evident, com podem veure al final del nostre treball, a l'apartat dels resultats de la nostra intervenció.

En definitiva, doncs, els dos recursos que ens haurien de servir com a base ja els teníem: per una banda, havíem aconseguit unes directrius sòlides sobre com adaptar obres literàries en català; i per l'altra, teníem el material elaborat pels mateixos alumnes de la classe de 1r d'ESO que ens seria útil per a introduir a la nostra adaptació la part informal o col·loquial que buscàvem treballar a l'Aula d'Acollida.

Tanmateix, vam decidir que amb aquests dos mitjans no n'hi havia prou per a detallar el progrés de l'alumna receptora de la intervenció, i és per això que, en última instància, vam decidir incloure'n dos més. Per una banda, vam documentar-nos sobre els beneficis de la lectura en veu alta al web de nom homònim (Veu Alta. <https://www.lecturaenveualta.cat/>), que ens va ajudar per a arribar a la conclusió que una de les activitats més importants que podríem dur a terme durant la intervenció a l'aula seria la lectura en veu alta per part de l'alumna. D'aquesta manera seríem capaços no



només d'avaluar el progrés de la seva fonètica i pronúncia en llengua catalana, sinó que també permetríem que l'alumna cada vegada se sentís més còmoda produint sons o parlant en català i probablement l'ajudàriem a integrar més el vocabulari i les estructures semàntiques i sintàctiques de la llengua que si la lectura de l'adaptació de *Xènia, tens un WhatsApp* fos només individual.

Per altra banda, i per tal de fer la situació d'aprenentatge més holística, és a dir, que aquesta permetés treballar tots els aspectes de la llengua, vam confeccionar activitats per a l'alumnat que se centressin més en la producció escrita i artística després de la lectura dels capítols de la versió adaptada de la novel·la. Així, després de la lectura en veu alta de cada capítol i de la confecció conjunta amb l'alumna d'un glossari amb les paraules, expressions o frases col·loquials a què hem intentat posar l'èmfasi, s'han dut a terme aquestes activitats –que podem trobar a l'annex 7.5.–, que han permès a l'alumna fer dibuixos sobre l'escena d'algun capítol, fixar-se en aspectes més concrets de la llengua i del significat d'alguns mots, i fins i tot expressar-se de manera escrita i oral en petits resums sobre algun/s capítols o sobre el llegit fins a aquell moment de la novel·la adaptada.

Amb tot, doncs, creiem que la situació d'aprenentatge duta a terme és molt completa, que permet abordar problemàtiques rellevants en el context d'un centre educatiu que presenta alumnat nouvingut que ha d'aprendre la llengua catalana i que, a més, presenta diversos exercicis o tasques que complementen l'aprenentatge que l'alumna pot assolir durant el desenvolupament d'aquesta seqüència didàctica.



2. LA LECTURA COM A PRODUCTORA DE NOU CONEIXEMENT: BASES TEÒRIQUES I ESTUDIS

Ja hem comentat que els i les adolescents del nostre país cada vegada tenen més reticència cap al fet d'agafar un llibre i posar-se a llegir. I no només durant les seves estones d'oci: el cert és que no és precisament una minoria l'alumnat que decideix no llegir, tampoc, les lectures obligatòries que es demanen a les classes de català, de castellà o de qualsevol altra matèria. Així doncs, és crucial incentivar l'habilitat lectora i que els i les joves catalans aprenguin els múltiples beneficis que l'ésser humà obté en la pràctica d'aquesta lectura, sigui de les obres literàries obligatòries que prescriuen els centres educatius o qualsevol escrit d'altra mena.

En aquest sentit, si ens haguéssim de centrar en els beneficis o avantatges que podem extreure de la lectura, en trobaríem uns quants que socialment es repeteixen sovint i que són coneguts gairebé per tothom, com ara que estimula la imaginació, que ajuda a augmentar la concentració i fins i tot que té la capacitat de transportar als lectors i a les lectores a altres mons, tot facilitant l'evasió de la vida diària i dels problemes i reptes quotidians que apareixen de manera constant, però també inesperada. Però el cert és que aquests no són els únics beneficis que s'han extret del fet de llegir de manera habitual: en aquest sentit, Roger Chartier i Liliana Tolchinsky són només dos dels noms que han dedicat gran part de la seva carrera professional a investigar sobre l'habilitat de la lectura i sobre el com l'ésser humà és capaç d'aprendre i de millorar gairebé tots els seus coneixements lingüístics –tals com el vocabulari, la capacitat de síntesi, l'ortografia o les estructures gramaticals– mitjançant un hàbit lector regular i a llarg termini.

Primerament, i centrant-nos en l'assaig de R. Chartier, anomenat *Aprender a leer y leer para aprender* (2010), l'historiador francès detalla que la manera com els humans hem après al llarg de la història de la humanitat ha estat ben variable. Per exemple, durant l'època grega i romana la transmissió del coneixement es feia mitjançant formes preeminentment orals i visuals. L'escolta de les paraules, la imitació dels gestos o l'adquisició dels sabers produint i admirant dibuixos eren, durant l'època, algunes de les



maneres en què els aprenents –que eren majoritàriament homes– adquirien nous coneixements, tant pràctics com abstractes. A més a més, la lectura i l’escriptura eren dues habilitats reservades pels més nobles i adinerats de les polis o ciutats i, per tant, el coneixement que la resta de la societat obtenia era a partir de l’audició i del boca a boca de les històries que corrien pels indrets que s’habitaven. Un bon exemple d’això és *L’Odissea* d’Homer⁶ que, com bé sabem, es va transmetre oralment fins molts segles més tard, quan diversos monjos van decidir transcriure l’obra en manuscrits. No va ser, doncs, fins a la diversificació de la producció impresa durant els segles XVI i XVII que la lectura i l’aprenentatge mitjançant els llibres es va consolidar com a pràctica recurrent i l’alfabetització de la societat va augmentar fins a nivells prou considerables. De fet, avui en dia gairebé el 89% de la població mundial major de quinze anys sap llegir i escriure correctament (Organització de les Nacions Unides, 2021).

Des de llavors, tal com assenyala Chartier, la forma predominant d’aprenentatge s’ha produït a partir de la lectura i gràcies a la consolidació dels llibres de text (Chartier, 2023). Gairebé tots els instituts i escoles del nostre país usen llibres i la tècnica lectora, ja sigui per a introduir les noves unitats didàctiques que comencen; per a proporcionar als i a les estudiants la teoria necessària per a avançar en la seva educació o com a complement per a totes aquelles tasques que es duen a terme en una aula d’un centre de secundària. Així doncs, la lectura és una part fonamental de la vida d’un estudiant i és imprescindible per a l’educació, i no només perquè contribueix a l’aprenentatge bàsic de les competències lingüístiques necessàries per a la vida, sinó perquè també permet obtenir les habilitats o capacitats que permetran als i a les alumnes convertir-se en ciutadans i ciutadanes competents, cultes i experimentats.

“Debemos enseñar a los alumnos y alumnas la importancia de la lectura. Es necesario que comprendan que lectura es necesaria para la vida cotidiana, ya que hay que saber leer para buscar un número de teléfono, consultar las características de los productos de un supermercado, orientarse con un mapa de una ciudad, consultar el periódico, una revista, un diccionario o una enciclopedia, buscar cualquier información en Internet, saber los estrenos

⁶ Homer. (2022). *L’Odissea*. Barcelona: La Magrana.



de las películas de un cine..., en definitiva, hay que saber leer para desenvolverse en la vida diaria. La lectura es el camino hacia el conocimiento y la libertad e implica la participación activa de la mente” (Federación de Enseñanza, 2012, p. 1).

A més a més, la lectura en l’etapa de primària i de secundària ajuda a l’èsser humà a fer uns processos cerebrals que, posteriorment, ajudaran a l’adolescent en el seu desenvolupament òptim cap a l’edat adulta. Així, i de manera conceptual, els processos que es realitzen quan llegim són els següents: en primer lloc, es duu a terme l’aprenentatge perceptiu, que permet que el cervell extregui la informació dels textos a partir de la interpretació de les lletres i de les paraules; que suposa una base mínima crucial per a la vida futura. En segon lloc, en la lectura intervenen nombrosos processos lèxics, que són els que ens possibiliten reconèixer i accedir al significat de les paraules a través de la interpretació semàntica i fonològica. Addicionalment, i quan les habilitats relatives a la lectura ja han augmentat significativament, s’engeguen el que anomenem els processos sintàctics, que permetran a l’alumne/a identificar les parts de les oracions, comprendre les diferents estructures gramaticals i aprendre i respectar els signes de puntuació. En darrer lloc, i cap a una edat més avançada de la vida d’una persona, comencen a intervenir els processos cerebrals relacionats amb la semàntica, que permeten integrar el significat de què llegim a la nostra memòria (Federación de Enseñanza, 2012, p. 2)

En aquest punt, és substancial destacar que l’habilitat de la lectura i la comprensió lectora va molt més enllà de saber descodificar un text, sigui literari o no. De fet, la comprensió lectora és un procediment en què l’alumnat interacciona i dialoga amb un text en concret, tot posant en marxa nocions com són la comprensió literal, la comprensió interpretativa o figurada i la comprensió avaluativa, que és la que es dona a partir del primer i del segon any de l’educació secundària i que permet als i a les joves extreure els continguts dels escrits per a dotar-los de significativitat i extrapolar-los a la seva vida quotidiana i plena de situacions que els proporcionen múltiples aprenentatges de tota mena.

Per tot l’esmentat, doncs, és crític que, en tant que docents de llengua i de literatura, aprenguem a desenvolupar projectes lectors que fomentin la motivació de l’alumnat i que



promoguim el gust lector dels nostres adolescents per tal que esdevinguin persones capaces i competents en la seva vida adulta futura.

Una vegada hem fet una breu menció a la investigació i les tasques desenvolupades per Roger Chartier, passarem a la segona teòrica que ens pot ajudar a entendre la importància de la lectura i a assentar les bases per al que serà la part pràctica del nostre treball de màster: Liliana Tolchinsky.

Tolchinsky estudià pedagogia i és professora titular de la Universitat de Barcelona. Les seves línies de recerca principal giren al voltant del desenvolupament típic i atípic del llenguatge, i especialment del discurs escrit i oral; però també investiga sobre l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura des d'una perspectiva psicolingüística, tema que ens interessa i que ens és útil per a abordar la nostra recerca en qüestió.

A l'article que porta per títol *El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica* (2014), L. Tolchinsky s'apropa a la lectura de qualsevol mena d'escrit –ja sigui literari, informatiu, expositiu, oral o d'alguna altra mena– per a facilitar i augmentar l'aprenentatge a totes les matèries de l'educació primària i secundària. En aquest text, doncs, la professora ens detalla que hi ha tres maneres ben diferents d'utilitzar els textos com a part de la docència i de la didàctica, tots ells igual d'efectius. Quant al primer ús, que podem anomenar <<indirecte>>, és el que els i les docents propicien demanant activitats i tasques que no són directament relacionades amb l'habilitat de la lectura, sinó que més aviat es fan servir els relats o els escrits com a mitjà per a arribar a confeccionar o resoldre un exercici que no té massa a veure amb la lectura pròpiament dita. En aquest context, la lectura pot servir per a consolidar els coneixements sobre la teoria ja explicada, per a proporcionar un exemple a l'alumnat o per a introduir informació addicional de la qual ja s'ha comentat a l'aula; però mai es durà a terme una tasca metalingüística sobre el mateix relat perquè, com ja hem comentat, l'ús d'aquest és indirecte.

En segon lloc, existeix el que s'ha anomenat l'ús <<directe>> dels relats o escrits. Tal com ens indica el seu nom, en aquestes tasques sí que es posa el focus al text en si, els professors i alumnes investiguen i dialoguen junts sobre els usos lingüístics trobats; el



lèxic, la semàntica, la intencionalitat de l'escrit, entre d'altres. Tant docents com alumnat assumeixen, amb aquest tipus d'ús, una actitud investigadora respecte dels aspectes lingüístics que detecten, i normalment la clau de l'èxit d'aquesta mena d'activitats rau en la guia que suposa el o la mestra i la mediació que es fa a l'aula, sempre tenint en compte l'edat de l'alumnat, el seu context i, consegüentment, el seu nivell de competència de la llengua que s'està intentant treballar (Tolchinsky, 2014, p. 14). Aquest tipus d'ús dels textos és especialment útil quan s'està intentant aprendre una llengua estrangera o quan es vol propiciar un coneixement més profund sobre la llengua pròpia o inicial dels i de les alumnes, tal com indica l'autora:

“La ventaja de este tipo de exploración es que (...) permite debatir aspectos mucho más profundos del funcionamiento de la lengua. Constituye una magnífica oportunidad para que los alumnos formulen hipótesis de trabajo (...). A través de este trabajo, el material lingüístico en los textos se convierte en un espacio de problema que se debe solucionar” (Tolchinsky, 2014, p. 15).

Així doncs, i tenint en compte que el nostre estudi se centrarà en l'ensenyament del català col·loquial per a alumnat nouvingut, és evident que la part pràctica de la nostra investigació es basarà en aquesta funcionalitat dels textos de què parla Tolchinsky.

Això no obstant, ens agradaria mencionar de manera breu el tercer ús de què parla l'autora, perquè el creiem d'igual importància i substancialitat pel que fa a la docència a l'educació secundària. El tercer ús té com a peculiaritat que els escrits utilitzats són realitzats pels estudiants mateixos, que permeten als docents obtenir una idea més o menys general sobre la competència que té el seu alumnat sobre la llengua i com de prop o de lluny es troben d'altres corpus d'aprenents d'altres instituts, municipis o fins i tot comunitats autònomes o països. Tot el procés de preparació d'aquests textos origina situacions d'aprenentatge⁷ molt profitoses i enriquidores tant per als docents com pel

⁷ Una situació d'aprenentatge és tota aquella experiència que, independentment de la forma i del contingut que presenta, parteix d'un context de la realitat quotidiana de l'alumnat i planteja un repte que els i les alumnes han de resoldre per tal d'assolir algun tipus d'aprenentatge. Les situacions d'aprenentatge



jovent escolaritzat al centre educatiu. Addicionalment, aquesta mena d'escrits tenen una funcionalitat molt clara fora de les aules, perquè també serveixen perquè el professorat i els estudiosos i teòrics de l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües tinguin un objecte d'estudi des del qual formular les seves teories, hipòtesis i activitats d'aprenentatge corresponents sobre com l'ésser humà aprèn totes aquelles llengües que no són la materna; quines són les millors condicions i quins són els paràmetres o contextos que faciliten o impedeixen un bon aprenentatge i desenvolupament competencial pel que fa a l'ús correcte d'una segona llengua (Tolchinsky, 2014, p. 16).

Per tant, i per a concloure amb l'exposició d'aquest apartat de la nostra investigació, podem extreure'n un parell d'idees bàsiques: en primer lloc, tal com estudia i argumenta Roger Chartier, la lectura ha gaudit d'una hegemonia progressiva al llarg de tota la seva història que l'ha posicionat, en els nostres dies, en una de les activitats més enriquidores i substancials de la vida humana, que no només té beneficis nombrosos en la immediatesa de la lectura, sinó que també ajuda en el desenvolupament i progrés de moltes altres competències que suposen de gran significativitat perquè els infants arribin a l'edat adulta de manera exitosa i sense massa dificultats cognitives i acadèmiques associades. En segon lloc, Tolchinsky ens ha permès entrar en el món dels conceptes relatius a l'aprenentatge de la llengua a partir de la lectura, cosa que ens ha servit per a evidenciar que el nostre estudi farà un ús directe de la novel·la que pretenem adaptar, tot posant èmfasi en els recursos lingüístics del català col·loquial, la seva forma i expressions més comunes, entre d'altres. A partir d'aquest punt, doncs, passarem a analitzar o descriure l'altra part igualment important del nostre treball: els receptors de la nostra adaptació de la lectura; és a dir, l'alumnat de l'Aula d'Acollida.

apareixen per primera vegada al currículum publicat l'any 2022 pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i suposen el focus en què s'ha de basar l'aprenentatge dels sabers escolars a partir d'aquell mateix moment (Departament d'Educació, 2022).



3. L'ALUMNAT D'INCORPORACIÓ TARDANA I L'AULA D'ACOLLIDA

Anomenem alumnat d'incorporació tardana a tot aquell que s'incorpora al sistema educatiu català en qualsevol moment del curs escolar a partir del segon cicle de primària (de tercer i quart de primària en endavant) i fins al darrer curs de l'Educació Secundària Obligatòria (al quart curs de l'ESO). Normalment, aquesta etiqueta també se sol usar per a referir-se a l'alumnat que assisteix regularment a l'Aula d'Accollida perquè l'arribada d'aquests joves sol ser també en aquests cursos escolars abans esmentats.

Arribat aquest punt del nostre estudi, és necessari detallar què és exactament una Aula d'Accollida i quins són els i les alumnes que hi poden accedir. L'Aula d'Accollida és un recurs que, tal com indica el seu nom, serveix per a acollir i acompanyar l'alumnat que han arribat al centre recentment i que prové d'altres països i, per tant, no tenen cap coneixement de la llengua catalana. Cada Aula d'Accollida té assignat un o una docent que s'anomena el "tutor" o la "tutora" i que s'encarrega d'organitzar els horaris dels i de les alumnes que hi ha d'assistir i de planificar la programació que haurien de seguir per a assolir un bon coneixement bàsic de la llengua catalana.

Com que l'alumnat nouvingut és de diferents cursos i classes, l'Aula d'Accollida no sempre té el mateix nombre d'alumnes ni sempre hi coincideixen els mateixos; és a dir, que la seva organització és prou flexible.

A les Aules d'Accollida hi pot assistir qualsevol alumne/a que hagi arribat a Catalunya, com a màxim, en els dos anys anteriors a la seva arribada al centre. Depenent del país d'origen de l'alumne/a i dels seus coneixements previs sobre la llengua catalana –així com d'alguna llengua romànica, que sempre ajuda molt per a adquirir els principis bàsics del català– l'alumnat pot rebre el servei de l'Aula d'Accollida des d'un sol curs escolar i fins a dos, segons el que dicta la llei, però es pot allargar fins als tres cursos si el tutor o la tutora de l'Aula d'Accollida considera que l'alumnat ho necessita, bé per causes acadèmiques, emocionals o d'altra mena.



Majoritàriament, l'alumnat surt de l'aula ordinària per anar a l'Aula d'Acollida de l'escola o de l'institut un mínim de cinc hores a la setmana i fins a quinze (és a dir, la meitat d'hores que un infant o un adolescent és al centre escolar en qüestió). Això es fa d'aquesta manera perquè, tot i que l'Aula d'Acollida és un servei importantíssim que ajuda als nouvinguts a aprendre la llengua i a minvar emocionalment el seu dolor, producte de la migració, també és crític que aquests alumnes se sentin integrats i acollits en el seu grup-classe i passin un nombre d'hores prou elevat amb els seus companys i companyes. D'aquesta manera, és probable que la integració a la societat d'arribada sigui bastant més àgil i menys difícil per a ells i elles, i que l'assistència a moltes de les matèries curriculars que s'imparteixen en llengua catalana els ajudin, en menor o major mesura, a acostumar-se al català escrit i oral.

Així doncs, durant el primer any d'arribada de l'alumnat nouvingut, normalment surten de l'aula ordinària per anar a l'Aula d'Acollida a totes les hores lectives de català i de castellà, i també a hores d'altres matèries que es trien aleatòriament. Més endavant, quan l'alumne/a ja té més coneixements sobre la llengua i el seu estat emocional ja és millor, és possible que el seu horari pugui modificar-se i pugui assistir a més matèries a la classe ordinària amb els seus companys i companyes, i fins i tot hi ha la possibilitat que pugui quedar-se a alguna classe de català a la setmana si el seu nivell de la llengua ja és prou bo i s'observa certa motivació al respecte (XTEC, 2021).

Cal destacar, abans de finalitzar amb aquest punt de la nostra investigació, que tot i que qualsevol alumne/a de qualsevol curs i edat pot arribar a una Aula d'Acollida, normalment l'edat compresa es troba entre els vuit i els setze anys. En aquest sentit, a l'estudi dut a terme per l'organisme Escola Catalana, anomenat *La integració lingüística escolar i social dels alumnes de nacionalitat estrangera* (2003), Joaquim Arenas explica que l'aprenentatge de català no suposa cap mena de problema per als infants que s'incorporen abans del tercer i quart curs de l'educació primària. Abans d'aquests cursos escolars, moltes tasques i activitats són bàsiques i es poden fer amb els coneixements bàsics sobre el llenguatge. Tanmateix, a partir del cicle superior de primària és molt difícil



assolir certs coneixements si no es té cap o gairebé cap competència sobre la llengua que s'utilitza per a transmetre aquests aprenentatges.

A més, l'alumnat d'incorporació tardana presenta algunes característiques comunes pel que fa a l'aprenentatge d'una nova llengua, que esmentarem a continuació.

Per un costat, és possible que, bé sigui per la preadolescència o l'adolescència que transiten o bé per la confrontació de les diferències culturals entre el seu país d'origen i el nostre, l'alumnat desenvolupi actituds de rebuig dirigides tant al centre educatiu com a la llengua catalana i/o castellana.

Per l'altre costat, si l'alumnat nouvingut prové de països amb diverses realitats socials, és probable que la seva cultura i llengües siguin ben heterogènies i fins i tot difícils d'explicar o de consolidar. A més a més, és sabut que en alguns països l'escolarització dels infants és irregular o nul·la, fet que, evidentment, pot dificultar l'adquisició de la llengua, així com de qualsevol coneixement. Si l'alumne/a nouvingut/da no té consolidades les bases de la seva llengua materna ni ha fet els processos d'abstracció necessaris per a entendre com funciona la comunicació bàsica, l'aprenentatge d'aquesta segona llengua –la llengua catalana– serà gairebé impossible fins que no hagi passat un temps prou llarg al sistema educatiu català.

Tenint en compte tots aquests factors tan variats que poden –o no– formar part de la realitat de l'alumnat d'incorporació tardana, cal parar esment en les estratègies que, des de l'arribada d'alumnat immigrant a Catalunya, s'han intentat dur a terme per tal d'ajudar a aquests infants i a aquests nois i noies a pal·liar l'impacte que suposa deixar enrere tot allò que coneixen i que han viscut durant tota la vida i inserir-se en una societat que els és aliena i, en molts casos, inabastable.

“Totes les polítiques d'immigració ben concebudes dediquen una atenció especial a l'ensenyament de la llengua pròpia a la nova ciutadania, perquè l'adquisició de la llengua del país d'acollida li permeti en un futur accedir a la participació ciutadana i a llocs de treball millor considerats i qualificats per tal d'incorporar-se a la societat de manera més rica i més completa” (Gomà & Sánchez, 2005, p. 6).



Així dicta el començament d'un dels estudis més complets –i substancials– que s'han dut a terme a Catalunya durant els últims vint anys sobre l'alumnat nouvingut i l'aprenentatge que fan del català a les aules del nostre territori. Les dues autores, Natàlia Gomà i Isabel Sánchez, apropen el lector a una perspectiva transversal de l'assumpte en qüestió, tot basant-se en figures tan importants del món de l'educació com ara Lluïsa Rancé o Francesc Carbonell, que tenen múltiples publicacions relatives a la població immigrant i a la seva inserció en el sistema educatiu català.

Tal com apunten Gomà i Sánchez, doncs, és crític que l'alumnat nouvingut aprengui i rebi un bon ensenyament de la llengua catalana, no només perquè aquest fet els permetrà seguir amb normalitat les classes i activitats que es duguin a terme a les assignatures que han de cursar durant la seva vida acadèmica, sinó perquè també podran incorporar-se a la societat catalana de manera més completa, com ja hem comentat a la introducció del nostre estudi, i això els possibilitarà l'accés a llocs de feina més qualificats i, en general, a una qualitat de vida millor.

Però, com va començar l'arribada de l'alumnat nouvingut a Catalunya i quines han estat i són les estratègies que s'adapten actualment per a la inserció d'aquestes persones a la nostra societat? La resposta a aquesta qüestió és prou complexa i demana un apropament a la història de la demografia del nostre país. L'arribada d'alumnat nouvingut a les escoles va començar a fer-se patent fa una trentena d'anys aproximadament, cap als cursos escolars de 1993 i de 1994. Des de llavors l'augment ha estat progressiu, i el món globalitzat i globalitzador en què vivim tots nosaltres ha propiciat encara més la migració, tant entre països de la Unió Europea com d'altres parts llunyanes del món. La integració d'aquest nou alumnat a les escoles és un aspecte determinant, com ja hem comentat en aquest estudi, i és que com més integrat o integrada es trobi un/a alumne/a més fàcil i amb més ganes enfrontarà els reptes que poden suposar tant aprendre la llengua com començar a formar part d'una societat de la qual en tenen poc o gens de coneixement.

A l'hora d'entrar una mica més en detall amb les estadístiques relatives a l'alumnat nouvingut que arriba cada curs a les escoles catalanes ens trobem amb diverses dificultats,

atès que des dels anys noranta s'han utilitzat diversos sistemes i funcionaments per a portar-ne el compte. Tot i això, el Servei d'Estadística i Documentació del Departament d'Educació ofereix de manera permanent una sèrie de gràfics, que són els que usarem a continuació per a continuar parlant de la immigració a les terres catalanes.

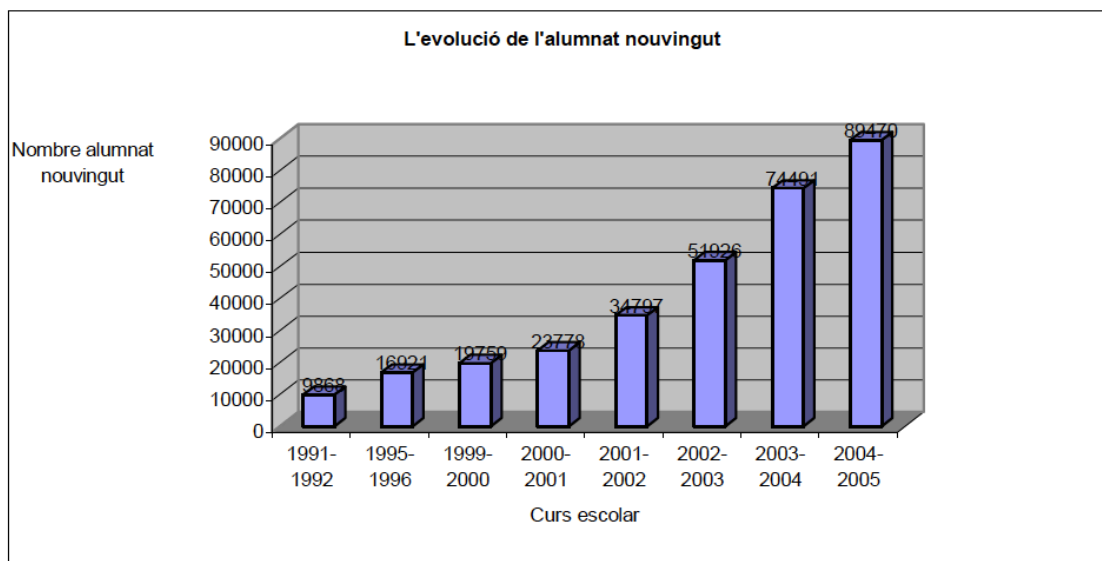


Figura 1. Gràfic sobre l'evolució de l'arribada d'alumnat nouvingut a Catalunya.

[Font: Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació]

Com podem veure a la figura 1, el nombre d'alumnes nouvinguts que han arribat a Catalunya en els darrers trenta anys ha augmentat de manera molt considerable, i encara més si ens fixem en els nombres que encapçalen el curs 2000-2001 i els posteriors.

Tal com apunten Gomà i Sánchez a la seva recerca, "si calculem els percentatges corresponents d'alumnat nouvingut en relació amb la població escolar total de Catalunya, tenim que el 1991-1992 era del 0,81%, i el curs 2004-2005 és del 9,06%" (Gomà & Sánchez, 2005, p. 9). Per tant, veiem que les dades referents a l'alumnat nouvingut a Catalunya ja eren prou altes durant el curs 2004 i 2005, i és d'esperar que, gairebé vint anys més tard, aquestes dades hagin augmentat de manera exponencial. Així doncs, i en el curs actual, pràcticament tots els centres educatius del nostre territori compten amb alumnes estrangers i, per tant, és comú que cada vegada més docents hagin de formar-se en qüestions relatives a l'Aula d'Acollida i a l'ensenyament del català i del castellà com



a segona llengua amb la intenció de cobrir la substancialitat que aquest tema està adquirint en els nostres centres escolars.

El cert és que la procedència d'aquest alumnat nouvingut és força variada, però no podem obviar les dades que ens mostren que existeix un nombre prou gran d'alumnat que prové d'una àrea o país determinat. Per exemple, a la taula presentada a continuació (Figura 2) podem observar que Marroc és el país d'on rebem més joves immigrants. A més a més, la resta de la llista s'omple amb països on predomina el castellà com a llengua materna, tals com l'Equador, Colòmbia o el Perú. Tanmateix, i tot i que el nombre d'estudiants és molt menor, també trobem alumnat nouvingut que ha arribat de la Xina, d'Ucraïna o de Gàmbia, per exemple.

1	Marroc	23.868
2	Equador	14.470
3	Colòmbia	5.441
4	Argentina	4.862
5	Romania	3.605
6	Xina	3.211
7	Perú	3.208
8	Bolívia	2.592
9	Gàmbia	2.195
10	Uruguai	2.095
11	República Dominicana	2.047
12	Xile	1.524
13	Rússia	1.192
14	Ucraïna	1.077
15	Brasil	1.056
16	Pakistan	1.011
17	Veneçuela	890
18	Bulgària	776
19	Senegal	612
20	Cuba	602
21	Índia	568
22	Filipines	529
23	Hondures	511
24	Algèria	458
25	Mèxic	415

Figura 2. Alumnat nouvingut extracomunitari de Catalunya (segons països de procedència).

[Font: Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació]

Les dades representades en aquesta taula ens ajuden a entendre la gran diversitat lingüística que podem trobar quan ens inserim, en tant que docents, en un centre educatiu,



i, en conseqüència, corrobora la idea que és crític potenciar noves estratègies que permetin acostar el català als adolescents nouvinguts, tot posant el focus en ensenyar habilitats comunicatives útils i funcionals que permetin als i a les alumnes inserir-se en les activitats quotidianes i socials de la societat catalana d'arribada, més que rebre una competència normativa i formal de la llengua catalana, que en aquests casos resulta un aprenentatge secundari.

Ja hem vist, doncs, que l'arribada d'alumnat estranger a les aules catalanes és un fenomen que cada vegada és més recurrent. Arribats a aquest punt, però, quina és la legislació que hi ha actualment a Catalunya per a abordar aquesta qüestió i quins són els plans d'actuació que es proposen? Hi ha una diversitat extensa d'actuacions que es porten a terme a la nostra comunitat autònoma, i la majoria d'elles són a escala municipal o, com a molt, intercomarcal. Això vol dir que les maneres de treballar són molt diverses i que, ara com ara, encara no existeix un pla d'actuació autonòmic que pugui aplicar-se a la totalitat dels centres educatius de Catalunya, sinó que cada escola de primària o institut duu a terme tasques i activitats variades segons l'Ajuntament de què depengui. Tot i això, el tractament que es fa de la llengua en tots ells és des de la transversalitat; és a dir, que s'entén la llengua catalana com un component més de tot un conjunt d'elements que els nouvinguts han d'aprendre. A més a més, els principis en què es basen aquests plans d'actuació són, majoritàriament, “la convivència, la diversitat cultural, la normalització, la participació, la igualtat i la cohesió social” (Gomà & Sánchez, 2005, p. 16).

En aquest sentit, des dels diferents centres escolars s'intenta abordar aquesta realitat posant el focus en dos documents que, tot i ser ben diferents, són complementaris i imprescindibles l'un de l'altre. El primer de tots és el Pla d'Acollida de Centre (o PAC), i és un escrit que recull el conjunt de tasques que una escola o institut posa en marxa per tal de fer més fàcil l'adaptació de l'alumnat nouvingut al nou centre escolar. Un dels elements més importants és el lligam social i afectiu que les persones nouvingudes poden arribar a establir amb el seu grup d'iguals de la societat d'arribada, i és per aquest motiu que la majoria d'actuacions, almenys durant les primeres setmanes, se centren a prioritzar l'establiment d'amistats i de vincles entre l'alumnat estranger i altres adolescents del



centre més que a ensenyar-los la llengua o la cultura. Per altra banda, quan aquesta primera època d'adaptació ja ha passat, els i les docents treballen a partir del segon document, que s'anomena Projecte Lingüístic de Centre (PEC) i que posa èmfasi en el tractament que es fa de les diferents llengües –siguin curriculars o no– i la manera en què s'ensenyen al centre. De manera general, aquest document sol promoure el respecte envers totes les llengües del món, valora positivament tota diversitat lingüística i dona molta importància a l'aprenentatge de noves llengües, sigui perquè algun company o companya les parla o per interès propi de l'alumnat.

Per tant, aquests dos documents són essencials quan l'alumnat nouvingut acaba d'arribar al centre, i és que suposen el punt de partida o l'inici del llarg camí que els i les docents han de recórrer per a ajudar aquests i aquestes alumnes a introduir-se i a esdevenir persones competents i integrades en la societat d'arribada que, en aquest cas, és la catalana.

No obstant això, cal tenir en compte, i més quan parlem de l'alumnat d'incorporació tardana, que no tot és aplicar dos documents de centre i esperar que el temps faci la seva feina. Hi ha tota una sèrie de factors que influeixen i que faciliten o empitjoren aquest aprenentatge, que esmentarem de la manera més breu possible a continuació.

Primerament, és evident que cada alumne/a té la seva història personal. Aquesta història pot estar farcida d'obstacles o de bons moments com qualsevol curs vital, però malauradament, en molts casos els alumnes nouvinguts tenen històries de vida que s'acosten més a la primera opció. Moltes vegades, doncs, l'aprenentatge del català i la inclusió d'aquests i aquestes adolescents a la nostra societat és difícil i dur, precisament perquè aquests nois i noies poden haver viscut situacions doloroses al seu país d'origen que els dificulten tenir un estat mental, personal i emocional òptim per a l'aprenentatge. I fins i tot en els casos en què aquesta situació no es dona i l'alumnat nouvingut no té una experiència traumàtica en el seu viatge cap a les terres catalanes, sovint es dona el que s'ha anomenat “dol migratori”. Aquest dol es caracteritza, tal com indica el seu nom, per la tristesa i dolor que submergeix aquests alumnes al cap d'uns dies d'arribar a Catalunya,



ja sigui perquè troben a faltar el seu país d'origen, la seva cultura, la seva llengua, els seus amics i família o per altres raons ben diverses. Aquest dol migratori sovint triga diverses setmanes a minvar, i és un dels motius pels quals és tan difícil treballar amb aquests nois i noies durant les primeres setmanes de la seva arribada, així com és tan crucial tenir un bon pla d'acollida recollit al PAC, del qual ja hem parlat amb anterioritat en aquest mateix apartat.

Però la història personal passada i el dol migratori no són les úniques variables que juguen un rol substancial a l'hora de facilitar o impedir la integració i l'aprenentatge de l'alumnat nouvingut. Hi ha altres factors que poden influir en l'adquisició de la llengua: per exemple, i pel que fa a la relació amb el professorat, pot ser que la importància que aquest li dona a la llengua catalana influeixi de manera substancial en la concepció que l'alumnat nouvingut té d'aquesta nova llengua que ha d'aprendre. De la mateixa manera, la funció social que l'alumne/a pugui detectar del català pot condicionar el seu aprenentatge, tot i que aquest últim fet és molt més difícil de controlar que l'ús que en fan els docents. Addicionalment, són destacables altres aspectes que apareixen i juguen un rol molt important dins de les classes de llengua catalana, tot i que a priori puguin semblar gairebé insignificants: les estratègies que el docent usi per a l'ensenyament a l'aula; l'actitud del professor o professora davant de la interculturalitat i de la presència de l'alumnat nouvingut també són factors que, evidentment, poden ser percebuts pels i per les alumnes i poden influir, conscientment o no, en la seva manera d'aprendre i en la intensitat i la durabilitat de l'aprenentatge. Per altra banda, i en relació amb el model d'acollida, l'aula en el mateix centre escolar, les proves d'avaluació inicial o la manera en què es treballi l'arribada de l'alumnat nouvingut al centre pot afavorir o empitjorar l'aprenentatge que s'està intentant aconseguir.

La relació que l'alumnat estableixi amb la resta del grup-classe també és significativa a l'hora de tenir en compte quin aprenentatge pot fer l'alumne/a i si serà de qualitat o no. Per exemple, la interacció amb els joves autòctons a dins i a fora de l'aula augmentarà o disminuirà el seu grau de coneixement sobre l'idioma i, al seu torn, això es veurà reflectit en les seves habilitats comunicatives. A més, el barri de residència de l'alumnat i els



amics i amigues que hi tingui (i l'idioma que aquests li parlin) també resultaran substancials a l'hora d'aprendre a relacionar-se amb la llengua que està intentant aprendre.

Finalment, cal destacar que, tot i que són factors secundaris, també poden suposar un component de pes per aquest alumnat que s'introdueix a la nostra societat: aquests són l'edat, el temps d'estada al país abans de l'escolarització al centre, els coneixements previs de l'alumne/a (independentment de la matèria de què parlem) i les capacitats o discapacitats físiques i psíquiques.

Per a concloure amb aquest apartat del nostre treball ens agradaria subratllar que, com hem vist, l'Aula d'Acollida és un recurs extremadament important, que ajuda l'alumnat nouvingut no només amb els seus continguts acadèmics curriculars sinó també amb l'àmbit social, relacional i personal, tot oferint-los suport emocional i potenciant totes aquelles activitats i tasques que poden augmentar el benestar i la integració de l'alumnat nouvingut.

3.1. La lectura com a recurs per a les Aules d'Acollida i l'alumnat d'incorporació tardana

María Dolores Albaladejo García és l'autora d'un dels articles més colpidors dels últims anys pel que fa a la introducció de la literatura a les Aules d'Acollida del nostre país. Així, i tot i que la base del seu estudi es basa en la literatura castellana, molts dels seus arguments i hipòtesis que defensa ens serviran per a sustentar la nostra investigació sobre l'ús de llibres en català per a afavorir l'aprenentatge de la llengua catalana en aquest mateix tipus d'aules.

L'estudi comença fent un breu recorregut de la presència de la literatura a les escoles des dels anys cinquanta i fins a l'actualitat, independentment de si parlem d'aules ordinàries o de l'Aula d'Acollida.



En aquest sentit, durant els primers anys de la dècada dels cinquanta predominava el model gramatical de l'ensenyament, és a dir, que l'objectiu era que els i les estudiants poguessin memoritzar i replicar certes normes gramaticals que eren considerades "elevades". Per tant, els i les alumnes estrangers que havien d'aprendre una segona llengua utilitzaven la literatura com a eina de memorització i d'imitació.

Però amb l'arribada dels anys seixanta i fins a principis dels setanta, el focus d'atenció va virar i, en conseqüència, els mètodes d'ensenyament i d'aprenentatge tant de docents com d'alumnat també van canviar. Amb aquest enfocament nou, els criteris lingüístics van passar a ser el més important, i la literatura va quedar submergida en l'oblit per culpa de l'afavoriment excessiu de l'aprenentatge del lèxic i de les estructures lingüístiques normatives.

Més tard, durant els anys setanta, es va començar a posar èmfasi en l'ús social de la llengua i, gràcies a això, els plantejaments didàctics van començar a ser menys hieràtics i més funcionals que nociònals. No obstant això, la literatura continuava sense tenir-hi cap mena de cabuda, i la situació per a aquesta disciplina no va transformar-se realment fins a finals dels anys vuitanta. Durant aquesta època es produí el que hem anomenat "model comunicatiu de la llengua", una autèntica revolució en què la substancialitat va recaure en la llengua oral i parlada i no en la competència escrita i normativa de l'alumnat. Gràcies a això, a partir d'aquest instant comencen a introduir-se algunes obres literàries a les aules com a material complementari per a l'ensenyament, però només aquelles que tenien alguna funció comunicativa clara, tot deixant de banda les estrictament literàries o aquelles que incloguessin connotacions culturals massa allunyades del nivell actual dels i de les alumnes.

Tal com explica D. Albaladejo a la pàgina 4 del seu assaig:

"Asistimos a un interesante panorama en la enseñanza de segundas lenguas, en el que, con un carácter integrador y ecléctico, confluyen *diversas corrientes y planteamientos metodológicos*, donde numerosas disciplinas tienen cabida (...) y en el que la utilización de la literatura con un fin didáctico en la clase de lengua extranjera representa un asunto de máxima actualidad" (Albaladejo García, 2007, p. 4).



Per tant, durant els anys vuitanta i encara més durant els noranta es produeix una revaloració de la literatura com a instrument didàctic i s'inicia la publicació de múltiples obres i escrits centrats en l'explotació dels textos literaris. Comença a considerar-se la riquesa de la literatura i els *inputs* que els escrits poden oferir per a l'assoliment de les quatre destreses lingüístiques fonamentals per a l'adquisició d'una llengua: la comprensió lectora, la comprensió auditiva, l'expressió oral i l'expressió escrita (i tot això tenint en compte i sense oblidar mai el context cultural i comunicatiu significatiu en què s'ha d'inscriure tot parlant i aprenent).

Durant els anys següents, són nombrosos els teòrics i estudiosos de la didàctica de la llengua els que analitzen amb major o menor aprofundiment els motius concrets pels quals és necessari introduir la literatura a les classes de llengua per a l'alumnat estranger. Què ens ofereixen els textos com a instruments didàctics que no ens pot oferir cap altre recurs? En primer lloc, cal destacar el *caràcter universal* dels temes i arguments que apareixen a les obres literàries. La mort, l'amor, la vellesa o l'amistat són només algunes de les històries més recurrents que podem trobar a les novel·les de tot el món, i és per això que, si presentem al nostre alumnat algun escrit que expliqui relats universals, se sentiran més interessats per la matèria i, en conseqüència, també per aprendre la llengua i per entendre amb més profunditat les pàgines del llibre. A més a més, si aconseguim trobar llibres que puguin arribar a ser familiars pels i per les nostres alumnes, això també serà una manera d'ajudar-los en el seu dol migratori i a donar-los suport emocional. Tal com explica Albaladejo al seu estudi, si presentem textos no universals a l'alumnat estranger és probable que això faci devaluar el seu concepte sobre la literatura, atès que veuran els temes massa llunyans, i els personatges, cruels, ridículs o inversemblants (2007, p. 6).

En segon lloc, la literatura és un material *autèntic*, és a dir, que mai és dissenyada amb l'objectiu específic de portar-se a les aules o d'ensenyar la llengua a l'alumnat nouvingut de les Aules d'Acollida. Això fa que, evidentment, els i les alumnes es trobin davant d'un repte més gran, perquè la dificultat lingüística és molt alta, però alhora també els permet



entreveure i enfrontar-se a formes literàries i usos de la llengua ben diversos, que els ajudarà a consolidar la gramàtica ja apresada, a conèixer-ne de nova i a obtenir noves nocions sobre el lèxic i la puntuació a l'hora d'enfrontar-se a un text en llengua catalana. En aquest sentit, cal recalcar que la dificultat elevada d'un text pot minvar o pot resultar més assequible si el o la docent duu a terme una feina prèvia d'introducció del text a l'alumnat, així com la confecció d'activitats relacionades amb l'argument a tractar o fins i tot l'adaptació de l'escrit per part del professorat, com és el cas del nostre treball.

En tercer lloc, la literatura conté, de manera inherent, un *valor cultural*. Aquest pot ser molt beneficiós pel que fa a la transmissió dels codis socials i de conducta a l'alumnat estranger, que se'n beneficiarà sentint-se més inclòs en la societat d'arribada i més proper a la llengua que ha d'aprendre. A través dels textos literaris, l'alumnat nouvingut pot obtenir de manera gradual un coneixement més gran de la forma de vida del país on ha arribat. Això, a banda de proporcionar-los nova informació i més capacitat d'inclusió a la societat, com ja hem dit, també fomenta la simpatia cap al país d'arribada i cap a la llengua o les llengües que s'hi parlen, fet que és molt necessari perquè, com hem comentat en un apartat anterior, sovint l'alumnat nouvingut pot sentir cert rebuig cap a la cultura, la llengua o el país d'arribada fruit del dol migratori de què ja hem parlat.

El quart motiu pel qual és beneficiós presentar textos literaris a l'Aula d'Acollida pels nostres alumnes estrangers és la *multiplicitat d'estímuls* que aquests poden aportar a un estudiant que necessita aprendre una llengua nova. Per un costat, ja hem dit que els i les alumnes gaudiran de més riquesa lingüística, tant pel que fa a l'increment del vocabulari com perquè tindran les estructures gramaticals i semàntiques de la llengua molt més consolidades. A més a més, quan l'alumnat es trobi davant la dificultat d'escriure un relat en la llengua que han d'aprendre, podran recórrer a l'aprenentatge obtingut a partir de la lectura, i probablement també seran més creatius i arriscats amb la seva proposta literària perquè s'haurà incentivat la seva habilitat lectora i la seva imaginació a l'aula.

Tampoc hem d'oblidar que el fet d'introduir una lectura com a tasca per a l'alumnat estranger no vol dir que aquests textos s'hagin de treballar només de manera escrita: el o la docent pot escollir llegir algun dels capítols en veu alta, de manera que es reforça i



s'augmenta la comprensió oral de la llengua; i també es pot posar en pràctica el visionament d'adaptacions visuals de la novel·la o l'escrit proposat, tals com pel·lícules, sèries de televisió i obres de teatre, entre d'altres. En darrer lloc, i si el relat escollit pel professorat parla de temes universalment coneguts, això pot fomentar la preparació d'activitats musicals o artístiques a l'aula, com ara la confecció d'una cançó que parli de l'argument o d'algun dels personatges, la creació d'un dibuix o d'un quadre o fins i tot la preparació d'un tràiler gravat pels alumnes on aquests expliquin l'argument de la novel·la o el que més i el que menys els ha agradat d'aquesta.

Amb tot, tal com apunta Albaladejo, el fet d'introduir literatura a les Aules d'Acollida hauria de ser una tasca habitual, donat que té múltiples beneficis i permet a l'alumnat nouvingut desenvolupar diverses habilitats: primerament, els ajuda amb l'hàbit i la capacitat lectora, cosa que pot propiciar que es converteixin en lectors i lectores recurrents en el futur. En segon lloc, mitjançant la lectura s'augmenta el seu coneixement sobre el lèxic, la gramàtica i la fonètica de la llengua que han d'aprendre. A més, la tasca lectora sempre es pot vincular amb altres matèries o fins i tot fer-ne una unitat didàctica transversal, on s'incloguin activitats plàstiques, musicals, audiovisuals, dramàtiques o relatives al teatre, i, per descomptat, a totes aquelles llengües que l'alumnat nouvingut estigui aprenent o hagi d'aprendre en aquell moment del curs escolar.

Una vegada hem resseguit les raons per les quals és beneficiós –i necessari– portar la literatura a les Aules d'Acollida del nostre territori, ens agradaria continuar fent una breu explicació sobre com han de ser aquests textos que arribin a l'alumnat nouvingut per tal que puguin extreure'n totes aquests avantatges que ja hem comentat. D. Albaladejo comenta uns quants requisits sobre aquest assumpte a partir de la novena pàgina del seu assaig, però a nosaltres ens agradaria introduir-ne alguns d'addicionals.

Pel que fa a l'exposat per Albaladejo, l'autora defensa que aquest tipus de textos han de ser *accessibles*. No només perquè els escrits han d'adaptar-se o no allunyar-se massa de la competència lingüística que en aquell moment posseeixi l'alumnat nouvingut per tal que el puguin entendre, sinó també perquè d'aquesta manera serà molt més fàcil que els



i les joves el gaudeixin i vulguin continuar llegint-lo. Així, a mesura que la competència lingüística i comunicativa de l'alumnat augmenti, també ho podrà fer la dificultat de les obres literàries que els docents els presentin, fins a arribar a un coneixement prou bo de la llengua perquè els i les adolescents en qüestió puguin seguir el seu aprenentatge de la llengua catalana a l'aula ordinària i amb l'ajuda del docent, però també dels seus companys i companyes del grup-classe.

A més, els textos triats i presentats cal que siguin *significatius* i *motivadors*. L'edat dels estudiants ha de ser tinguda en compte a l'hora de triar un text literari, però també els seus gustos personals o els seus interessos perquè el contingut del relat sigui mínimament rellevant i no els suposi una tasca feixuga haver de llegir la novel·la o el text escollit. Així mateix, si el professorat aconsegueix trobar una obra prou motivadora, això també servirà per a justificar el temps i l'esforç addicional que els i les alumnes hauran de fer per a entendre l'argument de l'obra i per acabar-la, atès que aquest esforç i aquest temps és, normalment, elevat, i la tasca de lectura acaba ocupant una bona part del curs escolar. És substancial, doncs, que el text triat s'apropi a les vivències i a les experiències dels joves nous, tot desenvolupant temes que parlin de les inquietuds, els pensaments i les situacions en què un adolescent es pot trobar en la seva vida quotidiana. Pels estudiants sol ser plaent veure's reflectits en les històries i les tasques que es treballen a l'institut, i això també els permet veure'n una perspectiva diferent –més objectiva o, si més no, més exterior– que els pot ajudar a entendre i gestionar la seva pròpia història personal.

En aquest sentit, la manera en què el professorat té per a saber els gustos i els interessos del seu alumnat, si encara no es coneixen prou, és mitjançant qüestionaris o preguntes informals fetes a l'aula.

Com a tercer criteri per a la selecció d'una novel·la o d'un text idoni per a l'ensenyament de la llengua per a l'alumnat nouvingut cal destacar que aquests textos han de ser *integradors* de diverses destreses, tal com explica Albaladejo (2007, p. 11). Així, no n'hi ha prou que les obres literàries serveixin per a desenvolupar l'habilitat lectora i l'escrita, sinó que el professorat ha de ser capaç de crear activitats comunicatives a partir d'aquesta



lectura que serveixin per a practicar les quatre destreses lingüístiques fonamentals, i sempre tenint com a objectiu primordial la pràctica comunicativa.

Vinculat amb aquest tercer criteri, el quart d'ells té relació amb la possibilitat d'aquestes obres literàries de ser *explotades didàcticament*. Com ja hem comentat, el text ha de permetre que s'extreguin activitats diverses i que, a més, siguin multimodals. El docent ha de poder preparar tasques que incloguin les diferents competències que el currículum demana avaluar als i a les estudiants, i per assolir això és crític que el material en què es basa el professorat sigui ric quant al contingut, però també pel que fa a la forma. Només així podrem extreure tot allò que una obra literària pot oferir, i d'aquesta manera podrem evidenciar el progrés que l'alumnat estranger farà des de l'inici de la lectura de l'obra triada i al llarg d'aquesta, i fins al seu acabament.

El cinquè i últim requisit que mencionarem té a veure amb les *connotacions socials i culturals* que les obres literàries poden contenir. Els textos tenen la capacitat d'incloure en les seves històries les idees, pensaments i fins i tot les emocions de l'autor que els ha escrit, però també els fets històrics rellevants d'un territori, la seva cultura, els col·loquialismes més freqüents o els costums i la manera de viure de la zona on s'ha creat o on s'ha inspirat l'obra literària. És per això que el o la docent de l'Aula d'Acollida que vulgui introduir la literatura a l'alumnat nouvingut ha de triar relats que incloguin aquests trets culturals, de manera que els i les joves nouvinguts se sentin més a prop de la societat i de la cultura d'arribada i puguin comprendre més fàcilment el món on hauran de viure durant molt de temps.

Per a la conclusió d'aquest apartat, doncs, hem vist que les obres literàries són gairebé un material imprescindible a les Aules d'Acollida. Hi ha molt pocs recursos que tinguin unes capacitats d'explotació amb fins didàctics tan grans, i és substancial que els i les docents del nostre país tinguin coneixement d'aquest fet i comencin a gaudir amb els seus alumnes dels beneficis de la lectura i de l'aprenentatge a partir de la literatura.



4. LA MEVA UNITAT DIDÀCTICA: UNA ADAPTACIÓ DE XÈNIA, TENS UN WHATSAPP PER APROPAR-NOS A L'ENSENYAMENT DEL LENGUATGE COL·LOQUIAL

Abans d'entrar pròpiament amb l'adaptació de la novel·la que ens ocupa, és necessari deixar clars alguns conceptes i donar certs detalls que ens ajudaran a entendre la manera en què hem dut a terme la nostra adaptació de *Xènia, tens un WhatsApp*; però també les activitats que s'han plantejat després de cada capítol (és a dir, el dossier per a l'alumnat) i de quina manera hem seguit –o no– les consignes de Lectura Fàcil per tal de dur a terme la part pràctica de la nostra investigació. Després de donar aquestes explicacions, ja podem parlar de la intervenció didàctica que hem portat a l'Aula d'Acollida, així com dels resultats i de les conclusions que extraiem del nostre estudi, tot intentant entreveure si la nostra intenció –que l'alumnat nouvingut millori el seu coneixement sobre el llenguatge col·loquial a partir de l'adaptació d'una lectura obligatòria– s'ha completat de manera satisfactòria o si, altrament, els resultats no han estat els esperats.

4.1. L'Aula d'Acollida de l'IE Els Tres Pins

L'Institut Escola Els Tres Pins està situat al municipi de Vallromanes, un poble limítrof del Vallès Oriental amb el Maresme amb poc més de dos mil habitants. El centre educatiu concentra tant l'etapa d'infantil i de l'educació primària com la d'educació secundària, tot i que aquesta última es va incorporar fa poc més de dos anys. Així doncs, cal destacar que, tot i que la primària es va crear al voltant dels anys setanta del segle passat, en aquell moment el centre era una Escola Rural⁸ per la quantitat tan baixa d'alumnat que hi assistia, i no va ser fins a l'any 2005 que van comptar amb suficients alumnes per a

⁸ Una escola rural o una escola de poble és aquella que no arriba a tenir tots els nivells educatius per falta d'alumnes, malgrat tenir o estar en disposició d'acollir tots els nivells. Això vol dir que, en moltes ocasions, els grups-classe es formen barrejant alumnes de diferents cursos escolars en una mateixa aula, de manera que el o la docent ha d'impartir la seva matèria alhora a alumnat de diferents nivells, edats i competències (Departament d'Educació, 2014) (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2022)



convertir-lo en un centre de primària amb tots els cursos des de l'educació infantil i fins a sisè de primària, tot i que només tinguessin una sola línia per curs escolar.

A partir de l'any 2015, els ciutadans vallromanins van començar a demanar de portar els seus fills i filles adolescents a un centre que s'ubiqués al seu mateix municipi, atès que, fins aquell moment, tot l'alumnat que es graduava de l'educació primària havia de traslladar-se al poble del costat per tal de continuar la seva Educació Secundària Obligatòria, a l'institut de Vilanova del Vallès. Així va ser com va iniciar-se la idea de crear una tercera planta a l'edifici que fins llavors havia servit com a escola de primària, amb l'objectiu que aquesta part concreta de l'edifici fos destinada a l'educació secundària. Tanmateix, el projecte va trigar força anys a poder desenvolupar-se del tot, i al curs de 2020 – 2021, en plena pandèmia, van entrar els primers alumnes de l'ESO al centre, que en aquell moment només eren divuit i només eren del primer curs de la secundària. Durant els dos cursos següents, que corresponen al 2021 – 2022 i al 2022 – 2023 (el curs actual) els i les alumnes que feien primer d'ESO van continuar avançant en la seva educació fins a arribar a tercer d'ESO, el curs actual en què es troben, alhora que continuaven entrant més alumnes nous en els dos cursos anteriors. Per tant, en l'actualitat l'IE Els Tres Pins compta amb tots els cursos d'infantil i de primària, però amb només tres de secundària. No obstant això, l'any que ve, quan l'alumnat que actualment hi ha a 3r completi el curs escolar, ja tindran tota l'Educació Secundària Obligatòria i serà un institut habitual, tot i que sense la part dels estudis postobligatoris, que no tenen intenció d'incorporar –de moment– per qüestions d'espai i per la poca quantitat d'alumnes escolaritzats.

Quant a la situació lingüística del centre, el fet que el centre escolar estigui situat en un poble tan petit i amb un nombre tan reduït d'habitants fa que la taxa d'immigració sigui molt baixa –només té quatre alumnes estrangers a l'Aula d'Acollida, tres de les quals són germanes– i que la llengua predominant de tot l'alumnat sigui el català. Tot i això, cal destacar que, tot i que la llengua inicial o materna sigui la llengua catalana, molts alumnes han adoptat el castellà a l'hora de comunicar-se amb els seus amics i amigues a l'escola. Aquesta és una de les principals raons, com ja hem comentat a la introducció, per la qual hem vist necessari que l'adaptació de la nostra lectura se centri en l'ensenyament de la



llengua catalana col·loquial. Tanmateix, el coneixement que posseeix tot l'alumnat sobre la llengua catalana és molt alt, i normalment tenen més dificultats amb l'aprenentatge del castellà que amb les activitats pràctiques o les tasques teòriques que es proposen des de la matèria de català.

A més a més, la posició socioeconòmica de les famílies també és molt similar. La major part de l'alumnat prové de famílies de classe mitjana o de classe mitjana–alta. Això fa que l'alumnat rebi molta ajuda dels seus progenitors i familiars i que, si l'institut planteja o diagnostica alguna dificultat o necessitat educativa especial, normalment és tractada fora del centre de manera primerenca i els i les alumnes en qüestió poden gaudir de suport especialitzat amb els professionals corresponents o rebre classes individualitzades per a no quedar-se enrere en les matèries que s'imparteixen a l'escola.

Per a entrar més concretament a l'Aula d'Accollida de l'IE Els Tres Pins, cal començar dient que aquesta aula rep cada setmana quatre alumnes, als quals anomenarem només amb el seu nom de pila per tal de preservar la seva identitat i la seva intimitat. Cal apuntar que, donada la naturalesa i tipologia del centre, l'Aula d'Accollida conté alumnat tant de primària com de l'educació secundària. Així, la Maria és l'alumna més petita que hi acudeix, fa cinquè de primària i va arribar a Catalunya fa només un any. És ucraïnesa, com dues alumnes més de l'Aula d'Accollida, i parla molt bé el castellà, però la llengua catalana li costa molt. En segon lloc, tenim l'Elio, també de cinquè, que prové d'Albània i que ja fa dos anys que és aquí i, per tant, té un nivell bastant bo tant de la llengua castellana com de la catalana. La tercera alumna que fa classes setmanals a la nostra Aula d'Accollida és la Nastia, també ucraïnesa, que fa sisè i que és la germana gran de la Maria. Com l'última esmentada, té un bon nivell escrit i parlat del castellà, però no del català. En darrer lloc, sent l'alumna més gran de l'Aula d'Accollida i, a més, sent la jove en què centrarem la nostra intervenció didàctica, tenim a l'Anna. L'Anna va al primer curs de l'ESO i també és d'origen ucraïnès –és la germana més gran de la Nastia i de la Maria–. Fa poc més d'un any que va arribar a Vallromanes, però, així i tot, té un nivell bastant bo del castellà. Tanmateix, li fa molta vergonya escriure i/o parlar la llengua catalana, perquè ella mateixa admet que no se sent competent i que no sap dir les coses prou bé per a

comunicar-se amb certa fluïdesa amb els seus companys i companyes o amb el professorat del centre.

Centrant-nos ja més detalladament en l'Anna, per ser l'alumna de l'Aula que rebrà la intervenció d'aquesta investigació, cal saber que aquesta noia passa cinc hores setmanals a l'Aula d'Acollida, tres de les quals seran dedicades a dur a terme l'adaptació de la lectura de *Xènia, tens un WhatsApp*, per tal que les dues restants puguin continuar sent referides a l'ensenyament formal de la llengua catalana i a altres continguts necessaris que han de ser assolits al final del curs pels nois i les noies que estudien regularment en aquest servei de l'institut.

Cal apuntar, també, que les tres hores en què l'Anna rebrà la intervenció didàctica serà en tres dies seguits, de dilluns a dimecres. I, més concretament, serà dilluns a la tarda, de 15:30 a 16:30 de la tarda; i dimarts i dimecres de 9 a 10 del matí. Aquest detall és essencial per entendre el ritme que portarà l'alumna a l'hora de completar la lectura, així com la motivació que demostrarà segons l'hora del dia en què portem a terme la sessió. En aquest sentit, és normalment a les tardes quan la jove necessita més ajuda per a entendre els continguts que estem tractant, de la mateixa manera que és a aquesta hora quan treballa de manera més lenta. A més a més, durant la classe dels dilluns comparteix l'Aula d'Acollida amb els seus tres companys i companyes i, per tant, rep molts més estímuls i és més fàcil que es desconcentri o que treballi de manera més desendregada. Tanmateix, això es veu compensat per la sessió dels dimarts i dels dimecres, on ella és l'única alumna a l'Aula d'Acollida i on avança de manera eficient i ràpida. Addicionalment, com que les classes dels dimarts i dels dimecres són a primera hora del matí, també se sent més concentrada i amb més ganes d'avançar en la lectura, i és per això que és normalment durant aquests dies que la intervenció dona fruits molt més profitosos.

4.2. La Lectura Fàcil o LF, un recurs que ha canviat vides

Una vegada hem descrit la nostra Aula d'Acollida, caldrà submergir-nos en l'adaptació de *Xènia, tens un WhatsApp* i en les directrius que hem seguit per tal de dur a terme

aquesta tasca. Com ja hem comentat anteriorment, el llibre que ens ha servit per a fer l'adaptació s'anomena *Directrius per a materials de Lectura Fàcil*. Però, arribats a aquest punt, ens hem de fer una pregunta crítica: què és la Lectura Fàcil?

La Lectura Fàcil es defineix com aquells llibres, documents administratius o legals i textos de tota mena que segueixen les directrius internacionals de l'IFLA (*International Federation of Library Associations and Institutions*) quant al llenguatge, el contingut i la forma. En aquest sentit, cal destacar que tots aquests relats i escrits són revisats per l'Associació ALF, que els valida i els distribueix amb el corresponent logotip, anomenat LF.



Figura 3. Logotip de l'Associació Lectura Fàcil.

[Font: lecturafacil.net]

La Lectura Fàcil s'adreça a tothom, però va especialment dirigida per a aquelles persones amb dificultats lectores transitòries o permanents. Quant a les primeres, podem parlar de dificultat lectora transitòria quan és un obstacle a causa de la immigració, la incorporació tardana a la lectura o l'escolarització deficient de la persona o persones en qüestió, per posar només alguns dels exemples que existeixen. Per altra banda, diem que una dificultat lectora és permanent quan l'individu o els individus que es beneficien d'aquests tipus de lectura tenen algun trastorn de l'aprenentatge crònic –TEA, TDAH, dislèxia, TEL, entre d'altres–, una diversitat funcional o es troben en una etapa senil. En aquest sentit, per tant, l'adaptació que es portarà a terme en el nostre estudi es troba inclosa en la classificació de la dificultat lectora transitòria, atès que l'Anna fa només un any que va arribar a Catalunya, però a mesura que augmenti el seu coneixement de la llengua catalana podrà anar enfrontant-se a novel·les i escrits originals o, si més no, que potser no provindran de l'Associació de Lectura Fàcil. Tanmateix, i fins que aquest moment no arribi, aquesta alternativa és una bona manera que l'alumnat nouvingut incorpori l'hàbit lector, si és que



no el tenien en el seu país d'origen, i que el mantinguin si és que aquest sí que existia en la seva vida quotidiana. A més a més, també és una molt bona manera d'augmentar el seu coneixement de la llengua del país d'arribada, alhora que se submergeixen en espais fictivals i altres històries lluny de la seva realitat que els pot anar molt bé per a superar el dol migratori o per a allunyar-se de qualsevol dels obstacles o la realitat que molts d'aquests alumnes han de viure durant el seu trasllat cap a un nou país o localitat.

Arribats a aquest punt, ens podríem fer la següent pregunta: per què és necessària la Lectura Fàcil? Tot i que en el paràgraf anterior i al llarg de la nostra investigació ja hem donat unes quantes raons per les quals l'alumnat de l'Aula d'Acollida podria beneficiar-se dels relats i textos propulsats per l'Associació de Lectura Fàcil, el cert és que n'hi ha d'altres que encara no hem mencionat i que són prou importants per fer-ne una breu menció. Primerament, és sabut que l'accés a la lectura i a la informació –de qualsevol mena– és un dret i una necessitat social, i totes les persones –de qualsevol edat i en qualsevol situació vital– haurien de poder gaudir d'aquesta habilitat. A més a més, i tal com comentàvem anteriorment, llegir és un plaer que, a més de permetre compartir idees, pensaments i experiències amb els teus iguals, també desenvolupa la creativitat i la imaginació alhora que millora les competències sobre la llengua llegida, i aquests són factors substancials i crítics quan parlem de qualsevol alumne/a en el seu pas pel seu recorregut educatiu, sigui a l'educació primària o a la secundària. En tercer lloc, és cert que molts textos estan plens de tecnicismes, tenen una sintaxi molt complexa o una presentació o estructuració poc clara, i, com dèiem, és just i és un dret per a totes les persones poder accedir a qualsevol mena de relat o d'informació que pugui ser del seu interès. I si, a més de tot l'exposat, afegim la dada que explica que més del 30% de la població mundial presenta dificultats lectores –siguin lleus, moderades o severes– encara és més evident que la Lectura Fàcil és un recurs necessari, àmpliament utilitzat i que pot minvar les dificultats i els reptes amb què totes aquestes persones puguin trobar-se.

Tal com podem veure al web de l'Associació Lectura Fàcil, els seus membres certifiquen que “el dret a accedir a una informació en format Lectura Fàcil està reconegut per la Llei d'Accessibilitat, aprovada pel Parlament de Catalunya l'any 2014” (2015). Però aquesta



no és l'única llei que ho demana: les Normes de Nacions Unides sobre la Igualtat d'Oportunitats per a Persones amb Discapacitat requereixen a tots els governs del planeta l'accessibilitat dels seus serveis públics d'informació i de documentació, alhora que també demanen la promoció d'aquests mitjans accessibles a plataformes com la televisió, la ràdio o la premsa, per tal que totes les persones, tinguin dificultats lectores o no, puguin gaudir dels seus serveis amb comoditat (Associació Europea ILSMH, 1998, p. 2).

No obstant això, són molt pocs els esforços i els recursos econòmics que s'han destinat per a portar a terme aquesta demanda. Alguns canals televisius que depenen de la Unió Europea sí que han començat a emetre nous programes o sèries de televisió, però la majoria són per als infants, és a dir, que per a persones d'edat adulta no hi ha gairebé res, a banda d'alguns documents que han estat adaptats o transformats a la Lectura Fàcil per organitzacions de persones amb algun tipus de dificultat cognitiva o física. Com veiem, doncs, la feina o tasca acomplerta en aquest sentit no prové gairebé en cap cas d'òrgans governamentals, i persones professionals que es dediquen al món dels llibres o de la lectura –editors, escriptors, professors o traductors, per exemple– en rars ocasions tenen en compte les directrius per a la Lectura Fàcil a l'hora d'elaborar o publicar textos o relats.

Com a resposta a aquesta situació tan injusta, l'any 1998 va publicar-se el primer document que pretén obrir camí per a totes les organitzacions o associacions que duen a terme alguna tasca de Lectura Fàcil en els seus escrits. Aquest estudi, elaborat per l'Associació Europea ILSMH, s'anomena *Directrius Europees per Facilitar la Lectura* i no va poder ser traduït a la llengua catalana fins dècades més tard. Tot i que aquest document va suposar un precedent i un pas molt important pel que fa a la història de la Lectura Fàcil o LF, el cert és que aquestes directrius se centraven exclusivament a crear textos o adaptar escrits per a persones amb algun tipus de discapacitat intel·lectual i, en conseqüència, exclouïa la resta del col·lectiu que pogués necessitar aquesta mena de suport en el seu hàbit lector. A més a més, com podem veure en els següents exemples, el document ja peca d'obsolet i de ser massa generalitzador:



“Tingui compte amb el llenguatge figuratiu o metafòric si són vocables d’ús poc comú. Les persones amb retard mental poden desconèixer aquest tipus de llenguatge, però si fossin d’ús generalitzat en el seu llenguatge podrien donar color al document. A més a més, compte amb els números! Usi el vocable *molts* per a referir-se a una xifra molt alta, i *alguns* quan es refereixi a un percentatge. Si ha de remuntar-se a una data, refereixi’s a ella com a *fa molt i molt de temps*” (ILSMH, 1998, p. 10).

“No és realista presentar una pàgina de símbols a algú amb retard mental i esperar que aquesta persona entengui el significat dels mateixos. De la mateixa manera que algunes paraules no es mostren als nens, o que s’ensenyen a aquells que estan aprenent a llegir, cal fer el mateix amb els símbols” (ILSMH, 1998, p. 12).

Així, com podem observar, les especificacions que donen són prou genèriques i fins i tot cauen en certa estigmatització o infantilització. Al llarg de tot l’estudi, es dona per fet que les persones amb retard mental –terme que també ha deixat de tenir vigència en l’actualitat, perquè en els nostres dies s’utilitza “discapacitat intel·lectual”– disposen o manquen de certs coneixements, i fins i tot es proposa no ensenyar-los certes coses perquè es pressuposa que mai ho podran entendre. Per tant, i tot i que aquest va ser el primer document que es va traduir en llengua catalana sobre com adaptar textos per a la Lectura Fàcil, aquest anava adreçat a un col·lectiu molt concret i certes parts són errònies o antiquades.

El segon document de què parlarem és del mateix any que el primer (1998), però ja prové d’una font catalana, és a dir, que no és una traducció. El document *Materials de Lectura Fàcil: anàlisi, normatives internacionals i proposta per elaborar aquests materials a Catalunya* va ser elaborat per la Fundació Jaume Bofill, associació que encara és vigent en l’actualitat i que ha treballat en múltiples fronts durant els darrers anys per tal d’ajudar a les persones amb alguna mena de dificultat cognitiva, física o d’altres tipus.

En aquest estudi, que és molt més extens i complet que el que hem mencionat amb anterioritat, ja no és tan restrictiu i contempla altres grups o col·lectius de persones que poden necessitar o beneficiar-se d’aquestes ajudes que proporciona que un text sigui de Lectura Fàcil. D’aquesta manera, l’escrit de la Fundació Jaume Bofill sí que inclou els



immigrants com a possibles receptors de les adaptacions, així com els adults amb incorporació tardana a la lectura, analfabets funcionals i, tal com l'estudi anterior, persones amb alguna discapacitat intel·lectual i/o física. Seguidament, l'estudi analitza les diferents entitats, empreses o associacions que són actives a diferents països de la Unió Europea, tals com Holanda, Suècia, Finlàndia o Alemanya, que han demostrat més implicació en aquesta mena de necessitat relativa a l'hàbit lector (Jaume Bofill, 1998, p. 27).

No obstant això, cal destacar que, tot i que aquesta investigació fa una bona anàlisi dels recursos que es poden trobar a escala europea per a apropar-se a la Lectura Fàcil, aquest escrit no explica ni detalla en cap moment quin hauria de ser el procediment o les directrius que fan que un escrit pugui ser adaptable en clau de Lectura Fàcil o LF. En poques paraules, doncs, els dos estudis publicats a finals dels anys noranta comencen a tocar les necessitats de Lectura Fàcil en els textos publicats, però el primer d'ells dona consells per a un col·lectiu molt limitat i el segon escrit fa un compendi de les associacions que duen a terme aquestes adaptacions, però no es fa una anàlisi completa i efectiva per a la gent interessada a adaptar textos.

Així doncs, no va ser fins gairebé una dècada més tard, l'any 2012, que es va publicar el primer llibre amb una anàlisi general de la qüestió als territoris catalans que també incloïa les normes o els consells necessaris per a poder adaptar textos. Estem parlant del llibre que porta per títol *Directrius per a materials de Lectura Fàcil*, del que ja hem parlat, que va ser publicat de manera coordinada per l'Associació IFLA, per l'Associació Lectura Fàcil i pel Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes de Catalunya. Tal com expliquen a la introducció del document:

“Aquestes directrius tenen tres propòsits principals:

- 1) descriure la natura i la necessitat dels productes de Lectura Fàcil;
- 2) identificar alguns dels principals grups destinataris;
- 3) oferir suggeriments als editors de materials de Lectura Fàcil i a aquelles organitzacions i agències que atenen les persones amb dificultats per a la lectura” (IFLA; Lectura Fàcil; Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes, 2012, p. 7).



En aquest text, a més d'especificar-se que els grups de persones destinatàries per als documents de LF poden ser infants, joves o persones adultes, es fa una classificació detallada de les persones que, en la nostra societat actual, necessiten o podrien necessitar, en algun punt de les seves vides, d'un document adaptat amb les directrius per a la Lectura Fàcil. Així, es parla de manera detallada dels següents col·lectius, tot fent-ne una explicació i detallant quina mena de materials poden ser bons candidats per a ser adaptats amb els preceptes de la Lectura Fàcil:

- Persones amb dislèxia i altres dificultats per llegir
- Persones amb discapacitat intel·lectual
- Persones amb discapacitats neuropsiquiàtriques
- Persones amb autisme
- Persones sordes de naixement o amb sordesa precoç
- Persones sordes i cegues
- Persones amb afàsia
- Persones amb demència
- Persones amb escasses habilitats lectores obligades per altres factors
- Persones immigrants recents i altres parlants de llengua no nativa
- Persones lectores amb deficiències lectores
- Infants

Arribats a aquest punt, i veient que els grups que poden utilitzar aquests recursos són tan nombrosos, és necessari que ens fem la següent pregunta: és possible unificar les necessitats de grups diferents tot creant un mateix text de Lectura Fàcil? El cert és que, de manera òbvia, hi ha diferències en els propòsits i situacions vitals per a les quals la gent necessita materials de Lectura Fàcil. Aquesta, al llarg dels anys, s'ha desenvolupat, provat i ajustat a diferents criteris i per a diversos grups, sobretot bastants en l'experiència de cada editorial. No obstant això, existeix un acord general que diu que hi ha més factors que unifiquen aquests grups que no pas fets que els separen. Així, molts llibres, diaris i altres publicacions de Lectura Fàcil poden ser emprats per persones provinents de

diferents col·lectius, tot i que si una publicació o escrit és específica per a un grup concret, això s'ha de mostrar i detallar a la portada o, si més no, a l'inici del llibre o del document.

Una vegada explicada la definició i les característiques de les persones receptores d'aquests textos de Lectura Fàcil caldrà, en aquest punt de la nostra investigació, definir de forma detallada com és o hauria de ser un text de Lectura Fàcil per a ser considerat com a tal. A continuació, presentem una imatge extreta del mateix web de l'Associació que ens ajudarà a entrar en matèria i a entendre de manera més clara i concisa les explicacions teòriques que es donaran més endavant.

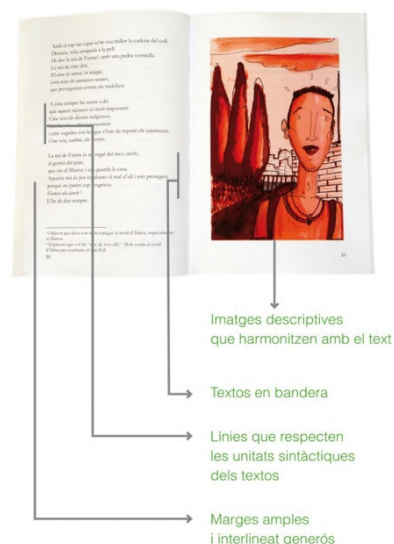
4.3. Com ha de ser un text de Lectura Fàcil?

Fixant-nos en aquesta imatge, veiem que hi ha quatre premisses bàsiques i generals per a tot text de LF:

1. Adjuntar imatges descriptives que expliquin de manera més detallada allò que està ocorrent al text.

Figura 4. Com és un text de LF?

[Font: lecturafacil.net]



2. Que el text estigui en bandera, és a dir, sense justificar, per tal que hi hagi més espai i més diferències entre les oracions i el text sigui més llegible.
3. Les línies han de respectar les unitats sintàctiques del text: no es poden quedar a mitges ni tallades a mitjan oració.
4. Continuant amb el punt 2, els marges han de ser amples i l'interlineat ha de ser prou gran perquè el tipus de font i la mida no interfereixi en l'experiència lectora.

Així doncs, i tot i que aquestes quatre premisses són les més importants, l'Associació de Lectura Fàcil ens va proporcionar més de quinze documents que funcionen com a referències bibliogràfiques i que hem llegit, destriat i fet un buidatge de manera



exhaustiva per tal de recollir-les posteriorment en aquest treball d'investigació. En aquest punt, doncs, parlarem de la següent qüestió: què fa que una història sigui de Lectura Fàcil?

El concepte de Lectura Fàcil comprèn tant el llenguatge com el contingut, però també les il·lustracions que apareixen als textos, el disseny i fins i tot la maquetació. A partir d'aquí, s'identificaran i s'explicaran una sèrie de recomanacions que es proposen específicament per a adaptar documents i llibres de Lectura Fàcil per a l'alumnat de l'Aula d'Acollida.

En primer lloc, és necessari escriure de manera concreta, és a dir, que el llenguatge abstracte s'ha de quedar fora d'aquest tipus d'escrits o de relats. Continuant amb aquesta idea, caldrà que l'estructura del text sigui lògica, així com la història explicada, que ha de seguir certa continuïtat i no allunyar-se en cap moment de la versemblança o d'un apropament substancial a la realitat més propera d'aquesta mena d'alumnes. Per tant, el marc cronològic també haurà de ser lògic i s'hauran d'evitar els salts temporals bruscos o poc clars.

A més a més, les accions descrites s'han de detallar de manera directa i simple, perquè les oracions massa llargues o amb massa elements coordinants o subordinants fan del text una lectura molt més complexa. Tampoc hi hauria d'aparèixer la implicació de gaires personatges, per tal de facilitar la història contada i no fer massa complex el desenvolupament del relat.

En tercer lloc, s'han d'evitar les metàfores i tota mena de llenguatge simbòlic, que pot ser mal interpretat o malentès pel lector. Addicionalment, és necessari que els textos adaptats en clau de Lectura Fàcil siguin molt concisos. Això implica que, en moltes ocasions, caldrà descriure només una acció per frase, i que aquesta frase estigui compresa únicament en l'espai limitat d'una sola línia del text. Com és evident, això facilita l'estructuració del text, que alhora fa molt més senzilla la seva comprensió i l'organització mental de l'alumnat amb relació a la història llegida.



Una altra directriu que és substancial és la dignitat amb què l'escriptor s'ha de dirigir als receptors del text quan aquest està preparant un relat o un document que s'inclourà dins del grup d'escrits de Lectura Fàcil. Com hem vist, en els inicis d'aquesta mena de recurs sovint es queia en l'estigmatització de les persones amb dificultats lectores i se'ls infantilitzava per necessitar ajuda durant la lectura o la recepció de la informació. Per tant, cal que tota persona que vulgui crear o adaptar un text que entri dins de les consignes de la Lectura Fàcil o LF utilitzi un llenguatge adult i digne, tot evitant les paraules difícils en la mesura que sigui possible, i sabent que, si és inevitable la seva inclusió, s'ha d'afegir un aclariment o saber que, en qualsevol cas, s'haurien de poder comprendre pel context.

Un aspecte rellevant a tenir en compte quan s'han de crear des de zero o adaptar documents en clau de Lectura Fàcil és conèixer el grup d'audiència o el públic que llegirà la creació o l'adaptació en qüestió, així com informar-se i aprendre més coses sobre el que significa tenir dificultats de lectura per causes d'immigració. En aquest cas, com que estem parlant d'una adaptació de Lectura Fàcil en l'àmbit docent, és molt més senzill que aquesta premissa es doni, perquè normalment els professors i les professores d'Aula d'Acollida coneixen bé els seus i les seves alumnes i els veuen diverses hores a la setmana. Així mateix, veure's de manera assídua facilita la tasca d'adaptació, perquè una vegada creat el material es pot provar amb l'alumnat i es poden fer els ajustaments que calguin en els capítols restants de la novel·la o, més generalment, en la resta d'escrits que es pretenguin adaptar. A més a més, els docents solen estar formats en qüestions d'immigració i d'Aula d'Acollida si és que en són professors i professores i, de fet, quan hi ha una vacant de professorat d'Aula d'Acollida i algú decideix començar la seva etapa docent en aquesta mena de recursos el professorat es veu obligat a fer un curs gratuït impartit per la Generalitat de Catalunya que té una duració de diversos mesos i en què s'expliquen totes les característiques i les peculiaritats que sovint presenten els i les joves que acaben d'arribar al centre educatiu, procedents d'altres comunitats autònomes o d'altres països del món. En conseqüència, doncs, si aquest element és un dels més importants quan adaptem documents per a la LF, també és un dels més assequibles o accessibles pel professorat de les Aules d'Acollida de Catalunya.



Com a recomanació o directriu final, el llibre publicat l'any 2012 constata que, si existeix la intenció per part del docent de publicar el material creat de Lectura Fàcil, és crític que abans es provi amb els receptors d'aquest escrit, és a dir, que no s'envii a la impremta si no s'està segur o segura que el material acabi funcionant per a l'alumnat de l'Aula d'Acollida, o almenys per a la majoria d'aquests (IFLA; Lectura Fàcil, Associació; Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes, 2012, p. 24-25).

Per a concloure amb l'explicació d'aquest apartat, cal evidenciar que *Directrius per a materials de Lectura Fàcil* també inclou un subapartat en què es parla de l'adaptació d'obres literàries. Així doncs, en parlarem breument abans de continuar amb el següent apartat donada l'adequació amb el treball d'investigació que estem realitzant.

En aquest sentit, assenyalen que:

“És difícil escriure en un llenguatge senzill. Escriure per facilitar la comprensió és mantenir un difícil equilibri per no passar de la simplicitat a la banalitat. En la narració curta d'una història cada paraula ha de ser molt precisa i té un gran impacte. El més important és tenir una bona història per explicar” (IFLA; Lectura Fàcil, Associació; Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes, 2012, p. 25).

Així doncs, és evident que, quan un escriptor o escriptora es proposa crear una novel·la o qualsevol mena de llibre –sigui de ficció o d'un altre tipus– no es pot limitar massa la seva llibertat creadora. Escriure forma part d'un procés creatiu que pot desviar-se de l'èxit si es tenen en compte massa restriccions i, per aquest mateix fet, s'ha de permetre que les novel·les continuïn sent novel·les i la ficció continuï sent ficció, tot i que parlem de creacions o d'adaptacions incloses dins de la col·lecció de llibres de Lectura Fàcil. A més, tal com s'apunta a les *Directrius per a materials de Lectura Fàcil*, crear materials d'aquest tipus també hauria de ser igual de divertit i d'estimulant que si s'elaboren escrits que no en formen part. En aquest sentit, doncs, s'ha de deixar als escriptors i als altres creadors experimentar amb el que suposa escriure un material de Lectura Fàcil, trobar-se amb els múltiples reptes que això suposa, i no posar-los massa restriccions o



impediments, sempre que, al final del procés, la seva producció es pugui encabir dins d'un material per a persones amb dificultats lectores.

Fins aquí hem vist el que aquesta publicació explicita en relació amb l'elaboració d'obres literàries de Lectura Fàcil. Però el cert és que no és l'únic que detallen, i és que també parlen, una mica més endavant, del desafiament que suposa adaptar literatura quan aquesta ja ha estat creada de manera ordinària. I això és perquè no es tracta de traduir una obra ja publicada en una altra que s'hi assembli, però que sigui "més fàcil d'entendre", sinó que suposa *crear* i *narrar* de nou, saber mantenir l'atmosfera del llibre que s'agafa com a base i tractar les emocions i les accions que viuen els personatges de manera que perdurin tal com si les hagués introduït a la nova obra l'autor o l'autora original.

En conclusió, doncs, la tasca que busca aquest treball d'investigació –la d'adaptar la novel·la *Xènia, tens un WhatsApp*– amb les consignes de Lectura Fàcil no és gens senzilla, i s'haurà d'explicitar, com farem en el proper apartat, el procés d'adaptació del llibre original en qüestió i la manera com hem arribat a acomplir el repte que ens hem proposat a l'inici d'aquest estudi.

4.4. Procés d'adaptació de la novel·la original

En aquest apartat hem volgut centrar-nos en l'aplicació de tot el nostre marc teòric a l'adaptació de la novel·la original *Xènia, tens un WhatsApp* i en el desenvolupament de la nostra intervenció amb l'Anna a l'Aula d'Acollida de L'Institut Escola Els Tres Pins de Vallromanes.

Així doncs, en primer lloc, pararem esment a la manera en què vam portar a terme l'adaptació del llibre de Gemma Pasqual i Escrivà. En aquest sentit, és important destacar que el relat gira al voltant d'una noia de setze anys que viu la seva primera història d'amor. En aquesta, s'obsessiona amb en Carles, un noi del seu mateix curs de l'institut on està escolaritzada, que la recull un dia que plou per portar-la a casa seva amb la moto. Des d'aquell moment, la protagonista no pot parar de pensar en el noi i en comunicar-se



amb ell per la coneguda xarxa social WhatsApp, fins i tot quan sembla que el jove no té tantes ganes de parlar-hi com ella o quan li ofereix senyals contradictoris sobre el seu suposat enamorament cap a la noia. En aquest sentit, podríem qualificar la novel·la com un llibre perfecte per a adolescents del segle XXI, en què descobreixen, al llarg de les cent pàgines que conformen la novel·la, que el primer amor no és tan perfecte, tan sincer i tan senzill com ens han ensenyat les múltiples pel·lícules de Walt Disney o els contes d'amor romàntic de què ens omplim quan només som uns infants, i tot això sense deixar de banda el paper tan present que té la tecnologia a la vida de tots nosaltres en l'actualitat. Al final de la novel·la, el lector descobreix que en Carles és un mentider que ja té parella i que ha estat portant una doble vida romàntica amb la protagonista, i l'epíleg compta amb un recurs original en què, segons l'emoticona que esculli el públic lector, la novel·la s'acaba d'una manera o d'una altra ben diferent.

Per tant, i en l'adaptació de *Xènia, tens un WhatsApp*, vam decidir que, evidentment, volíem mantenir la trama original de la novel·la i aquest deix tan tecnològic i que crida tant l'atenció als adolescents que llegeixen el llibre. Tanmateix, si bé és cert que hem aconseguit deixar a l'adaptació per a la Lectura Fàcil les parts més substancials de l'argument per a mantenir la història i fins i tot les converses de WhatsApp, les emoticones i la presència dels mòbils que impregnen tota la novel·la, hi ha altres fets que hem hagut d'obviar per la seva complexitat o per la seva relació amb una cultura catalana que els i les alumnes de l'Aula d'Acollida és molt poc probable que coneguin o que puguin entendre. Per exemple, en diversos moments de la novel·la es parla de literatura juvenil o de llibres que típicament un adolescent llegeix en el seu curs de l'Educació Secundària Obligatòria: es parla de Manuel de Pedrolo i d'*El Mecanoscrit del Segon Origen*, de *Tirant lo Blanc* o de les implicacions que té per a la història de la literatura que un llibre sigui considerat anònim. Així, i tot i que no descartem que aquests temes es podrien introduir a l'Aula d'Acollida si l'alumnat que hi assistís tingués un coneixement prou alt de la llengua i de la cultura catalana, vam decidir no incloure-ho en la nostra adaptació de Lectura Fàcil perquè l'alumna receptora de la novel·la adaptada fa relativament poc temps que va arribar al país i hi ha altres elements molt més rellevants



que encara ha d'aprendre, tals com el menjar típic, les festivitats o els costums més substancials de Catalunya o dels Països Catalans.

Addicionalment, també hi ha altres temes de la novel·la que hem omès, com ara la descripció massa detallada o complexa dels espais –sí que s'ha parat esment a la descripció de les habitacions i dels paisatges, per exemple, però s'ha simplificat a un nombre limitat d'elements i a l'estructura senzilla de l'oració– o les parts de l'argument que implicaven situacions familiars doloroses o relatives a l'absència d'un dels membres de la família, perquè tal com s'ha apuntat en l'explicació de les *Directrius per a materials de Lectura Fàcil*, sempre s'han de tenir en compte les circumstàncies vitals de la persona que rep el material de lectura, i, en aquest sentit, la nostra alumna ha passat per un dol migratori fa menys de dos anys i durant aquesta migració ha viscut certes situacions que podrien tornar a ser perjudicials per a ella si al llibre s'hi conta algun fet que hi pugui tenir relació.

A banda d'això, però, la nostra adaptació s'ha mantingut fidel a l'original de la novel·la, hem adaptat la trama amorosa dels dos protagonistes gairebé en tota la seva totalitat i la part de l'argument que és referit a l'ús dels mòbils i a les converses de WhatsApp dels protagonistes amb els seus amics i amigues ha quedat intacta, sense oblidar mai que l'adaptació de tot l'escrit s'ha fet tenint en compte les consignes de Lectura Fàcil i afegint-hi el to col·loquial com a toc innovador de la nostra adaptació. Seguidament, en veurem alguns exemples.

Primerament i si ens fixem en el primer capítol de la novel·la original, veurem que comença d'aquesta manera:

ON ETS? :!!

La Xènia esperava fent cua en una de les taquilles del cinema. La Laia es retardava; res estrany en ella. Dues persones més i ja li tocava. Començava a impacientar-se, tamborinava amb els dits la seva petita bossa de colors mirant al voltant. Va deixar passar la parella que duia al darrere, un pare i un fill, tots dos amb la mateixa gorra. Va pensar que eren la típica estampa de pare divorciat a qui toca el fill el cap de setmana.

La Laia no donava senyals de vida. Mirava neguitosa al darrere, mentre tots els ulls estaven clavats al davant, en la gran escalinata i el cartell enorme de la pel·lícula. Va deixar passar una parella d'enamorats; no devien tenir més edat que ella, i ocupaven molt poc espai de tan junts com caminaven. De cop va pensar que a la cua gairebé tot eren parelles d'un tipus o d'un altre. Ella també hauria d'estar esperant amb la seva millor amiga, en realitat l'única, si no fos perquè era una impresentable.

De sobte va sentir dues campanetes que l'avisaven que tenia un WhatsApp. No podia ser una altra que la Laia.

Figura 5. Primera pàgina del Capítol 1 de la novel·la original

Si ens fixem en l'estructuració de les oracions i en el vocabulari que conforma només aquesta primera pàgina, veurem que és una novel·la complexa, si més no per a l'alumnat de l'Aula d'Acollida. Conté mots complicats, tals com “impacientar-se”, “tamborinava” o “impresentable”. Les oracions són llargues i sovint hi ha coordinació i subordinació en les oracions, que és una característica típica de tota història novel·lada, però que sovint fa massa feixuga la lectura per aquells i aquelles que tenen dificultats lectores. De fet, fins i tot hi ha expressions o frases fetes típicament catalanes, com veiem a “la típica estampa” o a “no donava senyals de vida”.

Així doncs, i seguint les consignes d'adaptació per a la Lectura Fàcil, hem reelaborat les frases de manera que fossin molt més curtes i senzilles i hem canviat el vocabulari complex per sinònims més assequibles, tal com veiem a l'exemple següent de la mateixa pàgina, però de la versió adaptada:




CAPÍTOL 1: ON ETS? :!!	
<p>La Xènia esperava fent cua a l'entrada del cinema.</p> <p>La seva amiga Laia arribava tard; quin rotllo!</p> <p>La Xènia començava a estar impacient.</p> <p>A darrere seu tenia un pare i un fill amb la mateixa gorra. La gorra era molt lletja.</p> <p>Va passar una estona i la Laia encara no havia arribat.</p> <p>Es va començar a posar molt nerviosa.</p> <p>Va mirar les escales i la porta d'entrada i encara no veia la seva amiga. La seva amiga era una pesada!</p> <p>La Xènia estava molt cabrejada.</p> <p>De sobte, li va sonar el mòbil: tenia un WhatsApp! Era la seva amiga Laia:</p> <p><<L'he cagat! Els meus pares estan bojos i m'han castigat sense sortir. No puc venir al cinema>>.</p> <p>La Xènia va contestar: <<QUÈÈÈÈÈÈ???>>.</p>	

Figura 6. Primera pàgina del Capítol 1 de la versió adaptada (pròpia)

Com es pot observar a la figura adjuntada més amunt, la forma i el disseny és molt més sobri: el text està emmarcat en un requadre per tal d'afavorir una lectura més ràpida i senzilla, la mida del text ha augmentat considerablement (a la versió original, la lletra era un 12, i a l'adaptació hem fet servir la mida 16) i les línies han deixat d'estar justificades a ambdós costats, de manera que hi ha més espai a banda i banda del text i això facilita la fluïdesa lectora. Addicionalment, l'interlineat s'ha canviat d'un sol punt al punt i mig per a la versió adaptada i les expressions col·loquials introduïdes –de les quals parlarem més endavant en aquest apartat– s'han emfasitzat amb imatges grans i nítides, com la que veiem a l'exemple posat més amunt, que exemplifica la paraula “cabrejada”.

A més a més, s'ha usat el mètode del recurs anafòric per tal de facilitar la lectura, tal com podem veure en les següents oracions:

- “A darrere seu tenia un pare i un fill amb la mateixa gorra. La gorra era molt lletja”



- “(...) encara no veia la seva amiga. La seva amiga era una pesada!”

D'aquesta manera, l'anàfora contínua dels subjectes de les oracions o de l'objecte en què es vol posar l'atenció ajuda al públic lector –l'Anna, en aquest cas– a no oblidar què estan llegint i no despistar-se de quina és la part de la lectura on han de posar el focus.

D'altra banda, un altre recurs que hem utilitzat en gairebé tots els capítols de la nostra adaptació de *Xènia, tens un WhatsApp* per a la Lectura Fàcil han estat les frases explicatives després d'una oració complexa o amb vocabulari particularment complicat. Ho veiem en l'exemplificació següent, pertanyent a l'adaptació del segon capítol de la novel·la:

Va pensar que trucaria a la seva àvia perquè l'anés a buscar.
Però el mòbil **s'havia mort**; s'havia quedat sense bateria!
Avui, la Xènia tenia molta mala sort.

Figura 7. Mostra d'una adaptació explicativa del Capítol 2 de l'adaptació (pròpia)

Com observem, en aquesta imatge, la frase “s'havia quedat sense bateria” funciona com a explicació o reiteració del que apareix immediatament anteriorment, “Però el mòbil s'havia mort”, precisament perquè aquesta afirmació pot resultar complicada per l'alumnat que no té el català com una primera llengua i, en tot cas, és una expressió metafòrica, que ja hem comentat que cal evitar quan parlàvem de les directrius necessàries per a crear materials de Lectura Fàcil.

Un altre recurs que s'ha fet servir sovint durant l'adaptació que hem dut a terme ha estat la de la supressió o escurçament de certa informació. Per exemple, al Capítol 8 de la novel·la original l'escriptora fa una descripció extensa d'una llar, tot indicant la disposició dels mobles, el color de les parets i altres detalls:



“El pis era petit però espaiós, de sostres molt alts, amb grans finestrals. Les parets eren pintades en un to crema suau que ajudava a reflectir la llum. Només una excepció: una paret pintada de vermell molt intens. L’estança estava ben il·luminada, amb una àmplia vidriera que donava a la terrassa. La cuina, moblada en acer i gris, estava separada del saló per una barra per esmorzar de formigó. La zona d’estar, més càlida, era decorada amb un sofà també de color crema, una butaca de pell blanca i una taula d’acer i vidre” (CITAR XÈNIA)

En canvi, l’adaptació és molt més concisa, posa èmfasi en els espais que l’alumna de l’Aula d’Acollida ja coneix perquè han estat treballats anteriorment en sessions de classe i busca sinònims de paraules com “crema”, “acer” o “finestral”, que poden ser de difícil comprensió per a l’alumnat nouvingut. Així, veiem que l’adaptació és de la següent manera (Capítol 12):

Va mirar la casa: la casa era petita, però hi havia espai.
Hi havia moltes finestres grans i les parets estaven pintades de color **groc fluix**.
També hi havia un jardí, i la cuina era gris.
Al menjador hi havia un sofà groc, una butaca blanca i una taula de ferro i de vidre.

Figura 8. Mostra d’una descripció escurçada. Versió adaptada de la novel·la (pròpia)

Per acabar, i abans de passar amb l’aspecte de la introducció de la col·loquialitat a la nostra adaptació de *Xènia, tens un WhatsApp*, farem una breu menció a altres mètodes que hem usat durant l’adaptació en qüestió, però de manera menys reiterada. Per un costat, la transformació de frases passives en actives ha estat molt útil a l’hora de tractar certs capítols de la novel·la, que augmentaven de dificultat precisament degut a l’estructuració de les oracions. Un altre recurs ha estat el de repetir constantment l’emissor i el receptor quan a la novel·la s’estava duent a terme un diàleg, principalment perquè durant les primeres lectures amb l’Anna, l’alumna d’Aula d’Acollida de l’IE Els Tres Pins, es va detectar que era un component que li costava de seguir quan ens proposàvem una tasca de lectura.

Per l’altre costat, també ens hem trobat amb la necessitat de reordenar la informació que es proporcionava a la novel·la original: per exemple, en el dotzè capítol es comença fent



una descripció de l'avi d'un dels protagonistes, però després aquesta descripció es veu interrompuda per un diàleg entre els dos protagonistes i no continua fins a unes línies més avall. Així doncs, a l'hora de fer l'adaptació d'aquest capítol en concret, vam decidir mantenir el contingut exposat, però vam reordenar-lo de manera que primer aparegués tota la descripció i en acabat vingués el diàleg.

Per acabar, cal destacar que pel que fa a l'adaptació dels temps verbals –que a les directrius per a materials de Lectura Fàcil s'especifica que és preferible que siguin en present– hem decidit no portar-ho a terme o, si més no, fer-ho només en alguns dels temps verbals més complexos, atès que l'Anna, receptora de l'adaptació de *Xènia, tens un WhatsApp*, ja coneix gairebé tots els temps verbals en llengua castellana i ens va semblar una bona oportunitat per a ensenyar-los-els també en català mitjançant la transferència de coneixements d'una llengua romànica a l'altra.

Una vegada hem detallat les especificacions que s'han desenvolupat a l'hora de portar a terme l'adaptació de la novel·la original en clau de Lectura Fàcil (seguint les directrius detallades a l'apartat anterior, però sempre recordant el context de la receptora de la lectura i els coneixements previs que l'alumna en qüestió pogués –o no– tenir), passarem a l'explicació amb relació a la col·loquialitat. Com bé sabem, la nostra adaptació passa per la reelaboració d'algun vocabulari de la novel·la en un to més col·loquial per tal d'augmentar la integració de l'alumna nouvinguda en el seu grup-classe i a la societat catalana, però també perquè és substancial que conegui formes col·loquials del català amb què es pot trobar en el seu dia a dia a qualsevol indret del nostre territori.

Com ja s'ha detallat a la metodologia, el procés que hem seguit per a dur a terme aquesta part de la nostra adaptació ha començat preguntant als i a les alumnes del grup-classe de l'Anna quines són les expressions, frases fetes o paraules informals que diuen més habitualment amb la seva família o amb el seu grup d'amics i d'amigues. Després, durant l'adaptació de *Xènia, tens un WhatsApp*, s'han intentat traslladar algunes d'aquestes frases fetes, expressions i mots al que s'estava contant a la novel·la, tot tenint en compte la màxima comprensibilitat de la narració i la importància que tenen algunes expressions



col·loquials per sobre de les altres (per exemple, conèixer l'expressió “posar-se vermell/a com un tomàquet” té molta més rellevància en un context informal en llengua catalana que saber què vol dir la paraula “semat”, que la major part de l'alumnat va apuntar, però que es fa servir en molt poques ocasions i només forma part de l'argot juvenil i no de la població general).

Per tant, a l'hora de canviar les paraules formals que pogués contenir la novel·la original per altres de més col·loquials a l'adaptació duta a terme per nosaltres hem usat el criteri propi, posant èmfasi en el context en què es troba l'alumna –i, en conseqüència, en l'assiduïtat i la necessitat amb què podria haver de produir o entendre aquestes paraules o expressions– i en les frases fetes que tenen força importància en la llengua i en la cultura catalanes. A més, totes les expressions col·loquials introduïdes estan marcades en negreta, per tal que l'alumna hi pari especial atenció durant la seva lectura i siguin més senzilles de recordar o de memoritzar. A continuació, podem veure alguns exemples d'aquest canvi del vocabulari formal a l'informal:

- Al Capítol 1, s'ha substituït la frase “La Laia no donava senyals de vida. Mirava neguitosa al darrere (...) hauria d'estar amb la seva millor amiga, si no fos perquè era una impresentable” per l'expressió col·loquial “La seva amiga Laia arribava tard; quin rotllo! (...) La seva amiga era una pesada. La Xènia estava molt cabrejada”.
- Més endavant, en el mateix capítol, s'explica que l'amiga de la Xènia ha fet una ximpleria i els seus pares l'han castigada sense sortir, dient “Coneixent l'amiga, de segur que l'havia ben embolicada. Ho feia sempre”. Aquí, hem optat per les substitucions següents: “La seva amiga Laia sempre la liava. Els seus pares sempre la castigaven”.
- Al Capítol 3, la versió original narra que “havia de parlar seriosament amb la Laia i preguntar-li què havia passat al cinema”, però a l'adaptació hem decidit escriure “havia de parlar amb la seva amiga Laia, que l'havia deixat plantada al cinema”.
- Al mateix capítol, quan es detalla una escena en què els dos protagonistes es fan un petó per accident, l'original exposa que la Xènia “va envermellir fins a les



orelles i es va acostar...”. Per altra banda, a l’adaptació hem optat per canviar-ho de la següent manera: “Es va posar vermella com un tomàquet i...”.

- Al sisè capítol, davant la sorpresa de la protagonista a causa d’una conversa que manté per WhatsApp (que hem mantingut gairebé completament), a la versió original apareix l’expressió “La Xènia no va badar boca”, però, donada la dificultat d’aquesta, hem decidit transformar-ho en un “La Xènia no va dir ni mu”, una frase feta prou comuna entre els i les adolescents del centre.

Vistos aquests exemples concrets, cal acabar destacant altres recursos o mètodes que hem fet servir prou sovint per a dotar la nostra adaptació de més col·loquialitat: per una banda, hem fet servir superlatius tals com “hi havia moltíssima gent”, “calia un esforç petitíssim” o “estava nerviosíssima”, no només per a substituir expressions més complexes com ara “multitud”, “àrduament” o “sentir angoixa” respectivament, sinó també per a acostar la receptora de la lectura a paraules o expressions que són emprats pels adolescents d’avui en dia de manera assídua.

Per altra banda, hem transformat certes explicacions que a la novel·la original eren fetes pel narrador, com al desè capítol, que detalla “La Xènia volia saber a quina hora acabava l’entrenament (...) però la Laia li va contestar que no ho sabia” (pàgina 58), per altres formes dialogades, que, sense cap mena de dubte, fan que els capítols adaptats siguin molt més informals i menys narratius o novel·lescos. En aquest sentit, a l’adaptació podem llegir-hi:

- “A quina hora acaba el teu germà l’entrenament de bàsquet? –li va preguntar la Xènia a la Laia, sobretot per saber a quina hora la vindria a buscar en Carles.
- No sé a quina hora acaba! –va contestar la Laia”.

Finalment, i ja per acabar amb l’explicació d’aquest apartat, i havent vist com hem traslladat a la nostra adaptació tant les consignes d’adaptació de Lectura Fàcil com els mots, expressions o frases fetes que l’alumnat ens va proporcionar per a dotar de col·loquialitat el nostre treball d’adaptació, el darrer component en què ens agradaria parlar és en el glossari. Des del principi de la nostra adaptació de la novel·la *Xènia*,



tens un WhatsApp, teníem coneixement que era necessari un glossari explicatiu amb alguns dels mots o de les frases fetes que contenien els capítols adaptats. Així doncs, i tot i que en un primer moment es va proposar a l'alumna de l'Aula d'Acollida de proporcionar-li aquest glossari confeccionat per nosaltres, l'Anna va decidir que no recordaria les definicions després de mirar-les si no ho escrivia ella, i és per això que, finalment, es va decidir que el glossari seria creat conjuntament entre l'alumna i el professorat al final de la lectura de cada capítol. D'aquesta manera, i tot i que en aquest estudi no podem proporcionar cap exemple perquè és material que l'alumna s'enduu a la seva llar per tal d'estudiar, després de llegir cada capítol adaptat s'ha elaborat aquest glossari, que a vegades es feia buscant un sinònim, però d'altres es buscava una definició molt més llarga per a la màxima comprensió, una imatge o pictograma o fins i tot es traduïa la paraula a la llengua materna – l'ucraïnès– de l'alumna en qüestió.



4.5. Objectius, competències i temporització de la intervenció didàctica

Abans de submergir-nos en la part final de la nostra investigació i d'explicitar i detallar els resultats de l'estudi i les conclusions corresponents, caldrà fixar-nos en altres aspectes igualment rellevants de la nostra intervenció a l'Aula d'Acollida, tals com els objectius proposats, els sabers o competències implicats i les maneres que hem decidit més oportunes per tal d'avaluar o d'establir cert criteri en el progrés que la jove receptora de la nostra adaptació estava fent.

Així doncs, ens fixarem en les dues taules següents:

L'ADAPTACIÓ DE XÈNIA, TENS UN WHATSAPP A L'AULA D'ACOLLIDA: OBJECTIUS, COMPETÈNCIES I SABERS		
<i>Objectius d'aprenentatge</i>	<i>Competències implicades</i>	<i>Sabers implicats</i>
1. Completar la lectura dels 15 capítols adaptats de <i>Xènia, tens un WhatsApp</i> , donant importància a l'accessibilitat de la història. 2. Augmentar el coneixement de l'alumna pel que fa a mots i expressions col·loquials (basant-nos en l'argot juvenil del centre) en català.	Competència específica 3: Produir textos orals i multimodals i participar en interaccions orals variades, amb autonomia, per expressar idees, sentiments i conceptes, construir coneixement i establir vincles personals. Competència específica 4: Comprendre i interpretar els textos escrits adaptats	1. Comunicació: - Interacció oral i escrita de caràcter informal. - Comprensió del sentit global del text oral i relació entre les seves parts, selecció i retenció de la informació rellevant. - Comprensió del sentit global del text escrit i relació entre les parts.



<p>3. Augmentar la competència de l'alumna pel que fa a la semàntica, la sintàctica, la pronúncia i la fonètica catalanes.</p> <p>4. Millorar la situació social de l'alumna amb relació al seu grup-classe, tot facilitant-li eines de conversa i de fluïdesa oral en català.</p>	<p>recollint-ne el sentit general i la informació més rellevant, la seva forma i el seu contingut, per construir coneixement i eixamplar les possibilitats de gaudi i lleure.</p> <p>Competència específica 7: Llegir com a font de plaer i coneixement, configurant un itinerari lector que s'enriqueixi progressivament pel que fa a diversitat, complexitat i qualitat de les obres, i compartir experiències de lectura, per construir la pròpia identitat lectora i gaudir de la dimensió social de la lectura.</p>	<p>2. Educació literària:</p> <ul style="list-style-type: none">- Implicació en la lectura de manera progressivament autònoma a partir dels textos adaptats.- Aplicació d'estratègies de presa de consciència dels propis gustos i identitat lectora, en l'àmbit personal i social.- Lectura guiada d'obres rellevants de la literatura juvenil contemporània en el context de l'aula i de l'entorn proper que permeti fer la transferència a altres situacions de caràcter literari i cultural amb vincles amb la pròpia vida. <p>2. Reflexió sobre la llengua:</p> <ul style="list-style-type: none">- Comprensió i anàlisi de la llengua com a sistema i de les seves unitats bàsiques tenint en compte els diferents nivells: el so i sistema d'escriptura, les paraules (forma i significat), la seva organització en el discurs (ordre de les paraules, components de les oracions o connexió entre els significats), per a la millora en la comprensió i
--	---	---



		producció dels textos orals, escrits i multimodals en situacions diverses, tant personals i socials com acadèmiques.
--	--	--

L'ADAPTACIÓ DE XÈNIA, TENS UN WHATSAPP A L'AULA D'ACOLLIDA: TEMPORITZACIÓ				
<i>Número de la sessió i data</i>	<i>Capítol/s</i>	<i>Activitats treballades</i>	<i>Observacions</i>	<i>Durada</i>
1 12/4/2023	Capítol 1: <i>On ets?</i>	Lectura en veu alta del capítol Activitats de comprensió lectora i vocabulari Explicació oral per part de l'alumna sobre el que ha entès i el que no	Es fan preguntes de coneixements previs a l'alumna: què ha llegit anteriorment en català, quina mena de llibres llegeix/llegia en la seva llengua materna, etc. L'alumna marca les paraules col·loquials que coneix de la llista creada a partir de les intervencions dels seus companys/es L'alumna se sent molt insegura amb la fonètica catalana durant la lectura i tot el que explica sobre el que ha entès és en castellà Les activitats són plenes d'interferències amb el castellà i la seva llengua materna	1h



2 17/04/2023	Capítol 2: <i>El telèfon s'ha mort</i> Capítol 3: <i>Un petó o un accident?</i>	Lectura individual dels capítols Resum dels capítols i activitats de comprensió lectora	L'alumna, de moment, demana llegir aquests capítols de manera individual: la lectura en veu alta li segueix resultant incòmode Es fa un repàs del vocabulari col·loquial après a l'última sessió i se n'introdueix de nou	1h
3 19/4/2023	Capítol 4: <i>Sexe, magdalenes i literatura</i> Capítol 5: <i>Princesa!</i>	Lectura en veu alta dels capítols Exercicis de vocabulari i de comprensió lectora	L'alumna demana llegir en veu alta. Els sons que no coneix, els pregunta. La incomoditat ha disminuït considerablement Comenta que aquests dos capítols li han agradat i que li han resultat divertits Els exercicis i el vocabulari els fa ràpidament	1h
4 26/4/2023	Capítol 6: <i>Papallones a l'estómac</i>	Lectura en veu alta del capítol Exercicis de vocabulari i de comprensió lectora Dibuix sobre l'escena preferida fins al moment	Se segueix amb la lectura en veu alta L'alumna comenta que la novel·la li agrada molt i que s'ha comprat la versió original Es fan els exercicis de manera satisfactòria	1h
5 3/5/2023	Capítol 7: <i>Nanit!</i>	Lectura individual de capítol	L'alumna porta un dibuix de l'escena preferida fins al moment	1h



		Exercicis de vocabulari/estudi del glossari	Es fa lectura individual del capítol per la presència d'altres alumnes treballant a l'aula L'alumna fa preguntes de vocabulari i es fan els exercicis amb la guia del professorat	
6 8/5/2023	Capítol 8: <i>La noia més ridícula del món</i>	Lectura en veu alta de capítol Activitats de comprensió lectora i de vocabulari	L'alumna llegeix en veu alta el capítol L'alumna comenta que s'ha llegit a casa els capítols de la versió original treballats a l'Aula d'Acollida Es fan els exercicis ràpidament	1h
7 10/5/2023	Capítol 9: <i>Uuups... Què he dit?</i>	Lectura en veu alta del capítol Resum del llegit fins al moment	Es fa un breu resum oral del llegit fins aquesta sessió Es llegeix en veu alta el capítol corresponent L'alumna està molt engrescada amb la trama del llibre i vol llegir més	1h
8 15/5/2023	Capítol 10: <i>Tinc moltes ganes de veure't!</i> Capítol 11: <i>Amb el casc</i>	Lectura individual dels capítols Activitats de vocabulari i de comprensió lectora Resum del capítol i conversa informal sobre el llegit fins al moment	Es fa una lectura individual dels dos capítols que toquen per la presència d'altres alumnes treballant a l'aula L'alumna cada vegada s'expressa més en català, tot i que les interferències amb altres llengües són molt notables	1h



			<p>L'alumna comenta que els seus companys i companyes de classe han descobert que està llegint el mateix llibre i que se sent molt feliç</p> <p>Fa les activitats molt ràpidament</p>	
<p>9 17/5/2023</p>	<p>Capítol 12: <i>El seu àngel</i></p>	<p>Lectura en veu alta del capítol</p> <p>Activitats de comprensió lectora i de vocabulari</p>	<p>L'alumna explica que ha avançat la lectura a casa amb la versió original i que ja sap què passarà en els pròxims capítols. També comenta que la versió original l'ha entès prou bé</p> <p>Llegeix en veu alta el capítol i explica oralment què ha passat</p> <p>Les activitats de comprensió lectora augmenten la dificultat: deixen de ser tan literals; ara són de reflexió i d'opinió personal</p>	<p>1h</p>
<p>10 22/5/2023</p>	<p>Capítol 13: <i>Bomba!</i></p>	<p>Lectura individual del capítol</p> <p>Activitats de lèxic i de comprensió lectora</p>	<p>L'alumna llegeix els capítols individualment. S'adona que part del capítol original ha estat omès en la part adaptada. Decideix llegir la part omesa a casa</p>	<p>1h</p>



			Les activitats de lèxic encara li costen una mica, però les de comprensió lectora les completa sola i sense cap mena de problema	
11 24/5/2023	Capítol 14: <i>A kiss is still a kiss</i> Capítol 15: <i>Pel·li i pizza</i>	Lectura en veu alta dels capítols Activitats de comprensió lectora i de vocabulari Resum (oral i escrit) de tot el llegit	Es fa una lectura en veu alta dels dos últims capítols adaptats L'alumna assegura que continuarà llegint el llibre original a les seves estones de lleure L'alumna completa les activitats i fa un resum oral i escrit de tot el llegit L'alumna torna a completar la llista de paraules col·loquials i es compara amb la de la primera sessió	1h
Durada de la intervenció: 11 hores				



A més a més, i per a concloure amb l'explicació d'aquest apartat, cal destacar que el nostre treball ha tingut en compte dos dels programes o requisits fonamentals de l'Educació Secundària Obligatòria actual: per un costat, ens hem fixat en els Objectius de Desenvolupament Sostenible o ODS⁹ i, en conseqüència, s'ha considerat que aquesta investigació entra dins del quart objectiu anomenat <<Educació de qualitat>>, que persegueix, com bé diu el nom, una educació digna i òptima per a totes les persones del nostre planeta. Per l'altre costat, també es pot incloure dins del desè objectiu anomenat <<Reducció de les desigualtats>>, atès que la motivació primerenca d'aquest treball sempre ha estat augmentar la competència de l'alumna de l'Aula d'Acollida no només perquè tota persona mereix rebre una bona educació, sinó també perquè d'aquesta manera possibilitaríem a l'Anna una confiança més alta per a comunicar-se amb els seus companys i companys del centre així com amb el professorat, fet que al seu torn es traduiria en una major integració social i, a llarg termini, una millor qualitat de vida.



Figura 9. Quart ODS: Educació de Qualitat
[Font: Departament d'Educació. 2022)



Figura 10. Desè ODS: Reducció de les Desigualtats
[Font: Departament d'Educació. 2022)

⁹ Els ODS són un conjunt d'objectius relacionats amb el desenvolupament sostenible, creats per les Nacions Unides i promoguts com a objectius mundials per al desenvolupament sostenible.

Per altra banda, la nostra investigació també es pot incloure, per tot el que ha estat exposat fins al moment, dins del programa de vectors del nou currículum i, de manera més detallada, dins del primer, el quart i el cinquè vector, que demanen un aprenentatge competencial, qualitat en l'educació de les llengües i benestar emocional per a l'alumnat, respectivament.



Figura 11. Els 6 vectors del nou currículum
[Font: Departament d'Educació. 2022]

4.6. Resultats de l'estudi

Una vegada hem finalitzat amb l'explicació de la nostra intervenció didàctica proposada, és necessari aventurar-nos en un dels últims apartats del nostre estudi: els resultats que hem pogut extreure de la situació d'aprenentatge desenvolupada i, més concretament, el progrés que hem pogut observar i resseguir en la nostra alumna al llarg dels gairebé dos mesos que ha perdurat la unitat didàctica plantejada.

Així doncs, com ja hem comentat a la metodologia i a la temporització de la nostra seqüència didàctica, durant la primera sessió de la intervenció vam donar a l'Anna una llista de mots, expressions i frases fetes col·loquials que havíem recopilat anteriorment amb l'ajuda dels companys i de les companyes del grup-classe de l'Anna, de manera que ella va marcar les paraules de la llista de més de cent vint mots amb dos colors diferents: per un costat, va marcar de color vermell les paraules o expressions que coneixia, és a dir, que sí que sabia dir-ne el significat. Per l'altre costat, va marcar amb verd els mots que havia sentit alguna vegada des de la seva arribada als Països Catalans, però que no sabia ben bé què volien dir o que no sabia com o on utilitzar-los. Així, va deixar en blanc els que no havia sentit mai i els que no n'entenia el significat. Durant aquesta primera sessió, l'Anna va marcar un total de vint-i-set mots i expressions, onze dels quals van ser en color vermell i els restants de color verd. Això vol dir que, al començament de la nostra



intervenció didàctica al mes d'abril, hi havia noranta-tres paraules i frases del llistat que l'alumna de l'Aula d'Acollida de l'IE Els Tres Pins no coneixia i que li suposaven un impediment per a comunicar-se amb els seus companys i companyes del centre.

Això no obstant, durant l'última sessió –l'onzena– de la intervenció, en què vam llegir els capítols 14 i 15, també vam donar a l'Anna la mateixa llista una altra vegada, per tal que pogués marcar després de tota la lectura adaptada de *Xènia, tens un WhatsApp*, els mots i les expressions que coneixia en aquell moment i que, per tant, havia après durant la nostra feina a l'aula. La diferència comparativa entre els resultats d'ambdues llistes és crucial: com hem dit, la primera vegada en va marcar vint-i-set, i aquest resultat va créixer exponencialment, donat que a l'última sessió en va marcar setanta-dos –cinquanta-sis que coneixia i sabia utilitzar i la resta que havia sentit, però que no sabia ben bé què volien dir o que no utilitzaria per falta de coneixença–. Per tant, i pel que fa a aquesta activitat concreta, és clar que l'aprenentatge és evident i significatiu, i que la nostra alumna d'Aula d'Acollida ha après una quantitat considerable de mots i d'expressions col·loquials mitjançant la lectura de l'adaptació que hem desenvolupat.

A més a més, i pel que fa a la competència de l'expressió oral i escrita en llengua catalana, també ha millorat considerablement, donat que al llarg de tota la situació d'aprenentatge hem resolt i treballat una sèrie d'activitats –que conformen el dossier de l'alumnat que hi ha a l'annex 7.5.– que han permès que l'alumna augmenti la seva capacitat i habilitat amb relació a aquests aspectes de la llengua catalana. En aquest sentit, si bé a les primeres activitats i als primers resums (tant orals com escrits) l'Anna cometia moltes interferències amb la llengua castellana i amb la seva llengua materna, que és l'ucraïnès, a mesura que vam avançar en la lectura i, consegüentment, en la intervenció, l'alumna va adquirir molt més vocabulari i va consolidar les estructures semàntiques i sintàctiques de la llengua, de manera que cada vegada se sentia més còmoda a l'hora d'elaborar els resums i de respondre a les activitats que se li demanaven. És evident que encara hi ha molta feina per fer en aquest aspecte i que probablement encara trigarà anys a deixar de banda aquestes interferències o a adonar-se d'algunes errades que comet a l'hora d'escriure o de parlar en llengua catalana, però la seva competència general ha evolucionat de manera inqüestionable, tenint en compte que, a les primeres redaccions o



resums que duia a terme de *Xènia, tens un WhatsApp*, gairebé tot estava en castellà, i durant l'última sessió, el resum que va fer només contenia dos errors, i aquests eren de vocabulari, però no de semàntica ni de sintàctica catalana.

En conclusió, hem dut a terme una altra activitat per tal de mesurar el progrés de la nostra alumna durant la nostra intervenció didàctica: la lectura en veu alta. Després de demanar l'autorització tant als seus tutors legals com a l'Anna mateixa, vam decidir conjuntament amb l'alumna que, durant les sessions en què féssim la lectura en veu alta dels capítols – fet que queda detallat a la temporització de la situació d'aprenentatge explicitada a l'apartat anterior– gravaríem l'àudio de l'alumna llegint, de manera que, al final de la seqüència didàctica, tant l'alumna com el professorat seríem capaços de fer patent la seva evolució i d'evidenciar si hi havia hagut algun progrés pel que fa a la pronúncia i a la fonètica del català. I el cert és que va ser així: a les primeres lectures, l'Anna se sentia força insegura i era incapaç de pronunciar alguns sons, tals com el so inicial de “Xènia” o el pronom “ho”, que sovint confonia amb un “no”. Això no obstant, cap al final de la situació d'aprenentatge, l'Anna tenia molta més confiança pel que fa a la lectura en veu alta en llengua catalana i fins i tot era ella qui demanava fer aquest tipus de lectura dels capítols, tot i que aquell dia estigués plantejat fer-la de manera individual. Així, no només la seva pronúncia durant la lectura va millorar, sinó que el seu to de veu era molt més alt i pràcticament no tenia cap mena de problema amb cap dels sons que havia d'afrontar durant el desenvolupament de les sessions.

Abans d'acabar amb aquest apartat, però, ens agradaria parar esment en una activitat que, en tant que docents, no vam planejar, però que ens va demanar l'alumna cap al final de la situació d'aprenentatge i que, per tant, vam decidir incloure. Ens referim a la lectura de la versió original de *Xènia, tens un WhatsApp*: quan vam arribar al capítol 6, durant la quarta sessió de la intervenció, l'Anna va explicar que s'havia comprat la novel·la original perquè estava enganxada a la trama i volia continuar llegint pel seu compte durant les estones d'oci que tenia a casa, i durant la sisena sessió va explicar que s'havia llegit tots els capítols que ja havíem treballat a l'Aula d'Acollida amb la versió adaptada per comprovar si era capaç d'entendre'ls i fins i tot va llegir un capítol extra que encara no



havíem treballat a l'Aula d'Acollida. Addicionalment, i com que, per falta de temps, només hem pogut portar a l'Aula d'Acollida l'adaptació de quinze capítols, l'Anna va comentar que s'acabaria la novel·la original durant l'estiu, atès que li estava agradant molt i li estava permetent entendre molts aspectes del català i de la cultura catalana que abans d'endinsar-se en aquesta lectura no coneixia.

En resum i com a conclusió d'aquest apartat, doncs, els resultats han estat absolutament satisfactoris quant a l'aprenentatge adquirit; l'alumna ha gaudit molt durant la situació d'aprenentatge plantejada i s'ha fet patent com, amb cada sessió i activitat que dúiem a terme, l'Anna anava adquirint més competència en llengua catalana i anava tenint més coneixement sobre mots i expressions del català col·loquial, alhora que augmentava el seu gust per la lectura i dedicava certes estones del seu temps lliure per a avançar llegint, que, en última instància, era el que nosaltres ens havíem plantejat i que teníem com a intenció al principi d'aquest estudi.



5. CONCLUSIONS I LÍNIES DE FUTUR

Per tal de concloure amb tot l'explicat al llarg de la nostra investigació, caldrà fer un breu repàs de tot l'exposat i evidenciar si, després de tota la feina que hem dut a terme, s'ha pogut donar resposta als objectius i a les principals problemàtiques que ens plantejàvem a la introducció del nostre estudi.

En primer lloc, és clar que hem estat capaços d'acomplir les quatre competències que ens havíem proposat a l'inici. No només hem completat amb èxit la lectura dels quinze capítols adaptats de *Xènia, tens un WhatsApp*, tot donant significativitat a l'hàbit de la lectura i al descobriment de la identitat lectora de l'alumna, sinó que també ha augmentat de manera rellevant el seu vocabulari pel que fa al llenguatge col·loquial en llengua catalana i la seva competència en tots els àmbits del català.

Adicionalment, i tot i que la relació social de l'alumna amb els seus companys i companyes de classe és més difícil d'avaluar, és cert que en diverses ocasions ha detallat que el seu grup-classe va quedar molt sorprès en assabentar-se que compartien la mateixa lectura i que, des de llavors, ha pogut parlar-ne en alguna ocasió amb alguna de les noies de la classe. Així doncs, creiem que, en aquest sentit, també hem estat capaços d'assentar la base perquè l'alumna desenvolupi més les seves relacions socials en el futur, i encara més si tenim en compte que encara es troba al primer curs de la secundària i que li queden tres anys per a continuar relacionant-se amb ells i elles.

Una vegada explicitats els resultats satisfactoris de la nostra investigació pel que fa a la perspectiva de la receptora de l'adaptació, ens agradaria parar esment, també, en la necessitat social i reivindicativa que sempre ens ha impulsat durant la confecció d'aquest treball: en les més de setanta pàgines que el conformen, s'ha posat de manifest que les lectures adaptades són essencials per a garantir l'equitat i la igualtat de tota la població i que, tot i que en un principi pot semblar que d'aquestes lectures només se'n pot beneficiar una minoria, el cert és que aquestes aparents minories són grups molt amples i suposa un



dret i una obligació per part de tots els governs i organitzacions que la totalitat dels ciutadans pugui accedir a tota mena d'informació sense trobar-se amb elements obstaculitzadors, siguin de contingut, de forma o de qualsevol altre tipus.

En segon lloc, i des de la nostra perspectiva com a docents, la confecció d'aquest treball ens ha permès entendre la necessitat de posar el focus en l'ensenyament del català col·loquial a les Aules d'Acollida del nostre territori, que a vegades queda oblidat per la voluntat del professorat de posar més èmfasi en la correcció escrita o en les estructures normatives que conformen la llengua catalana. Només si som conscients d'aquest fet i plantejem i dirigim sessions en què l'alumnat pugui prendre la paraula i practicar la seva fluïdesa oral podrem formar adolescents capaços, competents i amb les habilitats necessàries per afrontar-se a tots els reptes a què s'hagin d'encarar durant la seva vida adulta.

Per altra banda, aquesta investigació ha evidenciat la urgència pel que fa a la creació de plans estratègics estatals o, si més no, autonòmics, que unifiquin la tasca de tots els docents de l'Aula d'Acollida, que tinguin en compte totes les especificitats educatives, personals i emocionals d'aquests adolescents i que serveixin com a guia de treball per a l'acollida i l'ensenyament de tot l'alumnat nouvingut del centre en qüestió. D'aquesta manera, possibilitarem que la tasca dels professors i de les professores sigui molt més enriquidora i sòlida i que, a més, els i les alumnes en surtin beneficiats, atès que els continguts que rebran seran molt més reals, significatius i competencials.

Finalment, és important centrar-se en les línies de futur que ha obert la nostra situació d'aprenentatge. Primerament, la nostra intenció és acabar amb l'adaptació de *Xènia, tens un WhatsApp*, per tal que tant l'Anna com la resta d'alumnat futur de l'Aula d'Acollida pugui gaudir d'una lectura interessant, adequada per la seva edat i que té en compte el seu context educatiu, social i emocional. En segon lloc, un altre dels propòsits que ens agradaria perseguir és la publicació digital del nostre material adaptat al web de l'Associació de Lectura Fàcil, perquè l'adaptació en qüestió pugui sortir del nostre centre i posar-se en pràctica a una àrea territorial molt més gran, de manera que la mostra



s'ampliï i els resultats de la intervenció didàctica plantejada siguin més fiables i pugui fer-se'n una valoració a una escala més gran.

En última instància i pel que fa al nostre pla de futur personal, creiem que és necessari que es continuïn adaptant tota mena d'obres literàries per a l'alumnat de secundària amb dificultats lectores i, per tant, continuarem treballant en aquesta qüestió per tal de fer visibles i donar veu a tots aquells i aquelles que sovint es troben silenciats per una majoria asfixiant, que els anul·la i que sovint provoquen que molts oblidin que l'educació òptima i digne és un dret que s'ha de perseguir per a tots els infants, adolescents i adults del món.



6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Revista de Didáctica ELE*, 5.
- Arenas, J. (2003). *La integració lingüística escolar i social dels alumnes de nacionalitat estrangera*.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. Holt.
- Chartier, R. (2023). *Aprender a leer, leer para aprender*. Nuevo Mundo. <https://doi.org/https://doi-org.sire.ub.edu/10.4000/nuevomundo.58621>
- Coll, C.; Solé, I. (2001). *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Cuadernos de Pedagogía.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, G. de C. D. d'Educació. (2021). *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya 2006-2013-2021* (Vol. 3, Número 2).
- Consorci d'Educació de Barcelona, D. d'Educació. (2022). *L'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP)*.
- Departament d'Educació, G. de C. (2014). *Escoles rurals*.
- Departament d'Educació, G. de C. (2022). *El nou currículum. Una oportunitat per aprendre amb sentit*.
- Departament d'Educació, G. de C. (2023). *Pla de suport Individualitzat*.
- Federación de Enseñanza, A. (2012). *La lectura: una base para el aprendizaje*.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2022). Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, 1-491. <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria/curriculum-175-2022/>
- Gomà, N., & Sánchez, I. (2005). *L'alumnat nouvingut i el català: una perspectiva transversal*. Plataforma per la Llengua.
- IFLA; Lectura Fàcil, Associació; Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes, de C. (2012). *Directrius per a materials de Lectura Fàcil* (1a ed.). IFLA.
- ILSMH, A. E. (1998). *El camí més fàcil. Directrius europees per Generar Informació de Lectura Fàcil*.



- Jaume Bofill, F. (1998). *Materials de Lectura Fàcil: anàlisi, normatives internacionals i proposta per elaborar aquests materials a Catalunya*.
- Lectura Fàcil, A. (2015). *Què és la Lectura Fàcil (LF)?* Associació Lectura Fàcil.
- Mimbrero, E. (2022). *¿Los jóvenes de ahora leen menos que antes?*
https://www.sabervivirtv.com/actualidad/libros-jovenes-ahora-leen-menos_7104
- Organització de les Nacions Unides, U. (2021). *Institut d'Estadística de la UNESCO*.
Tasa de alfabetización, total de adultos de 15 años o más.
- Tolchinsky, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica.
Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Universitat de Barcelona, 65,
9-17. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66774/1/653407.pdf>
- UNIR. (2022). *El input lingüístico y su importancia en la enseñanza de español como lengua extranjera*. UNIR REVISTA.
- Veu Alta, Associació. (2023). *La Lectura en Veu Alta*. <https://www.lecturaenveualta.cat/>
- XTEC. (2021). *L'Aula d'Acollida. Un espai per als nouvinguts*.

7. ANNEXOS

7.1. Annex 1: llistat de paraules col·loquials elaborades per l'alumnat de 1r d'ESO de l'IE Els Tres Pins

MOTS, EXPRESSIONS I FRASES FETES COL·LOQUIALS EN LLENGUA CATALANA			
1.	Ets un gallina	31.	Descollonar-se
2.	Ets el meu ídol	32.	Enfotre's
3.	De pa e pa	33.	Bordegàs
4.	M'importa un "carall"	34.	"Guarrada"
5.	No et ratllis	35.	Bandarra
6.	Quin pal	36.	Ser curt de gambals
7.	Estàs com un extintor	37.	Estar vermell/a com un tomàquet
8.	A fer punyetes	38.	Estar com un llum
9.	Estic flipant	39.	Liar-la
10.	Avorrir-se com una ostra	40.	Estar boig/boja
11.	"Tajar-la"	41.	Ser un/a pesat/da
12.	És el meu "crush"	42.	"Loco"
13.	"Semat"	43.	"Bro"
14.	Estar empanat/da	61.	Clapar-se
		62.	Closca (cap)
		63.	Quedar-se fregit (dormir)
		64.	Cruspir-se
		65.	La "pasma"
		66.	Dinyar-la
		67.	Dormilega
		68.	Encolomar
		69.	"I tota la pesca"
		70.	No dir ni mu
		71.	"Morralla"
		72.	"Potar"
		73.	"Nano", "nana"
		74.	Pispar
		91.	"A full"
		92.	De "chill"
		93.	Això fa "cringe"
		94.	"Cunde"
		95.	Aquest/a està "cancel·lat/da"
		96.	Això és "creepy"
		97.	Se t'envà la "flapa"
		98.	Ser un "hater"
		99.	En plan
		100.	Espòiler
		101.	"Estalquejar"
		102.	Quin "hype"
		103.	Ets un "loser"



15. Quina “potra”	44. “Sis”	75. Plantar un pi	104. “Postureig”
16. Per la cara	45. Quin pal	76. Amb el cor a la mà	105. “Salseo”
17. Estàs “xetat”	46. M’ha deixat el “visto”	77. Anar de cul	106. “Trolejar”
18. Estàs fet un fantasma	47. “Obrir” per WhatsApp	78. Bufar i fer ampolles	107. “Shippejar”
19. “Saca”	48. “Se li ha anat” la pinça	79. Caure la cara de vergonya	108. Això “mola”
20. Col·lega	49. M’ha deixat plantat/da	80. Tocar el dos	109. Ets un “currante”
21. Flipa tulipa	50. M’he ratllat	81. Entrar per una orella i sortir-ne per l’altra	110. Ets un “meme”
22. És brutal	51. Quin rotllo	82. Escampar la boira	111. Que guai
23. Tio, tia	52. No et flipis	83. Ser un cap verd	112. “What the fuck”
24. LOL	53. Això és de l’any dels <i>Australopithecus</i>	84. “Me la sua”	113. “Retuit”
25. Vacil·lar	54. No “t’enteres”	85. Això és un “fail”	114. Aquest/a porta “hacks”
26. No em vacil·lis	55. “Boomer”	86. Que “fake”	115. Ser un “otaku”
27. “Fueguito”	56. Això és un “tostón”	87. Quina cosa més “ràndom”	116. “Efe”
28. Perfe	57. No em donis la “xapa”	88. No estic en el “mood”	117. “Funar”
29. Tirar la canya	58. “Atonyinar”	89. “Influencer”	118. “A l’igual”
30. “Mullar” (tenir relacions sexuals)	59. Calés	90. “Hater”	119. Ser un “cunyat”
	60. Cangueli		120. “Engoril·lar-se”

7.2. Annex 2: paraules marcades per l'Anna durant la primera sessió de la intervenció

SESSIÓ 1: PARAULES MARCADES PER L'ANNA (en vermell, les conegudes; en verd, les que havia sentit alguna vegada)			
1. Ets un gallina	31. Descollonar-se	61. Clapar-se	91. "A full"
2. Ets el meu ídol	32. Enfotre's	62. Closca (cap)	92. De "chill"
3. De pa e pa	33. Bordegàs	63. Quedar-se fregit (dormir)	93. Això fa "cringe"
4. M'importa un "carall"	34. "Guarrada"	64. Cruspir-se	94. "Cunde"
5. No et ratllis	35. Bandarra	65. La "pasma"	95. Aquest/a està "cancel·lat/da"
6. Quin pal	36. Ser curt de gambals	66. Dinyar-la	96. Això és "creepy"
7. Estàs com un extintor	37. Estar vermell/a com un tomàquet	67. Dormilega	97. Se t'envà la "flapa"
8. A fer punyetes	38. Estar com un llum	68. Encolomar	98. Ser un "hater"
9. Estic flipant	39. Liar-la	69. "I tota la pesca"	99. En plan
10. Avorrir-se com una ostra	40. Estar boig/boja	70. No dir ni mu	100. Espòiler
11. "Tajar-la"	41. Ser un/a pesat/da	71. "Morralla"	101. "Estalquejar"
12. És el meu "crush"	42. "Loco"	72. "Potar"	102. Quin "hype"
13. "Semat"	43. "Bro"	73. "Nano", "nana"	103. Ets un "loser"
14. Estar empanat/da	44. "Sis"	74. Pispar	104. "Postureig"
15. Quina "potra"		75. Plantar un pi	



16. Per la cara	45. Quin pal	76. Amb el cor a la mà	105. “Salseo”
17. Estàs “xetat”	46. M’ha deixat el “visto”	77. Anar de cul	106. “Trolejar”
18. Estàs fet un fantasma	47. “Obrir” per WhatsApp	78. Bufar i fer ampolles	107. “Shippejar”
19. “Saca”	48. “Se li ha anat” la pinça	79. Caure la cara de vergonya	108. Això “mola”
20. Col·lega	49. M’ha deixat plantat/da	80. Tocar el dos	109. Ets un “currante”
21. Flipa tulipa	50. M’he ratllat	81. Entrar per una orella i sortir-ne per l’altra	110. Ets un “meme”
22. És brutal	51. Quin rotllo	82. Escampar la boira	111. Que guai
23. Tio, tia	52. No et flipis	83. Ser un cap verd	112. “What the fuck”
24. LOL	53. Això és de l’any dels <i>Australopithecus</i>	84. “Me la sua”	113. “Retuit”
25. Vacil·lar	54. No “t’enteres”	85. Això és un “fail”	114. Aquest/a porta “hacks”
26. No em vacil·lis	55. “Boomer”	86. Que “fake”	115. Ser un “otaku”
27. “Fueguito”	56. Això és un “tostón”	87. Quina cosa més “ràndom”	116. “Efe”
28. Perfe	57. No em donis la “xapa”	88. No estic en el “mood”	117. “Funar”
29. Tirar la canya	58. “Atonyinar”	89. “Influencer”	118. “A l’igual”
30. “Mullar” (tenir relacions sexuals)	59. Calés	90. “Hater”	119. Ser un “cunyat”
	60. Cangueli		120. “Engoril·lar-se”



7.3. Annex 3: paraules marcades per l'Anna durant l'última sessió de la intervenció

SESSIÓ 11: PARAULES MARCADES PER L'ANNA (en vermell, les conegudes; en verd, les que havia sentit alguna vegada)			
1. Ets un gallina	31. Descollonar-se	61. Clapar-se	91. "A full"
2. Ets el meu ídol	32. Enfotre's	62. Closca (cap)	92. De "chill"
3. De pa e pa	33. Bordegàs	63. Quedar-se fregit (dormir)	93. Això fa "cringe"
4. M'importa un "carall"	34. "Guarrada"	64. Cruspir-se	94. "Cunde"
5. No et ratllis	35. Bandarra	65. La "pasma"	95. Aquest/a està "cancel·lat/da"
6. Quin pal	36. Ser curt de gambals	66. Dinyar-la	96. Això és "creepy"
7. Estàs com un extintor	37. Estar vermell/a com un tomàquet	67. Dormilega	97. Se t'envà la "flapa"
8. A fer punyetes	38. Estar com un llum	68. Encolomar	98. Ser un "hater"
9. Estic flipant	39. Liar-la	69. "I tota la pesca"	99. En plan
10. Avorrir-se com una ostra	40. Estar boig/boja	70. No dir ni mu	100. Espòiler
11. "Tajar-la"	41. Ser un/a pesat/da	71. "Morralla"	101. "Estalquejar"
12. És el meu "crush"	42. "Loco"	72. "Potar"	102. Quin "hype"
13. "Semat"	43. "Bro"	73. "Nano", "nana"	103. Ets un "loser"
14. Estar empanat/da	44. "Sis"	74. Pispar	104. "Postureig"
15. Quina "potra"		75. Plantar un pi	



16. Per la cara	45. Quin pal	76. Amb el cor a la mà	105. “Salseo”
17. Estàs “xetat”	46. M’ha deixat el “visto”	77. Anar de cul	106. “Trolejar”
18. Estàs fet un fantasma	47. “Obrir” per WhatsApp	78. Bufar i fer ampolles	107. “Shippejar”
19. “Saca”	48. “Se li ha anat” la pinça	79. Caure la cara de vergonya	108. Això “mola”
20. Col·lega	49. M’ha deixat plantat/da	80. Tocar el dos	109. Ets un “currante”
21. Flipa tulipa	50. M’he ratllat	81. Entrar per una orella i sortir-ne per l’altra	110. Ets un “meme”
22. És brutal	51. Quin rotllo	82. Escampar la boira	111. Que guai
23. Tio, tia	52. No et flipis	83. Ser un cap verd	112. “What the fuck”
24. LOL	53. Això és de l’any dels <i>Australopithecus</i>	84. “Me la sua”	113. “Retuit”
25. Vacil·lar	54. No “t’enteres”	85. Això és un “fail”	114. Aquest/a porta “hacks”
26. No em vacil·lis	55. “Boomer”	86. Que “fake”	115. Ser un “otaku”
27. “Fueguito”	56. Això és un “tostón”	87. Quina cosa més “ràndom”	116. “Efe”
28. Perfe	57. No em donis la “xapa”	88. No estic en el “mood”	117. “Funar”
29. Tirar la canya	58. “Atonyinar”	89. “Influencer”	118. “A l’igual”
30. “Mullar” (tenir relacions sexuals)	59. Calés	90. “Hater”	119. Ser un “cunyat”
	60. Cangueli		120. “Engoril·lar-se”



7.4. L'adaptació de la novel·la Xènia, tens un WhatsApp en clau de Lectura Fàcil

CAPÍTOL 1: ON ETS? :!!

La Xènia esperava fent cua a l'entrada del cinema.

La seva amiga Laia arribava tard; **quin rotllo!**

La Xènia començava a estar impacient.

A darrere seu tenia un pare i un fill amb la mateixa gorra. La gorra era **molt lletja**.

Va passar una estona i la Laia encara no havia arribat.



Es va començar a posar **molt nerviosa**.

Va mirar les escales i la porta d'entrada i encara no veia la seva amiga. La seva amiga era una **pesada!**

La Xènia estava **molt cabrejada**.

De sobte, li va sonar el mòbil: tenia un WhatsApp! Era la seva amiga Laia:

*<<L'he cagat! Els meus pares estan **bojos** i m'han castigat sense sortir. No puc venir al cinema>>.*

La Xènia va contestar: *<<QUÈÈÈÈÈÈ??>>.*





La seva amiga Laia sempre **la liava**; els seus pares sempre la castigaven.

La Xènia es va quedar sola a la porta del cinema,

i ara no sabia què fer.

No havia anat mai sola al cinema i ara tenia **molta por**.

– Vaaaaaa! – va cridar una veu al seu darrere.

Al final, la Xènia va comprar l'entrada i va pujar les escales

fins a la sala del cinema, tota sola.

De cop, va olorar crispetes!

Va treure el moneder de colors i va fer cua per comprar les crispetes.

El venedor li va preguntar si volia una Coca-Cola, i ella va dir que sí.





Després, **súper contenta**, la Xènia va anar cap al seient del cinema amb les crispetes i la Coca-Cola.

Uns nois van passar corrents pel seu costat i van començar a jugar i a **fer el burro** entre ells.

Els nois van fer que la Xènia perdés l'equilibri i va caure a terra.

Li va caure tota la Coca-Cola per sobre i es va mullar els pantalons!

– **Merda!!!** – va cridar ella.

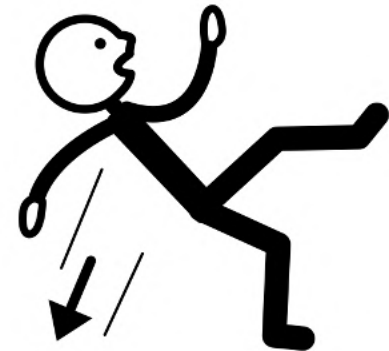
– Estàs bé? – li va preguntar el noi respirant fort.

Ella va dir que sí amb el cap.

El noi li va demanar perdó i va tornar a marxar amb els seus amics **idiotes**.

La Xènia els coneixia a tots perquè anaven al seu institut, a l'altra classe.

Els nois eren els populars, i ella i la seva amiga Laia no ho eren.





El noi que havia caigut a sobre seu es deia Carles i, quan eren petits,
en Carles li robava les magdalenes per esmorzar.

Ara, en Carles diria a la resta de la classe que ella havia anat sola al cinema i es riurien d'ella!

Es va posar la caputxa de la dessuadora i es va asseure a la butaca del cinema.

Quan la **pel·li** es va acabar, la Xènia encara estava més trista.

La pel·lícula havia estat un **pal** i l'actor més guapo només sortia a la segona escena.

A més a més, no s'havia menjat les crispetes i s'havia **tirat** la Coca-Cola per
sobre.

Semblava que s'hagués pixat!

Quan va sortir del cinema, va córrer cap a l'autobús.





Quin fàstic de tarda!

CAPÍTOL 2. EL TELÈFON S'HA MORT X-C

Quan va acostar-se a la parada, va veure l'autobús.

No el podia perdre!

– Soc aquí! Espera, autobús! – va cridar la Xènia a la conductora de l'autobús.

La Xènia es va posar a fer un *sprint*.

Tothom ja era a dins de l'autobús!

La Xènia va pensar <<*Tinc molta mala sort! Segur que l'autobús marxarà sense mi...*





No ho aconseguiré>>.

Tot i així, l'autobús seguia parat amb les portes obertes.

Al final, va poder pujar a l'autobús. <<Gràcies>>, li va dir a la conductora.

Les portes de l'autobús es van tancar.

La Xènia va començar a buscar el bitllet al seu moneder de colors. No hi era! On s'havia ficat?

Es va posar les mans a les butxaques. Allà tampoc hi era! Havia perdut el bitllet.

Segurament havia estat quan havia caigut al cinema.



La conductora **l'estava mirant fatal.**

La conductora li va dir que, si no tenia bitllet, havia de
baixar de l'autobús.

La gent que estava a dins de l'autobús la mirava
malament també,

o sigui que ningú li voldria pagar el viatge.

Al final, la Xènia va baixar de l'autobús i el vehicle va marxar.

Els viatgers que estaven a dins la seguien mirant malament per les finestres.





Va pensar que trucaria a la seva àvia perquè l'anés a buscar.

Però el mòbil **s'havia mort**; s'havia quedat sense bateria!

Avui, la Xènia tenia molta mala sort.

Tot i que vivia molt lluny dels cinemes,

va començar a caminar cap a casa seva.



Quan ja portava un tros de camí, es va posar a ploure! **El que li faltava!**

Va continuar caminant.

De cop, va tenir una idea: agafaria un taxi i ja el pagaria la seva àvia.

Però no era tot tan fàcil: estava molt lluny del centre i per allà no passaven taxis.

Morta de cansament, la Xènia es va posar la caputxa de la dessuadora i es va asseure per descansar.



Les mans se li estaven **tornant blaves del fred** que feia i li **tremolaven les dents**.

Va treure de la seva bossa de colors **l'MP3**, va desenredar el cable i es va col·locar els auriculars de color rosa a les orelles.

Era impossible caminar fins a casa! Estava molt lluny!

La Xènia es va posar a plorar.

De cop, va veure una moto que passava pel seu costat.

La va seguir amb la mirada i va veure com la moto, al final del carrer, feia la volta i començava a dirigir-se cap a ella.

<<Genial! Ara em **robaran** totes les coses>>, va pensar la Xènia.



Es va treure els auriculars i va guardar l'MP3 a la butxaca.

La moto va arribar a davant seu i el noi es va treure el casc.

– Puja, Xènia! Et porto a casa! – Era en Carles! El noi que li robava les magdalenes quan era petita,

i el noi que l'havia fet caure al cinema i tirar-se la Coca-Cola per sobre dels pantalons.

– No tinc casc – va contestar la Xènia.





– **És igual!** Et deixo el meu. Vinga, anem, que ens estem quedant **xops**. – va contestar en Carles.

La Xènia es va posar el casc d'en Carles i va pujar a la moto.

Li feia vergonya agafar-se a la **cintura** del noi,

però quan la moto va començar a anar **molt ràpid**,

li va passar la vergonya i es va agafar ben fort.



CAPÍTOL 3: UN PETÓ O UN ACCIDENT? :*

Quan va arribar a casa seva, la Xènia va baixar molt ràpid de la moto.

Tenia moltes coses a fer: havia d'acabar el treball de literatura, carregar el mòbil,

parlar amb la seva amiga Laia (que **l'havia deixat plantada** al cinema), sopar, mirar la **tele**,

jugar a l'ordinador, anar a dormir i oblidar-se d'aquell dia horrible.



Però primer havia de ser educada i donar les gràcies al Carles,

que l'havia portat a casa seva amb la moto.

En Carles va parar la moto.

Li va preguntar:

– Tens pressa?

– Sí. He d'acabar el treball de literatura – va contestar la Xènia.

– Ah! Jo també l'he de fer.

La Xènia no entenia per què el noi li estava parlant.

Estaven tots dos **xops** i no havien parlat mai a l'institut.

La Xènia ja li havia donat les gràcies.





Què més volia, en Carles?

– Petons! – va dir la Xènia. Es va **posar vermella com un tomàquet**:

no sabia per què ho havia dit!

– Què dius? – va contestar en Carles.

Tot i així, en Carles es va acostar a la Xènia i va voler fer-li un petó a la galta.

Però la Xènia va moure el cap i, al final, els llavis de tots dos es van tocar sense voler.

Quina desgràcia!

La Xènia havia de **marxar pitant**.

La Xènia va començar a córrer cap al seu portal.

– Xènia! – li va cridar el Carles.





– Què vols, ara!? – va contestar ella, una mica **irritada**.

Ell es va acostar cap a ella.

– Podem fer el treball junts? El meu ordinador **va fatal** – va dir en Carles.

La Xènia s’ho va pensar bé.

En Carles era un noi popular, que li havia robat les magdalenes quan ella era petita,
que li havia tirat la Coca-Cola als pantalons i que s’havia rigut d’ella al cinema.

Però després l’havia portat a casa seva amb la moto, li havia deixat el seu casc i ara volia que fessin el treball de literatura junts.

No entenia res!

A la Xènia no li havien agradat mai els nois amb el cabell ros,



però en Carles tenia un somriure molt bonic.

També tenia uns ulls blaus preciosos.

La seva veu també li agradava molt.

– **Vale!** – va contestar la Xènia.

La Xènia no sabia per què havia dit que sí.

Només sabia que en Carles l’havia **atrapat** només amb una mirada.

CAPÍTOL 4: SEXE, MAGDALENES I LITERATURA }:-)

Com que tots dos estaven **xops**, l’àvia de la Xènia no els va deixar entrar a casa sense treure’s les sabates.

I, una vegada tots dos van entrar a la casa, l’àvia va intentar que no agafessin un **refredat**.



El pobre Carles no entenia res, i la Xènia es moria de vergonya:

l'àvia va obligar al Carles a treure's la roba i a posar-se un **xandall** de color blau de la Xènia.

L'àvia va posar la roba a l'assecadora.

En Carles va entrar al lavabo i va **trigar una eternitat** a sortir.

Quan al final va aparèixer, feia **molta gràcia**: els pantalons i les mànigues del xandall li anaven molt curts i estrets,





i el més graciós de tot és que portava les **espardenyes** roses de l'àvia.

L'àvia i la Xènia van **riure moltíssim** quan el van veure,

i el Carles també es va posar a riure amb elles.

La Xènia va anar cap a la seva habitació i va engegar l'ordinador.

Mentrestant, en Carles mirava l'habitació de la Xènia.

En Carles va obrir un calaix de la tauleta de nit de la Xènia.

– Eh, tu! **Talla't una mica** – li va dir la Xènia.

– Ho sento. És que soc un **cotilla!** Què és aquest perfum? – li va contestar en Carles mentre obria un pot de perfum.

– No el toquis!!! – va cridar la Xènia.





– Tranquil·la!

– Ho sento, però és que aquest perfum era de la meva mare! Aquest perfum ja no el venen, el que tinc és l'últim que em queda.

A la Xènia li quedaven poques coses dels seus pares:

un collaret d'or de la seva mare, el perfum, unes fotos, alguns records de les seves cares...

– No passa res. Vols que en parlem? – li va dir el Carles.

– Millor que fem el treball – li va contestar la Xènia.

La Xènia no volia parlar amb en Carles dels seus pares.

De cop, va entrar l'àvia a l'habitació amb dues tasses de xocolata calenta i unes magdalenes.

L'àvia va tornar a marxar, però va deixar la porta oberta. La Xènia i en Carles es van posar a riure.



– Aquestes magdalenes són boníssimes! Em recorden a quan jo era petit! – va dir en Carles.

La Xènia va tornar a riure.

Clar que li recordaven a la infantesa! En Carles sempre li robava les magdalenes quan eren petits!

En Carles va agafar l'ordinador de la Xènia i es van posar a fer el treball de literatura junts.

Necessitaven dos llibres, i van anar a la biblioteca de casa de la Xènia.

Hi havia armaris plens de llibres des del terra fins el sostre.

Van pujar a una escala i van agafar els llibres que necessitaven.

Van acabar el treball junts, en Carles es va posar la seva roba (que ja estava seca) i va anar cap a la porta.

– Demà ens veiem a l'institut! – li va dir en Carles a la Xènia.



– Sí!

En Carles va marxar i la Xènia es va quedar sola pensant en el seu dia.

CAPÍTOL 5: PRINCESA! 3:)

La Xènia estava estirada al llit quan va començar a pensar en en Carles.

Va apagar el llum de la tauleta de nit.

La lluna es veia per la finestra, i era lluna plena.

A la Xènia, la lluna li agradava molt, i per això se la va quedar mirant una estona.

Després, va tancar els ulls i es va adormir **súper ràpid!**

De cop, la va despertar un so del mòbil. Era un WhatsApp!

La Xènia es va pensar que era la seva amiga Laia.



Es va **emportar una sorpresa** quan va veure que no era la Laia, sinó en Carles.

Es van posar a parlar una estona per WhatsApp.

Quan van acabar de parlar, en Carles li va escriure a la Xènia: <<**Nanit, princesa**>>.

La Xènia va quedar **molt sorpresa!**

Aquell noi **estava lligant** amb ella? Volia ser el seu **nòvio**?

La Xènia només li va respondre: <<**Nanit!**>>.

La Xènia va encendre el llum de la tauleta de nit.

Ara no podia dormir.

Va tornar a llegir tota la conversa amb en Carles, i és que se sorprenia molt per la paraula “princesa”.

Mai ningú li havia dit així!





Va decidir agafar el perfum de la seva mare i olorar-lo. Així es relaxava.

Es va tapar i es va posar a dormir un altre cop. Però no podia dormir!

No podia parar de pensar en en Carles!

Va pensar en explicar-li tot a la seva amiga Laia, però ja era molt tard.

Es va tornar a tapar i va pensar en **fer-li un petó** a en Carles.

Com devia besar? Bé o malament?

Es va **posar vermella com un tomàquet** mentre pensava en això.

Al final, li va costar molt tornar a dormir.



CAPÍTOL 6: PAPALLONES A L'ESTÓMAC }}{

El so del WhatsApp va despertar la Xènia abans que sonés l'alarma del mòbil.

Tenia un WhatsApp!

Va mirar-lo ràpid, però no es va adonar que el tenia **connectat al cable**.

Es va barallar amb el cable i, després de treure'l, va aconseguir mirar la pantalla.

<<Bon dia! Quedem a les 7:45 a la cantonada>>.

També hi ha havia una **cara contenta o smiley**: 😊

Però el missatge no era d'en Carles, era de la seva amiga Laia.

La Xènia va respondre **<<OK>>** a la seva amiga i va tornar a mirar el xat d'en Carles.

Va recordar que ell li havia dit "Princesa" i va somriure.



Va mirar l'hora de l'última connexió del Carles al mòbil. Les 6:55h!

Amb qui havia parlat tan d'hora? A qui li havia dit bon dia?

Va pensar que li agradaria dir-li "bon dia",

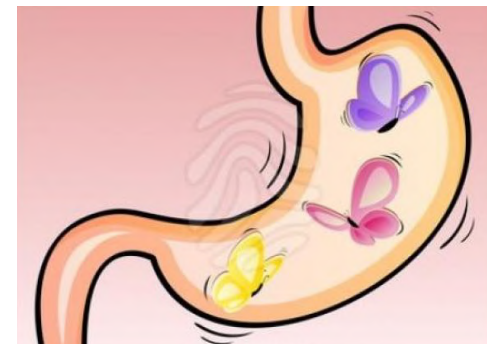
però la seva amiga Laia li havia dit que no podia ser la primera en escriure als nois que li agradaven.

Va seguir el consell de la seva amiga.

Va anar a dutxar-se.

Encara **sentia papallones a l'estómac**, però va pensar que podia ser perquè tenia gana.

Després d'esmorzar, va anar a buscar a la seva amiga al carrer.





La Laia va explicar el que havia passat i per què no havia anat al cinema amb la Xènia:

– Ho sento, **tia! Quin pal!** – es disculpava la Laia mentre anaven de camí a l’institut. – La meva mare es va enfadar amb mi i em va treure el mòbil i no vaig poder dir-te res. Em vaig discutir amb ells!

La Xènia **no va dir ni mu.**

La Xènia va treure el seu mòbil i va començar a contestar missatges.

Li volia explicar a la seva amiga la seva aventura al cine,
el petó amb en Carles i que ell li havia dit “princesa”.

Però no ho va fer.

A més, ja era l’hora d’entrar a classe.

Normalment, apagava el mòbil i el guardava a dins de la motxilla,



però aquell dia no ho va fer.

El va posar en vibració i se'l va guardar a la butxaca.

Les classes li van **passar volant**.

Quan va sortir de l'institut, va veure la moto d'en Carles.

Va pensar en enviar-li un WhatsApp, però no ho va fer.

CAPÍTOL 7: NANIT! (¿?-)...

L'habitació de la Xènia ja estava fosca, però ella sabia on estava el mòbil.

Ningú li havia enviat cap WhatsApp.

Es va ficar al llit i es va tapar bé.

Per què en Carles no li deia res?



La Xènia havia fet alguna cosa malament i ella no ho sabia?

Es va destapar i va tornar a mirar el mòbil.

<<Nanit!>>, va escriure al xat amb en Carles.

Però ho va esborrar abans de tornar a escriure-ho.

I ho va tornar a escriure, i ho va tornar a esborrar.

Al final, sí que ho va enviar!!!

Va veure que en Carles **estava en línia...** li contestaria **en qualsevol moment!**

La Xènia estava molt nerviosa.

Va obrir el perfum de la seva mare i el va olorar, perquè això la tranquil·litzava.

Gairebé havia oblidat la cara de la seva mare i del seu pare.



L'única cosa que li quedava d'ells era aquell perfum, que era l'últim que tenia

perquè ja no el venien **enlloc**.

Va estar molta estona amb els ulls oberts a la foscor de la seva habitació,

fins que, al final, es va adormir.

CAPÍTOL 8: LA NOIA MÉS RIDÍCULA DEL MÓN *o!o*

Feia dies que la Xènia no sabia res d'en Carles.

La Xènia sabia que en Carles estava anant a l'institut, però no el veia ni li parlava pel mòbil.

Tampoc no havia respost al seu WhatsApp

i això feia que la Xènia se sentís la noia més ridícula del món.



Per què li havia dit “princesa”, si després no volia parlar amb ella?

La Xènia **trobava a faltar** a en Carles i,
a mesura que els dies anaven passant,
va començar a **estar cabrejada** amb ell.



La Xènia no entenia per què estava tan enfadada: només havien passat una estona junts, un sol dia.

Va amagar el cap a les mans i el va posar a la taula de l'institut.

– Princesa! – va cridar la Xènia en veu alta, **sense voler**.

El professor, el Josep, que estava explicant alguna cosa de literatura mentre escrivia a la pissarra,
es va girar i la va mirar.



– Què has dit, Xènia? – li va preguntar el professor Josep.

La Xènia va seure bé a la cadira i va pensar què dir.

Estava molt nerviosa.

Tots els nens i les nenes de la seva classe l'estaven mirant a ella, i molts estaven rient.

La seva amiga Laia la mirava sense dir res.

De sobte, el mòbil que la Xènia tenia a les cames es va posar a vibrar. Tenia un WhatsApp!

El Josep ho va sentir i es va acostar a la taula de la Xènia.

La Xènia va amagar el mòbil a la butxaca.

– M'has dit princesa? – va preguntar el professor Josep amb sorpresa.

La Xènia **es va posar vermella com un tomàquet.**



– No... Volia dir “príncep”!

Tota la classe es va posar a riure.

– Príncep? – Va preguntar el professor. Ningú entenia res.

I de cop, el mòbil va tornar a vibrar.

La Xènia va treure’l de la butxaca **sense pensar** que el professor estava davant seu i que ho veuria.

– Xènia, si us plau, dona’m el mòbil.

La Xènia l’hi va donar. Era la primera vegada que li **confiscaven** el mòbil!

– Ja coneixes les normes. No només és una norma, és una qüestió de respecte i d’educació.

Quan acabi la classe, vine al meu despatx. Vull parlar amb tu – li va dir el professor.

La Xènia va dir que sí.



El professor Josep va tornar a la pissarra i va seguir explicant la feina.

La Xènia no es podia concentrar.

Ara tenia dos objectius: recuperar el mòbil i mirar qui li havia parlat per WhatsApp.

CAPÍTOL 9: UUUPS... QUÈ HE DIT?! 8-*

El banc de fusta que hi havia a fora del despatx del professor Josep estava ple de nois i de noies.

També hi havia gent esperant recolzada a les parets.

No era la primera vegada que la Xènia visitava el despatx del professor Josep,
però mai havia estat allà per un càstig.

Normalment era per revisar un examen,
perquè era una noia que treia molt bones notes.



La Xènia es va asseure a terra mirant el dibuix de la paret,
que era un arbre ple de fulles i de frases.

Els nois i les noies que estaven esperant no parlaven entre ells: estaven tots en silenci.

Tots estaven esperant que el professor Josep els tornés el mòbil.

Estaven tots més avorrits que una ostra.

De cop, del despatx del Josep va sortir
una noia més petita que la Xènia.

La noia estava concentrada i mirava la pantalla del seu mòbil:
estava intentant recuperar el temps que havia passat sense ell.

Després va entrar un noi al despatx.





Hi havia **moltíssima gent!**

La Xènia hauria d'esperar molta estona per recuperar el seu mòbil.

La Xènia es va posar a cantar perquè el temps passés més ràpid,
però tothom la va mirar malament i la Xènia va callar.

La Xènia es va posar a pensar en en Carles.

Va decidir que havia de superar-lo i d'oblidar-lo,
perquè estava clar que el noi no sentia res per la Xènia.

Finalment, li va tocar a la Xènia entrar al despatx.

Va mirar el despatx: en Josep tenia una capsula plena de clips i de gomes a sobre la taula.

També tenia molts papers i **bolis**.



A les parets, hi havia algun quadre.

En Josep li va dir a la Xènia que segués a la cadira i li va donar una caixa plena de mòbils.

– Agafa el teu – li va dir en Josep.

La Xènia el va agafar i va mirar el Josep.

El Josep la va començar a renyar i li va dir que estava molt trist,
perquè no s'esperava això de la Xènia.

Van parlar una estona més tots dos junts.

Després, la Xènia va aixecar-se i va marxar per la porta corrents,
perquè volia tornar ràpid a casa.



CAPÍTOL 10: TINC MOLTES GANES DE VEURE'T @ >--->--

Quan la Xènia va arribar a casa,

el primer que va fer va ser connectar el mòbil perquè no tenia bateria.

La Xènia estava **molt nerviosa**:

volia descobrir, per fi, qui li havia enviat tots aquells WhatsApps!

La Xènia va veure que tenia 16 missatges.

La seva amiga Laia també estava amb la Xènia a casa seva, perquè havia vingut a berenar.

La Laia li estava explicant a la Xènia coses del seu mòbil i dels seus missatges,

però la Xènia no l'estava escoltant, perquè la seva amiga **era molt pesada**.

La Xènia va mirar el seu mòbil i va veure que, dels 16 WhatsApps que tenia,



14 eren de la Laia i 2 eren del Carles.

La Xènia es va posar **molt nerviosa**, perquè el **noi que li agradava** li havia escrit!

Un dels missatges del Carles era una foto del treball de literatura que havien fet junts.

La nota era un 7.

Després, el Carles deia:

<<Gràcies, princesa! Sense tu no hauria pogut aprovar.

Passo a buscar-te a casa teva quan surti de bàsquet.

Tinc moltes ganes de veure't!>>

La Xènia es va quedar molt sorpresa.

No parava de llegir i llegir moltes vegades el missatge del Carles.



– Princesa! – va cridar la Xènia. Li havia tornat a dir així!

La seva amiga Laia la va mirar de manera **molt rara** i li va contestar:

– Estàs **molt plasta** amb el tema dels prínceps i de les princeses, no pares de dir el mateix tota l'estona...

De sobte, la Xènia va recordar que el Carles li havia dit que l'aniria a buscar quan acabés bàsquet, i la Xènia sabia que el germà de la seva amiga Laia també feia bàsquet.

– A quina hora acaba el teu germà l'entrenament de bàsquet? – li va preguntar la Xènia a la Laia per saber a quina hora la vindria a buscar el Carles.

– No sé a quina hora acaba! – li va contestar la Laia.

La Xènia es va començar a posar **molt nerviosa**:



el Carles podia arribar en qualsevol moment!

Li va dir a la Laia que havia de marxar corrents de casa seva, i que ja es veurien un altre dia.

– Per què he de marxar? – li va preguntar la seva amiga Laia.

– Marxa! Tinc moltes coses a fer! Fora de casa meva! – li va cridar la Xènia.

La seva amiga Laia es va enfadar molt, **estava molt cabrejada**,

perquè la Xènia l'estava fent fora de casa seva sense explicar-li per què.

– Estàs tota l'estona amb el mòbil! – li va cridar la seva amiga Laia.

Les dues noies van acabar discutint.

Després, la Laia va marxar.

La Xènia se sentia culpable, perquè no volia fer sentir malament a la seva amiga.



Però en Carles **estava a punt d'arribar!**

La Xènia va córrer cap a la dutxa amb el mòbil a la mà.

Després, es va vestir i es va arreglar els cabells.

De sobte, la seva àvia va trucar a la porta del lavabo i la va obrir.

Hi havia l'àvia i el Carles mirant-la!

L'àvia va dir: <<*M'he trobat el Carles a la porta, que t'estava esperant*>>.

– Hola! – va dir en Carles.

La Xènia es va **posar vermella com un tomàquet**: quina vergonya!

El Carles l'havia vist al lavabo mentre s'arreglava!

Després, en Carles va anar a la cuina a berenar mentre la Xènia acabava d'arreglar-se.



Quan el Carles i la Xènia van acabar, es van mirar.

La Xènia va preguntar:

– On anem?

I el Carles li va respondre:

– A fer unes **coses molt guais!** – va respondre el Carles amb la boca plena de magdalena.

CAPÍTOL 11: AMB EL CASC (-:D

Aquesta vegada, en Carles sí que havia portat un casc de la moto per a la Xènia.

– És molt antic! – va dir en Carles donant-li a la Xènia un casc petit de dos colors,
el color groc i el color negre.

La Xènia, quan va veure el casc, va posar una cara molt estranya.



- Què passa? No t'agrada? - li va preguntar en Carles.

- És bonic, però és antic i vell i potser no em protegeix bé el cap. Mira!

La part de darrere del meu cap queda sense protecció.

Em fa una mica de por posar-me aquest casc - li va dir la Xènia.

I va continuar -A més a més, mira el teu casc, Carles! Protegeix molt bé!

En Carles va decidir donar-li el seu casc a la Xènia i es va posar ell el casc més antic.

En Carles va pensar que la Xènia era una noia una mica estranya.

Sense dir res, va engegar la moto i van pujar.

La Xènia es va agafar fort a la cintura d'en Carles, contenta però nerviosa,





perquè no sabia on anaven.

Després de conduir una estona, es van parar a la porta del supermercat.

En serio? Anaven a un supermercat?

La Xènia esperava alguna cosa més d'en Carles, una cosa més romàntica o diferent.

Estava una mica trista, però no va dir res.

En Carles va baixar de la moto i va treure un paper **fet pols**
de la butxaca.

Era una llista de la compra! **Quin morro!**

La Xènia no entenia res.

– Si ens ho partim per la meitat, anirem més de pressa –va dir en Carles a la Xènia –I, sobretot,





agafa les marques més barates!

Tots dos van agafar un cistell vermell amb rodes i van separar-se.

La Xènia estava molt sorpresa.

No s'esperava això per una primera cita.

Quan ja portava una estona comprant, va sentir que li arribava un WhatsApp.

Va treure's el mòbil de la butxaca.

<<Com vas?>> Era en Carles, que li preguntava com anava amb la compra.

<<Ja gairebé he acabat>> Li va contestar la Xènia.

<<Ens veiem a la sortida>>

<<**Ok**>>



La Xènia va anar cap a les caixes a pagar.

Havia d'esperar en Carles perquè era ell qui portava els diners.

Ella no volia pagar per una compra que no era seva.

Al cap d'una estona, en Carles va aparèixer amb la seva cistella plena de menjar.

– M'he deixat les bosses a la moto! Vaig a buscar-les –va exclamar en Carles.

Aquest noi era un **pesat!**

Havia tornat a deixar sola a la Xènia, i ara amb els dos cistells.

La Xènia va agafar por: es pensava que potser el Carles marxaria

i la **deixaria tirada** al supermercat.

Al final, en Carles va tornar amb les bosses, van pagar tot el menjar,



ho van posar a les bosses i ho van col·locar tot a la moto.

En Carles, sense dir res, va tornar a pujar a la moto amb la Xènia

i van marxar cap a un altre lloc.

La Xènia **estava FLIPANT!**



CAPÍTOL 12: EL SEU ÀNGEL (:))

El paisatge va canviar de cop: ja no estaven a la ciutat,

sinó que estaven al barri marítim.



Feia olor de mar, els carrers eren petits i els edificis estrets.

– Només estarem aquí un **rato** –va dir en Carles.

La Xènia no va preguntar on anaven.

Només va decidir començar a seguir en Carles.

Van entrar al jardí d'un edifici antic i van pujar per un ascensor que es va parar al cinquè pis.

En Carles va treure les claus de la butxaca.

La Xènia es va **espantar** i va començar a tremolar, **molt nerviosa**.

Anaven massa ràpid!

Encara no volia anar a casa del Carles!

De moment, només s'havien fet un petó, i per accident.



Abans de poder pensar una excusa per marxar, el Carles ja havia obert la porta.

La Xènia es va **quedar amb la boca oberta**: aquella casa era **molt xula!**

Al mig del menjador, hi havia un piano molt gros i molt bonic.

Hi havia un senyor davant del piano, assegut en una cadira de rodes,
que tenia arrugues a la pell de la cara i els cabells blancs.

També portava barba.

El senyor estava tocant el piano mentre cantava una cançó en anglès.

En Carles va deixar les bosses del supermercat a terra i va córrer a fer una abraçada a aquell home.

La Xènia no entenia ni deia res.

L'home va agafar un tamboret i li va dir al Carles que segués al seu costat.



Després, tots dos es van posar a tocar el piano.

Quina situació més incòmode!

La Xènia no sabia què fer, allà.

Va mirar la casa: la casa era petita, però hi havia espai.

Hi havia moltes finestres grans i les parets estaven pintades de color **groc fluix**.

També hi havia un jardí, i la cuina era gris.

Al menjador hi havia un sofà groc, una butaca blanca i una taula de ferro i de vidre.

De sobte, l'home gran de la cadira de rodes va parlar:

– Ha vingut a visitar-me una noia! Qui ets, princesa?

La Xènia es va **posar molt vermella**.



Aquell home li havia dit princesa, una altra vegada!

En Carles va contestar:

– És una amiga meva, es diu Xènia.

És el meu àngel, perquè gràcies a ella he aprovat el treball de literatura.

Xènia, aquest senyor és el meu avi. – Va dir en Carles.

La Xènia encara es va **posar més vermella**: quina vergonya!

L'avi d'en Carles es va acostar a la Xènia amb un somriure.

– Voleu menjar alguna cosa?

– No! Ja marxem! –va dir en Carles.

– Ostres, quina visita més curta. Però en fi, gràcies per la compra.



Ja saps que no m'agrada sortir al carrer a comprar –va dir l'avi.

– Quan temps fa que no surts al carrer? –li va preguntar en Carles.

– Fa gairebé una setmana!

– Vinga, anem al carrer tots tres! Avi, ens convides a berenar? –va dir en Carles al seu avi.

L'avi va dir que sí i tots tres van baixar en silenci per l'ascensor.

En Carles va aixecar la mà i va acariciar la galta de la Xènia.

Després, li va posar una mà a la cintura.

S'estaven a punt de fer un petó...

però de sobte van sentir una veu!

Era l'avi del Carles, que els estava parlant.



Tots dos es van separar i van sortir de l'ascensor per anar **al bar** a berenar.

CAPÍTOL 13: EL BERENAR! @

El bar on la Xènia, en Carles i el seu avi van entrar portava allà **molt i molt de temps**.

Era petit i gairebé no hi havia espai.

Quan van entrar, la Xènia va llegir en un cartell:

<<No parlem en anglès, però fem un bon berenar!>>

Aquell lloc semblava tret d'una pel·lícula, d'aquelles de **cowboys**, amb cavalls i pistoles.

Només hi havia dues taules ocupades, i les altres estaven lliures.

Els tres van saludar al cambrer, que estava netejant un got.

Al bar, tots els cambrers eren els mateixos des de feia molts anys.



El propietari estava a la caixa i era el que cobrava a la gent que anava al bar a menjar o a beure.

El propietari, quan va veure que entrava l'avi d'en Carles, va somriure i va fer espai entre les cadires perquè pogués passar la cadira de rodes.

Tots tres van seure a una taula.

El propietari li va portar a l'avi una copa amb vermut, tot i que l'avi no havia demanat res: es notava que feia molts anys que es coneixien.

Després, tots tres van demanar el berenar.

- Quina era la cançó que cantàveu abans? -va preguntar la Xènia.
- Una en anglès que es diu <<As Time Goes By>> de la pel·lícula *Casablanca* -va contestar en Carles.
- No em sona aquesta pel·lícula -va respondre la Xènia.



– Això no pot ser! –Va dir l’avi– *Casablanca* és una **pel·li molt xula!**

És una de les millors pel·lícules de la història! A més, l’actor i l’actriu són brillants! – Va dir l’avi.

La Xènia va somriure.

L’avi d’en Carles li havia recordat a la seva pròpia àvia.

L’avi li va preguntar a la Xènia si ella tocava algun instrument.

I la Xènia li va contestar que ella no tocava cap instrument.

Després, l’avi va dir:

– Doncs en Carles toca tres instruments! La guitarra elèctrica, la gralla i el piano

–va dir l’avi d’en Carles.

La Xènia es va quedar molt sorpresa; mai no s’ho hauria imaginat!



Aquell noi **amagava moltes sorpreses!**

Això va posar una mica trista la Xènia,

perquè ella no feia cap esport, no tocava cap instrument i tampoc tenia cap afició especial.

– Ho he intentat moltes vegades, però no **se'm dona gens bé** –va dir la Xènia.

– Segur que sí! Els teus pares toquen algun instrument? –li va preguntar l'avi a la Xènia.

– La meva mare tocava la guitarra elèctrica, encara guardem la seva guitarra a casa de l'àvia.

El meu pare, **ni idea**– va dir la Xènia.

La Xènia es va començar a posar **nerviosíssima**, perquè no li agradava parlar dels seus pares.

– Avi, els pares de la Xènia van morir –li va dir en Carles al seu avi.

L'avi no va dir res, però va beure del seu got.



Tots tres es van quedar en silenci.

Va entrar un grup de joves al bar que parlaven en anglès.

Després, el cambrer els va portar el berenar.

Tot estava molt bo!

– Com va l'escola, Carles? –Li va preguntar l'avi al Carles.

– No vull parlar de l'escola! Estem berenant! –Va cridar en Carles.

L'avi va mirar el Carles molt seriós i li va tornar a fer la mateixa pregunta.

Al final, en Carles va contestar:

– Ja saps que mai trec cap 10.

– Però tampoc arribes mai al 8 – Li va dir l'avi.



– No et creguis, avi! Gràcies al meu àngel, he tret un 7 al treball de literatura!

La Xènia es va **posar vermella com un tomàquet**.

En Carles li acabava de dir “el seu àngel!”.

Tots tres van parlar una estona més de l’escola, de música i de matemàtiques.

Després, en Carles va mirar el mòbil i es va posar a contestar WhatsApps.

Finalment, va dir:

– Avi, hem de marxar. T’acompanyem a casa teva?

– No cal! Marxeu, marxeu! –Va contestar l’avi.

– Ha estat un plaer venir a berenar amb tu –Li va dir la Xènia a l’avi d’en Carles.

– El plaer ha estat meu! Ets la primera noia que en Carles em presenta –va dir l’avi a la Xènia.



La Xènia es va tornar a **posar vermella de la vergonya**.

Va somriure i en Carles i ella van marxar del bar.

CAPÍTOL 14: *A KISS IS STILL A KISS* ·}}·

Mentre anaven cap a casa amb la moto, la Xènia va començar a pensar.

La Xènia se sentia **súper bé**, però estranya.

Volia més d'en Carles.

Volia saber-ne més i agafava fort la cintura d'en Carles per a sentir-se segura.



La Xènia tenia vergonya, i es va **posar vermella com un extintor**.

Notava com les seves galtes estaven molt calentes.

No havia fet ni dit res, però sentia com si hagués canviat alguna cosa.

Aquella cita havia estat molt sorprenent,

però la Xènia estava tan contenta que **se sentia als núvols**.

A més a més, l'avi li havia semblat molt simpàtic i no parava de somriure pensant en ell.

De sobte, en Carles va parlar:

- Xènia, ho sento! Les coses no han anat com jo havia planejat.

El meu avi em necessitava i pensava que podríem marxar més d'hora de casa seva.





Però fa dies que no havia sortit i... – en Carles es va posar una mica nerviós.

No sabia com explicar-li a la Xènia.

En Carles va deixar anar la moto amb una mà per agafar-li la mà a la Xènia.

També va posar-se còmode a la moto, amb una cama per sobre de l'altra.

La Xènia sentia els dits d'en Carles, que li agafaven la mà.

Tots dos estaven molt a prop.

Ella sentia la respiració d'en Carles, com feia unes hores a l'ascensor.

- M'ho he passat genial! El teu avi **és la canya!** – Va contestar la Xènia.
- No sé què em passa amb tu – Va continuar en Carles – Podríem haver-ho deixat per un altre dia, però...



En Carles es va posar molt vermell de la vergonya que sentia.

Els ulls clars d'en Carles brillaven sense deixar de mirar la Xènia.

Ella també el va mirar fixament.

En Carles tenia una cara prima, unes galtes grans, i els cabells li queden sobre el front.

Els seus ulls eren **com un mar molt blau**.

Quan els mirava, la Xènia se sentia segura.

Després, la Xènia li va mirar els llavis: eren fins, però bonics.

La Xènia tenia molta curiositat per saber com seria fer-se un petó amb en Carles.

Sense pensar-s'ho dues vegades, la Xènia li va fer un petó als llavis, i ell li va tornar.

Quan els seus llavis es van desenganxar, la Xènia es va adonar del que havia fet;



i va baixar dels núvols.

La Xènia va agafar molta vergonya pel que acabava de fer, va cridar <<Adeu!>> i va marxar disparada.

– Xènia! – Va cridar en Carles.

Ella el va mirar **sense dir ni mu.**

Va abaixar el cap i va mirar les claus que s'acabava de treure de la seva butxaca dels pantalons.

Es va passar les claus d'una mà a l'altra.

– Quedem demà i m'expliques millor això de la música i de les matemàtiques? – Va dir en Carles.

Ella va fer que sí amb el cap i va pujar corrents a casa seva per l'escala.

Estava massa nerviosa per a esperar l'ascensor.



No entenia com havia pogut tenir tanta valentia per fer un petó a en Carles.

Definitivament, **s'havia tornat boja.**

El cor li batejava com si estigués **fent un *sprint*.**

La Xènia respirava **fortíssim.**

La Xènia havia de calmar-se.

CAPÍTOL 15: PEL·LI I PIZZA <)

El primer que va fer la Xènia quan va entrar a casa seva va ser anar cap a la pantalla de l'ordinador.

Va escriure a **Google** la paraula *Casablanca*,



i de seguida va sortir la pel·lícula.

- Ja hem perdut l'educació? – Li va dir l'àvia, que havia entrat per sorpresa a l'habitació.
- Ho sento! He de descobrir una cosa. És **súper urgent**.
- *Casablanca*? – Va preguntar l'àvia mirant la pantalla.
- És una **pel·li**, àvia!
- Ja ho sé, Xènia. L'he vista moltíssimes vegades.
- M'han dit que és molt bona. I la música també – Va dir la Xènia engegant els altaveus de l'ordinador.

Va començar a sonar una cançó en anglès.





L'àvia la va començar a cantar:

era la mateixa cançó que havien cantat l'avi d'en Carles i en Carles.

- Vols que mirem la pel·lícula aquesta nit? – li va proposar l'àvia.
- La tenim a casa? **Cunde!**
- I tant! Tu demana la pizza, que jo busco la **pel·li!**
- De què vols la pizza?
- Qualsevol que no tingui carn picada: **és asquerosa!**
- Et sembla bé la pizza que es diu “Quatre estacions”? Té verdura i altres coses... **boníssima!**
- Sí, a mi ja em va bé.

Una nit de **pel·li** i pizza era el pla perfecte per un dia tan **raro** com aquell.



La Xènia tenia tanta gana que **es podria menjar un bou sencer**.

I això que havia berenat al bar!

El petó que li havia fet a en Carles li havia fet venir gana.

Sempre tenia gana quan es posava nerviosa.

I, aquella vegada, les **papallones del seu estómac** volaven més que mai abans.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

7.5. Dossier per a l'alumnat: abans, durant i després de la lectura adaptada de Xènia, tens un WhatsApp

AULA D'ACOLLIDA

ADAPTACIÓ D'UNA LECTURA OBLIGATÒRIA

XÈNIA, TENS UN WHATSAPP

de Gemma Pasqual i Escrivà

DOSSIER PER A L'ALUMNAT

PRIMER DE L'ESO

INSTITUT ESCOLA ELS TRES PINS

VALLROMANES

CURS 2022 - 2023



ADAPTACIÓ D'UNA LECTURA OBLIGATÒRIA

XÈNIA, TENS UN WHATSAPP

de Gemma Pasqual i Escrivà

CAPÍTOL 1: ON ETS?

1. Per què l'amiga de la Xènia està castigada?
2. Al final, la Xènia entra sola al cinema o torna cap a casa?
3. La Xènia coneix el noi que li llança la Coca-Cola a sobre? Li cau bé?
4. Explica què volen dir les següents frases en català:
 - Quin rollo!
 - Estava molt cabrejada
 - L'he cagat!
 - La liava
 - Fer el burro

CAPÍTOL 2: EL TELÈFON S'HA MORT!

1. En aquest capítol, continua la mala sort de la Xènia, que ha de tornar a casa caminant sota la pluja. Marca els motius que confirmen aquesta mala sort:
 - Ha perdut la cartera
 - Ha perdut l'abonament de l'autobús
 - No té diners per pagar el bitllet
 - Hi ha vaga d'autobusos



- El mòbil no té bateria
- S'ha deixat el mòbil a casa
- Per aquella zona no passen taxis
- L'àvia és fora/no la pot anar a buscar

2. De sobte, un motorista s'ofereix a portar-la a casa. Qui és aquesta persona?

CAPÍTOL 3: UN PETÓ O UN ACCIDENT?

1. Fes un resum de què ha passat en aquest capítol.

2. Creus que a la Xènia li agrada en Carles? Per què sí/per què no?

3. Agafa un full i fes un dibuix de l'escena que més t'hagi agradat del llibre fins ara.

CAPÍTOL 4: SEXE, MAGDALENES I LITERATURA

1. Què volen dir aquests mots o expressions?

- Empapar:

- Xops:

- Refredat:

- Xandall:

- Ser un *cotilla*:



2. Creus que en Carles i la Xènia acabaran sent amics? O que acabaran sent parella?

CAPÍTOL 5: PRINCESA!

1. Què ha passat en aquest capítol? Fes-ne un breu resum!

2. Haves sentit o dit alguna vegada l'expressió "Nanit"?

CAPÍTOL 6: PAPALLONES A L'ESTÓMAC

1. Què volen dir les següents expressions?

- Última connexió:

- Papallones a l'estómac:

- Quin pal!:

- No va dir ni mu:

2. Parla amb els teus companys i companyes i amb el professorat sobre el fet d'enamorar-se. Creus que està ben dit quan diem "papallones a l'estómac"? O ho diries d'una altra manera?



CAPÍTOL 7: NANIT!

1. Què creus que els va passar als pares de la Xènia?
2. Quina és l'única cosa que li queda a la Xènia dels seus pares?
3. La Xènia està nerviosa per rebre un WhatsApp d'en Carles? Per què?

CAPÍTOL 8: LA NOIA MÉS RIDÍCULA DEL MÓN

1. Creus que en Carles està portant-se bé ignorant la Xènia després d'haver passat una tarda amb ella? Per què?
2. Què creus que farà la Xènia per tornar a parlar amb en Carles?



3. Creus que la Xènia podrà recuperar el seu mòbil?

CAPÍTOL 9: UUUPS... QUÈ HE DIT?

CAPÍTOL 10: TINC MOLTES GANES DE VEURE'T!

1. Què és el que més t'ha agradat del llibre fins ara? I el que menys?

2. Creus que està bé que la Xènia discuteixi amb la seva amiga Laia per un noi? Per què?

3. Creus que la Xènia està enganxada tot el dia al mòbil?

4. Coneixes algú que també pateixi d'aquesta addicció?

5. Què faries per a solucionar aquest problema?



CAPÍTOL 11: AMB EL CASC

1. On ha portat en Carles a la Xènia per a la primera cita?
2. Creus que és un bon lloc per anar a una primera cita? A tu t'agradaria?
3. Què vol dir "estic *flipant*"?

CAPÍTOL 12: EL SEU ÀNGEL

1. Descriu les següents expressions amb les teves paraules:
 - *Rato*:
 - Molt *xula*:
 - Tamboret:
 - Bar:
 - Berenar:

CAPÍTOL 13: EL BERENAR!

1. El bar on van a berenar tots tres és antic o nou? A la Xènia li agrada, el bar?



2. Quins tres instruments toca en Carles? I la Xènia, toca algun instrument?

3. En Carles treu bones o males notes a l'escola?

CAPÍTOL 14: A KISS IS STILL A KISS

1. Explica amb les teves paraules què volen dir les següents expressions:

- Súper bé:
- Estar vermell/a com un extintor?
- Sentir-se als núvols:
- Això és la canya!
- Baixar dels núvols:
- No dir ni mu:
- Tornar-se boig/boja:
- Fer un *sprint*:

2. Fes un breu resum de què ha passat en aquest capítol!

3. Creus que la Xènia i en Carles acabaran sent parella?

4. Per què creus que en Carles, a vegades, es comporta d'una manera tan estranya?



CAPÍTOL 15: PELLÍ I PIZZA

1. Busca un sinònim per aquests mots i expressions:

- Cunde!
- És asquerós/asquerosa:
- Es podria menjar un bou sencer:
- Papallones a l'estómac:
- Ser súper urgent:

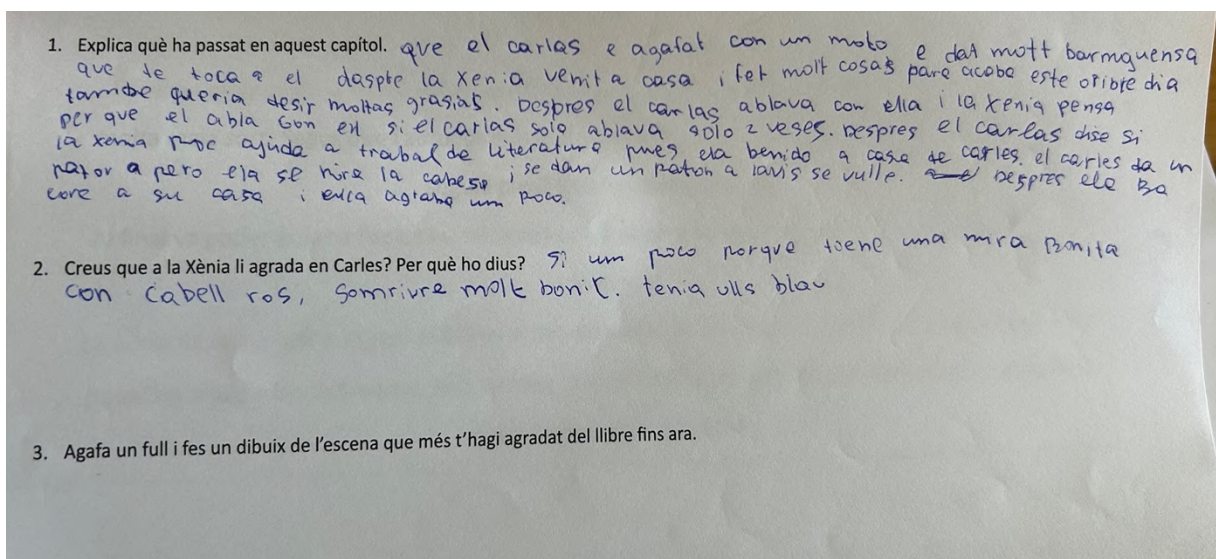
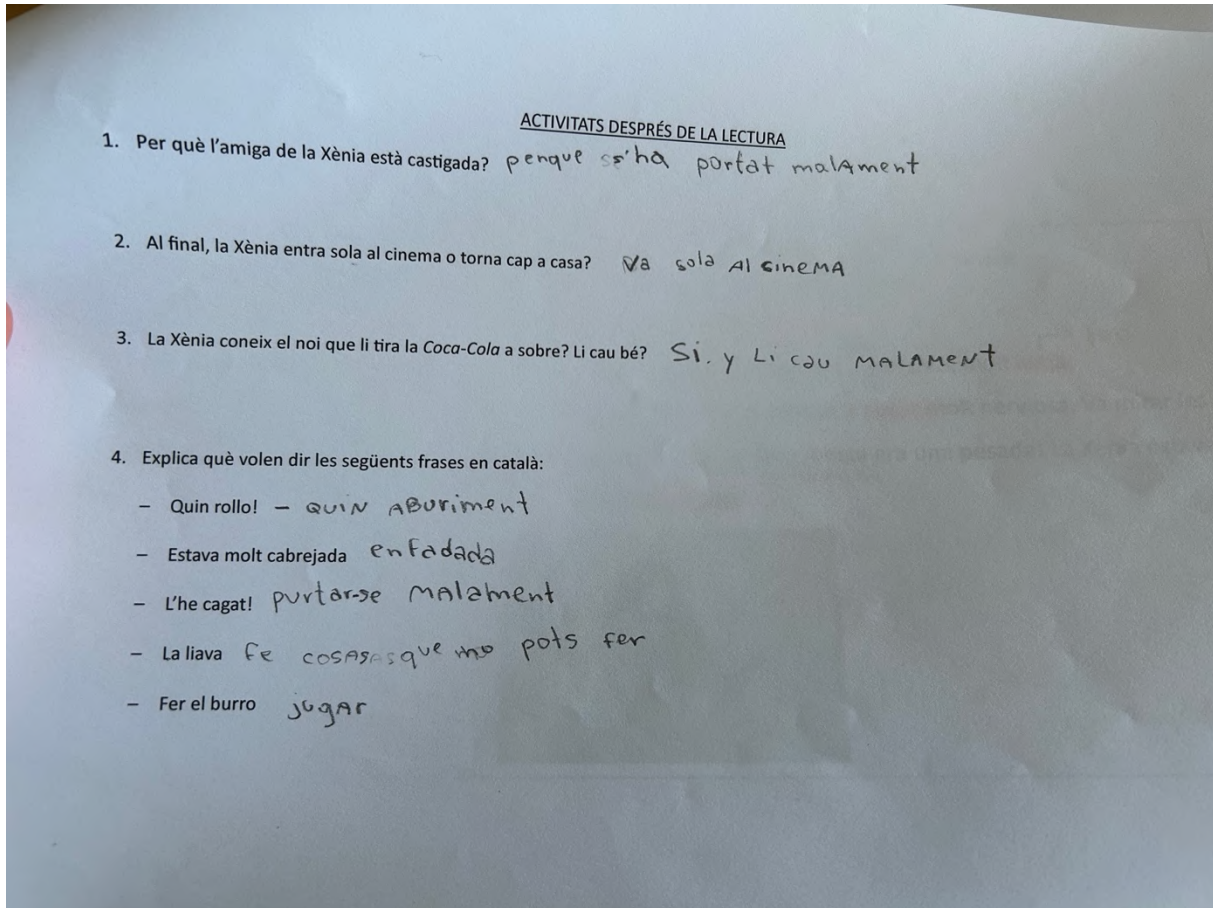
2. Fes un resum de tot el llegit fins aquest punt de la novel·la!

3. Què és el que més t'ha agradat del llegit fins ara? I el que menys?

4. Tornaries a llegir aquesta novel·la adaptada? La recomanaries als teus companys i companyes?



7.6. Algunes de les activitats completades per l'Anna





adormir.

ACTIVITATS

1. Què creus que els va passar als pares de la Xènia? *están morts*
2. Quina és l'única cosa que li queda a la Xènia dels seus pares? *perfum de la mare*
3. La Xènia està nerviosa per rebre un WhatsApp d'en Carles o no? *Si*

1. El bar on van a berenar tots tres és antic o nou? A la Xènia li agrada, el bar? *no la Xènia no agrada el bar perquè el és molt antic y sea molt poc despassio*
2. Quins tres instruments toca en Carles? I la Xènia toca algun instrument? *Si el carles toca gitara electronica, piano, y flautate y la Xènia no liagrada toca els instruments*
3. En Carles treu bones o males notes a l'escola? *el Carles treu moles notes porehemplo mal no atenic 10 y mal no atenic 8 pero a tengut 7.*



7.7. Dibuix fet per l'Anna sobre la seva escena preferida de la novel·la adaptada





UNIVERSITAT DE
BARCELONA