

Formació en competències bàsiques de persones adultes: la diversitat a l'aula

*2. L'essència o allò que queda després de treure el superflu (I),
amb una mostra d'activitats cooperatives i bibliografia
comentada*

Grup de treball:

Xavier Aranda, Mònica Díaz, Alfons Formariz (coord), Marta Martínez, Bep Masdeu,
Natàlia Núñez, Isis Sáinz

Amb la col·laboració en la mostra d'activitats cooperatives de:

Bea Boneu, Maika García Castro, César Herranz, Núria Pregona



B Universitat de Barcelona

Edició



Primera edició: abril 2015

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona
Secció Educació i Comunitat

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó i Mercè Gracenea

Col·lecció: Educació i Comunitat, 11

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades.

Podeu consultar la llicència completa a:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Formariz, A. (coord.) *Formació en competències bàsiques de persones adultes: la diversitat a l'aula. 2. L'essència o allò que queda després de treure el superflu (I), amb una mostra d'activitats cooperatives i bibliografia comentada*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2015. Document electrònic [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/65690>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/65690>

Dipòsit Legal: B-15394-2015

Índex

Justificació d'aquest treball: una absència	5
L'essència o allò que queda després de treure el superflu: la gestió de les diferències a l'aula	7
1. Maridatge de ciència i experiència	7
2. Els grups homogenis no existeixen. No som tots iguals, som tots diferents.	9
3. Veure l'altre, entendre'l i apropar-m'hi	11
4. La diversitat és un factor d'enriquiment	12
5. Actituds, postures, idees i estratègies davant el conflicte	13
6. Acceptar un índex relatiu de frustració	14
7. Planificar per a la diferència	15
8. Cooperar per socialitzar i aprendre. Avaluar per millorar	16
9. Alguns principis didàctics essencials.....	17
10. Adults i joves que aprenen: realitat i expectatives	20
Algunes mostres d'activitats per a la formació en competències bàsiques	22
Activitat 1. Els companys i les companyes de classe	27
Activitat 2. On posem l'accent aquest curs?	28
Activitat 3. Els nostres països	29
Activitat 4. Les coses de la classe	30
Activitat 5. Sumem esforços	31
Activitat 6. Projecte empresa	33
Activitat 7. Butlletí informatiu	34
Activitat 8. La paraula estranya	35
Activitat 9. Les paraules que falten	36
Activitat 10. Treballar els possessius	37
Activitat 11. Pictionary	38
Activitat 12. D'esquena a la pissarra	39

Activitat 13. El cos.....	40
Activitat 14. Em trobo malament	41
Activitat 15. Aliments de temporada	42
Activitat 16. L'aparell digestiu	43
Activitat 17. Bona vida.....	44
Activitat 18. Les emocions	45
Activitat 19. L'habitació	46
Activitat 20. Reciclem	47
Activitat 21. Reutilitzar, reduir, reciclar.....	48
Breu ressenya professional dels membres del grup de treball i de les col·laboradores	49

Justificació d'aquest treball: una absència

En qualsevol aula, sigui d'infants, de joves o de persones adultes, tots els alumnes són diferents, amb les seves peculiaritats a l'hora d'aprendre i amb tot un bagatge de sabers (coneixements, saber fer i saber estar) acumulats al llarg de la seva trajectòria vital; per tant, trobem diferències notables (lògiques i necessàries) entre uns i altres. Però mentre hi ha una abundant literatura sobre el treball de les diferències a l'aula en primària i secundària, és a dir, en la infància i l'adolescència, no és fàcil trobar reflexions i pràctiques sistematitzades o bones pràctiques sobre la gestió de les diferències en els cursos o tallers destinats a persones adultes. La bibliografia és molt reduïda, les poques revistes especialitzades contenen nombrosos articles que reflexionen sobre la diversitat des de diferents angles, però amb poques descripcions de recursos o limitats a aspectes molt concrets¹. Per aquesta raó, un grup de professionals de la formació de persones adultes, des de pràctiques i camps molt diversos —aprenentatge del català per a adults, escoles d'adults, centres cívics, centres penitenciaris o entitats del tercer sector—, però amb aquesta realitat compartida, hem posat en comú les experiències que hem dut a terme en el nostre treball a l'aula o a qualsevol espai educatiu, per tal de pensar-hi, veure'n els claroscurs i que aquestes reflexions i relats serveixin per compartir-los amb altres companys.

Aquest és l'origen d'aquest document: recollir relats quotidians d'èxit davant situacions de diferències a l'aula i les conseqüències que en podem extreure. Però no sempre l'èxit aparent o externament constatable acompanya la nostra docència. Sovint se'ns creen incerteses, dubtes, sensacions d'ambigüitat, dilemes, disjuntives, perplexitats en l'acció pedagògica. Hem volgut recollir també en el nostre document totes aquestes sensacions i reflexions que ens acompanyen i que formen part de la nostra actuació professional. Amb un fil conductor o un convenciment profund: que totes aquestes situacions han d'ajudar-nos a discutir la nostra pràctica per intentar positivitzar-la. Creiem que això ajuda les persones joves i adultes que aprenen, però alhora als que ensenyem, en aquest cercle virtuós en què es comuniquen i s'intercanvien ensenyament i aprenentatge des de responsabilitats diferents, la del professorat i la de l'alumnat.

[1] Sense cap intenció d'exhaustivitat, força difícil, sinó impossible en aquest camp, hem consultat les llicències d'estudis i una part de la bibliografia que comentarem més endavant. Hem revisat també revistes específiques d'educació d'adults i algunes d'Educació Social, com Diàlogos, Papers d'Educació de persones adultes, Educació Social, Quaderns d'educació contínua i Quaderns d'educació social.

El document final constarà de quatre apartats que anirà editant l'ICE de la UB progressivament: (1) relats de classe, que per la seva extensió vam dividir en dues entregues per separat (I i II), ja editades²; (2) els criteris que han orientat aquest treball amb la bibliografia consultada i una mostra d'activitats cooperatives a l'aula. De nou per la seva extensió l'hem dividit en **dues entregues que s'han de contemplar en el seu conjunt**: la que esteu llegint (I) que consta dels criteris o "essències" de la nostra reflexió i una mostra d'activitats cooperatives en competències bàsiques amb especial atenció a l'aprenentatge inicial de llengua, i la segona (II) que continuarà la mostra d'activitats en els nivells instrumental i referirà la bibliografia consultada, amb una breu prospectiva de la formació de persones adultes que es pot extreure d'aquesta bibliografia; (3) retrats vius d'alguns i algunes de les nostres alumnes i (4) del professorat.

[2] Formació en competències bàsiques de persones adultes: la diversitat a l'aula 1. Relats de classe, retalls de vida (I): [<http://hdl.handle.net/2445/32304>]; Formació en competències bàsiques de persones adultes: la diversitat a l'aula 1. Relats de classe, retalls de vida (II): [<http://hdl.handle.net/2445/33525>]

L'essència o allò que queda després de treure el superflu: la gestió de les diferències a l'aula

1. Maridatge de ciència i experiència

*“La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca o nos llegue, requiere un gesto de interrupción...: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadez, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio”.*³

Com dèiem a la justificació d'aquest treball, en qualsevol aula, sigui d'infants, de joves o de persones adultes (així com a la vida), tots els alumnes són diferents, amb les seves peculiaritats personals que condicionen la seva manera d'aprendre i de situar-se davant del fet educatiu, aportant tot un bagatge de sabers (coneixements, saber fer i saber estar) acumulats al llarg de la seva trajectòria vital que el fan únic. L'originalitat d'aquesta situació (per única però també per primera) caldrà tenir-la en compte al llarg de tota la nostra tasca docent: en la planificació, en els materials, en l'avaluació, en la didàctica,.... en definitiva, en el nostre apropament a ells.

Però el fet d'entendre i assumir aquesta realitat que tots identifiquem a les nostres aules no sempre ens aporta eines per poder gestionar amb èxit el nostre espai d'aprenentatge. Què fem si els interessos dels aprenents són completament oposats entre ells? Com planifiquem i quines estratègies utilitzem quan les necessitats dels alumnes són extremadament divergents? Com ens organitzem si els ritmes d'aprenentatge o els punts de partida estan excessivament allunyats? Com podem resoldre aquelles situacions culturals que condicionen greument la convivència a l'aula? Aquestes i altres qüestions ens hem trobat els autors d'aquest text.

Ja hem assenyalat que es troba abundant literatura sobre el treball de les diferències a l'aula en primària i secundària (algunes més encertades i d'altres menys), però no és fàcil trobar reflexions i pràctiques sistematitzades o bones pràctiques sobre la gestió de les diferències en els cursos o tallers destinats a persones adultes, tot i que som conscients que es fan però no s'escriuen, ni es publiquen, ni es donen a conèixer. La bibliografia és molt reduïda, les poques revistes especialitzades contenen escassos articles sobre el tema i limitats a aspectes o experiències molt concretes. Les reflexions no hi abunden.

[3] Jorge Larrosa. Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Laertes, 2003, 174

El grup de professionals de la formació de persones adultes que hem pensat i redactat aquest document venim de pràctiques i camps molt diversos, com ja s'ha subratllat: aprenentatge del català per a adults, escoles d'adults, centres cívics, centres penitenciaris o entitats del tercer sector. Però la realitat de la diversitat és comuna, com no podia ser d'una altra manera. Hem posat, doncs, en comú les experiències del nostre treball a l'aula per tal de pensar-hi i que aquestes reflexions serveixin per compartir-les amb altres companys i poder analitzar alguns aspectes metodològics. En qualsevol cas, amb l'esperança que sigui útil per millorar la nostra pràctica i aportar idees que puguin servir per altres professionals de l'educació de persones adultes o joves. Recuperar retalls significatius de la nostra experiència, repensar-los i cosificar-los mitjançant la narrativa, dotant-los de sentit i significat. Com diria María Zambrano, *“aquel saber que nace de la sedimentación de la experiencia, aquel poso de lo vivido y pensado que actúa como guía e inspiración en el vivir”*⁴

En la formació de persones adultes podem distingir dues grans categories, la formació específica que requereix una titulació o uns coneixements previs i la formació en competències bàsiques o en qualificacions transversals, que no exigeix per inscriure's ni una titulació determinada ni, en principi, uns coneixements previs i/o específics. Un exemple de formació de persones adultes específica és la formació permanent del professorat, la formació a l'empresa dirigida a una categoria laboral determinada, un nivell avançat d'aprenentatge d'una llengua o un màster universitari. Exemples de formació en competències bàsiques poden ser l'aprenentatge del català a nivell inicial o de l'anglès, la informàtica d'usuari, la preparació a la prova d'ingrés als cicles formatius de grau mitjà, els cursos per obtenir el Graduat en Educació Secundària i els cursos anomenats instrumentals o els cursos pre-ocupacionals que posen l'èmfasi en les competències transversals.

En aquests grups bàsics les diferències acostumen a ser notables per la formació molt desigual dels participants quan comencen, per la barreja d'edats i gèneres, per les motivacions, actituds, aptituds i expectatives diferents, sovint per les diverses cultures d'origen que poden influir en el desenvolupament del procés d'aprenentatge, a més dels distints estils cognitius o la possibilitat de trobar persones amb discapacitats sensorials o psíquiques. Amb persones joves i adultes aquestes situacions, a més a més, estan acompanyades d'un cert grau d'irregularitats en l'assistència o per factors externs a l'espai educatiu, factors laborals, familiars o personals, o/i per factors interns: metodologies inadequades, clima tens a l'aula, organització inadaptada a les possibilitats i necessitats adultes; tot plegat condiciona notòriament el treball a l'aula.

[4] En José Contreras y Nuria Pérez de Lara. Investigar la experiencia educativa. Barcelona: Morata, 2010.

En format d'esquema, aquests són els aspectes diferencials més comuns que ens trobem a l'aula:

- Una formació prèvia desigual
- Barreja d'edats
- Diferències de gènere
- Alteracions sensorials o cognitives
- Malalties mentals
- Motivacions, actituds i necessitats diferents
- Estils, aptituds, estratègies i factors psicoafectius que condicionen l'aprenentatge
- Cultures d'origen i religions diverses

El docent, la professional o el dinamitzador es troben normalment poc preparats per abordar aquestes diferències. No s'acostuma a exigir cap preparació prèvia de psicopedagogia i metodologia adulta, ni en els centres oficials, ni en els privats, ni tan sols existeix la consciència pública ni la voluntat política de la necessitat d'un "magisteri" especialitzat per ensenyar persones joves i adultes. És cert que a posteriori existeixen cursos i programes de formació permanent i sovint trajectòries individuals dels professionals que reflexionen sobre la seva pràctica i busquen solucions a les problemàtiques que es troben a l'aula o a l'espai educatiu. No obstant això, la manca de literatura que hem comentat anteriorment fa difícil contrastar la pròpia experiència amb activitats didàctiques d'èxit recollides, analitzades i sistematitzades.

Aquest és l'origen del document que, com s'ha dit, recull relats d'èxit i interrogants davant situacions de diferències a l'aula i consta de 4 apartats que per raons de volum s'editen en entregues separades. Però aquests relats, com qualsevol acció pedagògica, de forma conscient o inconscient parteixen d'uns principis, d'una filosofia de l'educació, d'unes teories formulades o difoses, d'uns supòsits o aspectes generals que conformen la narrativa de l'acció quotidiana. Alguns d'aquests pilars mestres que sostenen els relats de classe editats anteriorment modelen el contingut d'aquest apartat que esteu llegint.

2. Els grups homogenis no existeixen. No som tots iguals, som tots diferents.

"La uniformitat és la mort, la diversitat és la vida". (Mijail Bakunin)

"Una ciutat està composta per diferents classes d'homes; gents similars no poden donar existència a una ciutat". (Aristòtil)

Ni un grup de professors i professores, ni un grup d'amics, ni una associació, ni una escala de veïns, ni un club, ni una família, ni un grup classe, no són mai homogenis. Les societats són sempre heterogènies. Un sistema homogeni, a més, s'estancaria, tant si ens referim al món físic – per produir electricitat en un salt d'aigua cal que hi hagi un desnivell, la circulació de l'atmosfera té el seu origen en els desequilibris tèrmics produïts per la diferent insolació,... –, com si ens referim a l'àmbit biològic – l'evolució s'ha produït per la millor o pitjor adaptació dels organismes als diferents hàbitats, per la seva diversitat genètica,... –, o a la societat – no semblaria desitjable una societat formada només per membres d'una mateixa professió, o només per homes, o només per dones, o només per joves o tot persones grans–. No pot semblar estrany, doncs, que en un curs de 15 o 30 alumnes trobem heterogeneïtats més o menys àmplies que haurem de saber gestionar. Seria anòmal, en canvi, per impossible sociològicament, un grup classe totalment homogeni.

Malgrat això persisteixen alguns imaginaris falsos entre el professorat. Per exemple, “la homogeneïtat desitjable i possible” i “la recerca del grup pur”. En una carta al director d'un diari d'àmbit estatal un professor d'ensenyament secundari comentava no fa gaire:

“Si hagués pogut assistir al programa de televisió ‘Una pregunta para usted’ m’hauria agradat fer-li la següent pregunta al president del govern: creu vostè que hi ha algun professor capaç de donar al mateix temps una mateixa classe a les cent persones que hi ha aquí presents? Resposta probable: no. Si fos una classe d’anglès, no faria vostè una prova de nivell i formaria grups coherents? Resposta raonable: sí. No creu, senyor, president, que fer grups homogenis augmenta el rendiment i s’atén adequadament a la diversitat d’interessos i nivells? Resposta coherent, sí”.

A continuació el professor es planyia de l'heterogeneïtat dels grups classe a les aules d'ESO. Hi ha un ús un xic demagògic en l'analogia que ens proposa aquesta carta, ni les classes d'ESO són de cent alumnes, ni els grups estan estructurats sense tenir en compte certs nivells. No obstant això, es transparenta l'imaginari fals que estàvem comentant: la possibilitat de treballar amb “grups homogenis”, tot i haver de reconèixer “la diversitat d'interessos i nivells” que contradiu la mateixa pretensió de “grup homogeni”.

3. Veure l'altre, entendre'l i apropar-m'hi

"No és que prescindim de la malaltia, sinó que, per entrar en relació amb un individu considerem necessari no tenir en compte l'etiqueta que el defineix. Jo entro en relació amb un home pel que és no pel que se'l denomina".⁵

El punt de partida quan parlem de diversitat ha de ser plantejar-nos com i des d'on veiem a cadascun dels nostres alumnes, com els situem o resituem, com els pensem i els analitzem, i quines expectatives educatives construïm d'ells i a partir de quins aspectes identitaris.

Tal com ens aporta Basaglia és imprescindible apropar-nos als nostres alumnes a partir del coneixement que ens dóna la relació amb ell; conèixer què és el que li agrada i allò què el disgusta, saber què el fa somriure i quines situacions el posen nerviós, amb què té més dificultats i que és el que se li dóna millor,.... El fet de ser home o dona, nacional o estranger, legal o "sense papers", blanc o negre, marroquí o xinès, jove o gran, musulmà o cristià,... no ens dóna informació sobre el seu potencial humà i pedagògic, sinó que només ens insinua alguns aspectes d'identitat i possiblement esbiaixats. Aquests trets primaris són tan sols categories objectivables elaborades o inventades des de la perspectiva bipolar de pertànyer o no pertànyer, el veritable coneixement de l'altre es crea a partir de la relació que estableixo amb ell.

Els pre-judicis i les falses expectatives que fem a priori sobre els nostres alumnes poden condicionar letalment l'aprenentatge. Estem parlant de l'efecte Rosenthal o el mite de Pigmalión⁶. Podem trobar estudis que demostren que la confiança que diposita el docent sobre l'alumne té una influència directa en els resultats d'èxit.

Cal per tant, conèixer les diferències dels altres i també les nostres, les singularitats que ens condicionen i ens fan únics, amb la finalitat d'establir espais per compartir i aprendre, i que aquest apropament a l'altre (a les diferències de l'altre) comporti un plaer i un gaudi.

L'espai d'aprenentatge ha d'esdevenir un espai per compartir, per aportar i rebre, per això cal que tots ens hi trobem identificats d'una manera o altra, reconeguts, respectats i representats pel grup, un grup divers amb individus diferents però amb una finalitat educativa comuna. Aquest espai d'intersecció comú ha de servir com a

[5] Franco Basaglia. La institución negada. Informe de un hospital psiquiátrico. Turín: Barral Editores, 1968.

[6] En psicologia s'anomena 'efecte Pigmalión' un curiós exercici de profecia autorealitzada [self-ful filling prophecy], portat a efecte per Robert Rosenthal (1933) i Leonore Jacobson, publicat l'any 1968 amb el títol de 'Pigmalión a l'aula'. Es tractava de mostrar que una prèvia bona opinió sobre un grup o sobre un individu és capaç de millorar el rendiment d'aquest individu.

fonament per tal de construir la bastida primerenca que donarà solidesa al grup i, per tant, a l'aprenentatge de cada un dels seus membres.

4. La diversitat és un factor d'enriquiment

*“La red continua fortaleciéndose si no despreciamos los innumerables efectos positivos que la propia cooperación entre los estudiantes tiene sobre su aprendizaje y desarrollo personal, de forma que estos cooperan para aprender y, al mismo tiempo, aprenden a cooperar, una de las capacidades más necesarias en una sociedad que ha sido definida como de la interdependencia”.*⁷

Cal passar de considerar la diversitat només com a un problema a veure-la com a un repte. No solament per “fer de la necessitat virtut”, sinó perquè els reptes esperonen la imaginació creativa. Molts pedagogs han plantejat que l'ensenyament és un art, que no és una tècnica de robòtica de primera generació que obeeix sempre a paradigmes cartesians. L'art no suporta la rutina i els grups d'aprenentatge són una matèria viva, complexa i plàstica on no solament són importants per a l'aprenentatge les relacions professor/a-alumne, sinó el clima que s'estableix a l'aula entre tots i totes les participants.

Però una interpretació errònia planteja que les relacions d'aprenentatge que es donen entre els participants són un fre pels més avançats. Des d'aquesta perspectiva alguns professors i educadors poden presentar les situacions d'ajut d'uns als altres com a un “acte de solidaritat” dels més avançats vers els menys hàbils. La solidaritat sens dubte és una actitud positiva, però la relació entre grups o persones de diferents nivells o ritmes d'aprenentatge no s'ha de plantejar des de la solidaritat, sinó des de la millor promoció de l'aprenentatge de tots, seguint allò que “*Quan escolto aprenc, quan estudio aprenc, però quan més aprenc és quan haig d'ensenyar quelcom a un altre*”. La nostra pròpia experiència com a professors avala plenament la dita clàssica de Ciceró: “Si vols aprendre, ensenya”. Els moments d'intercanvi i de relació dels aprenents són profitosos per a tothom, per als que en saben menys i per als que en saben més, pels de ritme més lent i pels de ritme més àgil.

El que s'ha exposat és vàlid per a qualsevol aprenentatge, però hi ha un camp en què encara és més evident: l'aprenentatge d'una segona o tercera llengua, on la producció oral és fonamental. Especialment en els nivells inicials, però també en els estadis

[7] Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(2). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf>. Consultat el 09/01/2014

posteriors. Els intercanvis orals entre els alumnes faran l'aprenentatge més enriquidor que només dialogar amb el professor/a responnent les seves preguntes, cosa que redueix molt les possibilitats d'expressió de l'alumne.

És evident, però, que hi ha nivells crítics d'heterogeneïtat que dificulten molt o gairebé impedeixen l'aprenentatge. L'heterogeneïtat manejable no té una elasticitat il·limitada. Però, en sentit contrari, l'homogeneïtat absoluta és impossible com ja s'ha dit, fins i tot després de realitzar proves de nivell ben calibrades.

5. Actituds, postures, idees i estratègies davant el conflicte

"... Mai se sap per endavant com algú arribarà a aprendre, mitjançant quins amors s'arriba a ser bo en llatí, per mitjà de quines trobades s'arriba a ser filòsof, en quins diccionaris s'aprèn a pensar. (...) No hi ha un mètode per trobar tresors i tampoc hi ha un mètode d'aprendre, sinó un traçat violent, un cultiu o paideia que recorre l'individu en la seva totalitat. (...) La cultura és el moviment de l'aprendre, l'aventura de l'involuntari que encadena una sensibilitat, una memòria i després un pensament. "(Deleuze)

Les tècniques de resolució de conflictes aporten una màxima que possiblement és pertinent en aquest tema: *"perquè les coses canviïn haig de canviar jo primer"*. Sovint les diferències del grup classe cal començar a enfocar-les des d'actituds i postures noves i positives. Socialment el conflicte sol estar conceptualitzat des d'un punt de vista negatiu, i per tant es percep com allò que hem de tendir a evitar. Malgrat això, el conflicte és en realitat consubstancial a l'ésser humà i és motor d'aprenentatge. El reconeixement del valor educatiu del conflicte, de les incompatibilitats d'objectius, expectatives o interessos amb la càrrega emocional que els acompanya, té una especial significació en els contextos heterogenis, als quals assisteixen alumnes de diferents nivells acadèmics, cultures o generacions. Cal reconèixer la diversitat que existeix en aquests contextos com una excel·lent oportunitat per aprendre a gestionar la diferència i a resoldre conflictes en una societat cada cop més heterogènia.

Conviure a l'aula comporta el contrast i per tant, les divergències, les antinòmies i els conflictes. El repte, sens dubte, és com aprendre a afrontar-los i resoldre'ls d'una manera constructiva per tal que esdevinguin un motor d'aprenentatge i no una porta oberta a la confrontació agra o a les conductes disruptives. Solucionar els conflictes tindrà a veure, quasi sempre, amb establir canals de comunicació efectius que ens permetin arribar a consensos i compromisos. Per educar en el conflicte, s'haurà de buscar espais en els quals el professorat i l'alumnat es preparin i desenvolupin eines que els permetin abordar i resoldre els conflictes amb major creativitat i satisfacció. Tenint en compte que el conflicte no és un moment puntual, sinó un procés, caldrà treballar sempre a quatre nivells: prevenció, anàlisi i negociació, mediació i acció "no-violenta".

Som conscients, no obstant això, que aquests nous enfocaments suggeridors i útils per atreure l'atenció del lector o de l'oient, ens poden deixar desarmats davant de les diferències a l'aula, especialment en els estadis més inicials de qualsevol aprenentatge, que és quan acostumen a ser més profundes, com s'ha dit més amunt. Per això, a més de noves actituds i noves idees, necessitem noves experiències de contrast, que se'ns obrin camins i recursos variats i innovadors (tenen un paper important les tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement, així com els aprenentatges reflexius, cooperatius i col·laboradors).

6. Acceptar un índex relatiu de frustració

"És precisament el fet de mantenir la mirada oberta als buits de saber i a les seves contradiccions que genera la disposició per interrogar l'experiència i, per tant, per dissenyar un saber que roman atent a la realitat de les coses, és a dir, un saber marcat pel sentit de la desmesura que cada un de nosaltres pateix quan busca respostes a problemes crucials".⁸

També cal estar preparats i acceptar com a professionals de l'ensenyament-aprenentatge que mai no arribarem amb la mateixa força a tothom, que no sempre una mateixa activitat tindrà igual acceptació, que cal acceptar un índex relatiu de decepció, a causa de circumstàncies que no sempre podem controlar.

Aquesta premissa no pretén donar suport a les actituds conformistes, sinó a un realisme inconformista que interroga de forma permanent la realitat per reflexionar-hi i modificar-la. Com deia Freire: *"Reconec la realitat, reconec els obstacles, però rebutjo acomodar-me en silenci, o simplement ser l'eco buit, avergonyit o cínic del discurs dominant"*⁹. O més enllà de la pedagogia un líder polític nord-americà, Franklin D. Roosevelt, deia: *"És de sentit comú escollir un mètode i provar-lo. Si falla, admetre-ho francament i provar amb un altre. Però, sobretot, intentar alguna cosa."*

Els errors i les equivocacions, tant dels alumnes com nostres, han de servir-nos per qüestionar-nos, reflexionar, obrir interrogants, buscar explicacions... i en tots els casos per aprendre.

[8] Luigina Mortari. El perfume de la Maestra. Barcelona: Icaria, 2002.

[9] Paulo Freire. A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure, 1997,55.

7. Planificar per a la diferència

"Crear un espai que l'altre pugui ocupar, esforçar-se a fer aquest espai lliure i accessible, arranjar en ell estris que permetin apropiar-se'l i desplegar-s'hi per llavors partir cap a la trobada amb els altres"¹⁰

Cal programar per a tots, no solament per a un sector de la classe: ni només per a l'alumnat més avançat, ni només per als més endarrerits, ni per al nivell mitjà. Es tracta de planificar per a la diferència, és a dir, ensenyar i aprendre junts alumnes diferents.

Es parla, per exemple, de l'aprenentatge cooperatiu i de l'ensenyament multinivell com a dues metodologies que parteixen de les diferències. Destaquem-ne algunes característiques:

- identificar els objectius bàsics per al grup tenint en compte els nivells reals existents, i preguntar-nos si coincideixen amb els establerts. Quan els objectius definits prèviament són de compliment obligatori, perquè el seu aprenentatge està relacionat amb la superació d'una prova externa, existirà una tensió entre objectius bàsics possibles i objectius terminals definits d'antuvi, que caldrà abordar des del pragmatisme pedagògic amb vectors contradictoris però amb el saber fer docent;
- definir prèviament i presentar les tasques a realitzar. Convé que els alumnes/participants adults coneguin el camí a recórrer i el sentit de les tasques que se'ls proposen amb la finalitat d'arribar a la meta. Aquest aspecte és especialment rellevant quan es tracta de proposar un joc didàctic. Quan intuïm que hi pugui haver resistències, caldrà explicar prèviament l'objectiu d'aprenentatge d'aquella activitat (a on volem arribar). Les persones adultes les acullen de bon grat si se'ls fa conscients que no significa un entreteniment allunyat de l'aprenentatge efectiu. Les reflexions posteriors també serviran per dotar de sentit les activitats realitzades i per prendre consciència dels nostres aprenentatges;
- proposar pràctiques amb nivells de dificultat diferents. En un grup-classe sempre podem trobar més de dos o tres nivells diferents, a vegades tants com alumnes hi ha. Uns assoliran amb facilitat els objectius bàsics, els mínims que programem per a tothom, d'altres en canvi necessitaran una revisió i replantejament dels objectius a assolir. Aleshores se'ns obren almenys dues alternatives teòricament vàlides i sovint alternades: o continuem aprofundint i ampliant el tema individualment amb nous exercicis i propostes amb un grau de dificultat superior, o els fem participar en grups de nivells diferents;

[10] Meirieu, Philippe. Frankenstein educador. Barcelona: Laertes, 1998.

- perquè tothom acabi amb “valor afegit”. És important que tots els que formen el grup classe tinguin la sensació personal i quotidiana que estan aprofitant el temps, que estan aprenent. D'aquesta manera, els abandonaments dels aprenentatges i les irregularitats en l'assistència seran menys freqüents. En definitiva, es tracta de flexibilitzar i personalitzar l'ensenyament perquè tothom avanci en el seu aprenentatge.

8. Cooperar per socialitzar i aprendre. Avaluar per millorar

“La instrucció escolar és l'única empresa en què el patró efectua tot el treball mentre els treballadors estan asseguts mirant” (Material UNESCO per a la formació del professorat)

Malgrat que la paradoxa provocativa del material de la UNESCO amb el qual iniciem aquest apartat no sigui del tot exacta, perquè fins i tot a les classes més tradicionals es pretén que la mirada de l'estudiant sigui intel·lectualment activa i perquè, a més, sempre ha d'escriure o contestar preguntes, el que sí representa és un aprenentatge molt individual. Insta els alumnes a treballar pel seu compte, sense tenir en compte els altres. Alguns segueixen bé l'aprenentatge i d'altres poden anar-se'n despenjant i perdent motivació. En qualsevol cas, la dependència del professorat és alta amb les conseqüències positives i negatives que això representa.

No cal proclamar l'obsolescència de la classe tradicional, però sí ressaltar la importància dels grups cooperatius heterogenis. És un procediment de gran eficàcia per adaptar l'educació als objectius de la diversitat. Proporciona una nova forma de definir tant el paper de l'alumne com del professorat, cosa que permet resoldre les fonts principals d'exclusió i intolerància a l'aula, ja que aprofita el context heterogeni per distribuir les oportunitats educatives de manera més igualitària. Quan es donen oportunitats d'igualtat i de responsabilitat entre els diferents alumnes, s'estableixen de manera natural relacions i intercanvis amb membres d'altres nivells, edats, motivacions o cultures. L'aprenentatge cooperatiu dona a l'alumne un creixent protagonisme en el seu propi aprenentatge i ensenya a reconèixer i resoldre les incompatibilitats de forma positiva, a través de la reflexió, la comunicació o la cooperació.

La major part del professorat de joves i adults, a més, està convençut de la importància que té l'aprenentatge com a experiència de convivència i col·laboració amb persones diferents. Treballar de forma individual redueix les possibilitats d'aconseguir aquests objectius socials, factor important del currículum ocult o manifest. Cal recordar també les pròpies experiències positives d'aprenentatge que s'han produït quan hem participat en trobades en què es partia del debat, la discussió o la resolució de problemes en col·laboració amb els altres assistents. Sovint els avenços cap a una major comprensió dels problemes complexos amb els quals ens trobem tenen més

probabilitats de produir-se quan tenim l'oportunitat de confrontar les nostres idees amb les d'altres persones.

A nivell metodològic hi ha diversos procediments per aplicar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, però la majoria d'ells inclouen tres condicions: (i) dividir l'aula en grups d'aprenentatge heterogenis en rendiment, (ii) animar els alumnes a ajudar-se entre ells dins d'un mateix equip i (iii) recompensar a tot el grup com a conseqüència del treball realitzat. Al final d'aquest document incloem alguns exemples senzills d'activitats cooperatives.

Una objecció que a vegades es planteja davant de l'aprenentatge cooperatiu és el tema de l'avaluació. En moltes activitats d'aprenentatge adult el mateix alumne és el que vol avaluar i avalua el seu propi progrés en funció dels seus objectius i expectatives. I aquest progrés (o la seva sensació de progrés) és el que l'importa. En d'altres, en canvi, finalment el professorat ha d'avaluar en funció d'uns paràmetres preestablerts. En qualsevol cas, fins i tot en aquestes situacions, cal deixar de banda la identificació simplista d'avaluació amb qualificació. Hem de pensar en processos avaluadors constants i transformadors, processuals però també de diagnosi, i en qualsevol cas que afavoreixin els moments de reflexió i les propostes de canvi. Necessitarem, per tant, recopilar tots aquells aspectes significatius i totes aquelles evidències que ens ajudin a valorar els diferents moments que conformen el procés d'ensenyament/aprenentatge per tal de poder arribar a emetre judicis de valors de la manera més encertada possible, tenint en compte els aspectes subjectius de l'avaluació, la individualització de l'avaluació, l'avaluació del grup, la nostra avaluació i la del procés d'aprenentatge que s'està o s'ha seguit. Cal no oblidar tampoc les potencialitats dels processos d'autoavaluació, especialment rellevants en els ensenyament/aprenentatges amb persones adultes.

9. Alguns principis didàctics essencials

"Una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras" (Gimeno).

Al llarg dels relats d'aula, de professors i d'alumnes es poden extreure de manera més o menys explícita aquells aspectes didàctics que creiem bàsics per tal de pronosticar un bon aprenentatge. Volem dedicar aquest apartat específic a recordar alguns d'aquests aspectes.

En primer lloc, el nostre objectiu inicial ha de ser establir un clima a l'aula que afavoreixi l'aprenentatge. Ens referim a un espai agradable que ajudi a sentir-se bé i sobretot a sentir-se com a components del grup. Un ambient que faciliti aportar i

participar sense por a equivocar-se, sense por a fer el ridícul davant els companys. Hem d'aconseguir que a la nostra aula els nostres alumnes se sentin còmodes, i s'ho passin bé, sense perdre de vista l'objectiu comú de l'aprenentatge.

A partir d'aquest moment estem en situació de demanar la implicació i participació dels alumnes. Hem de valorar les participacions dels alumnes com a úniques i originals, corregir les errades des del posicionament de millora i posant l'èmfasi en els avenços. Però sobretot, i el més important, és que l'alumne obtingui el reconeixement del grup, dels altres alumnes, que se senti valorat pels seus coneixements, per les seves estratègies o habilitats i pels seus aprenentatges.

També cal valorar l'esforç. La dedicació a l'aprenentatge sovint comporta un esforç molt i molt considerable, una important inversió de temps, una visió no gaire clara d'on es vol i es pot arribar o un estancament aparent o real del progrés. Sense comptar amb la resta d'obligacions (personals, familiars, laborals,...) que condicionen el dia a dia dels adults i per tant d'allò que aprenen. El docent ha de ser sensible a aquestes situacions, valorant l'esforç dels alumnes tant com el seu rendiment, encoratjant l'aprenent i acompanyant-lo en el seu camí i recorregut educatiu. *“La práctica de cultivar la solicitud y el tacto pedagógicos propios es la respuesta al desafío que supone actuar pensando con respeto en la diferencia en que hace hincapié la pedagogía. Los educadores con tacto han desarrollado la capacidad de mostrar una consideración afectuosa hacia lo singular: la singularidad de los niños, la singularidad de cada situación y de las vidas individuales”*.¹¹

També els principis didàctics que ens proposa Nicola Cuomo¹² poden ajudar-nos en el plantejament de les classes:

1. “Principi de la globalitat”: Centrar-nos exclusivament en allò particular ens pot fer perdre de vista la situació global i tot el que l'envolta. Si els aprenentatges (disciplines, matèries, conceptes,...) es troben en connexió de manera natural seran molt més significatius.
2. “Principi de la significació”: Els ensenyaments han de tenir uns objectius clars, unes finalitats coherents i properes, tot plegat ha d'estar dotat de sentit per tal d'entendre com aprenem i per què.
3. “Principi de la informació”: Els alumnes han d'estar informats des del primer moment absolutament de tot: què farem, com ho farem, per què, què pretenem, quin temps ens ocuparà,... i sobretot com els avaluarem i que els

[11] Max Van Manen. El Tacto en la Enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998

[12] Nicola Cuomo és professor de la Universitat de Bolonya. Veure més informació en el seu web.

demanarem per avaluar-los. Compartir amb els alumnes tota aquesta seguretat no només dóna claredat del procés d'ensenyament-aprenentatge sinó que també dóna seguretat a l'alumne ja que sap què s'espera d'ell.

4. "Principi del saber fer": És important valorar i potenciar aquelles capacitats que ja tenen els nostres alumnes per tal de partir-hi, valorar-les i desenvolupar sentiments d'autoconfiança per tal d'engegar nous processos d'aprenentatge.
5. "Principi de la multiaccessibilitat": En processos d'aprenentatge de llengua ens trobem amb alumnat amb diferents característiques per aprendre, amb alguns aconseguim millors resultats si comencem exclusivament per la part oral i en altres en canvi necessitem des del principi la part escrita. Cal no descartar cap possibilitat i en tot cas potenciar amb cada alumne la que sigui més profitosa.
6. "Principi de les ocasions": Hem d'estar preparats i en alerta per aprofitar aquelles oportunitats que ens dóna el grup per tal de tractar altres aspectes o d'altres maneres el que teníem planificat. Una bona programació és la que és suficientment flexible com per deixar temps per aprofitar aquests moments, ja que segur són molt més significatius que els aprenentatges planificats.
7. "Principi de la multimedialitat": Tots hem desenvolupat diverses maneres de rebre informació i per tant d'aprendre. Ens trobarem amb alumnes que són més visuals, d'altres que necessiten sempre suport auditiu o els que ho han d'escriure tot. Hem de pensar en missatges multimèdia (imatge, so i escrit) per tal d'assegurar-nos, en la mesura del possible, que arriba a tots els aprenents.
8. "Principi no només de la memòria lògica": Cal pensar i tenir en compte que també existeix la memòria emocional, l'evocativa, l'afectiva,... i totes tenen un paper important en els adults i en els seus aprenentatges.
9. "Principi del fer": Hem d'intentar que els aprenents no siguin exclusivament subjectes passius sinó tot el contrari. Els hem d'activar per tal que s'impliquin, participin, aportin,... i tinguin un protagonisme especial en el seu aprenentatge.
10. "Principi de l'estil cognitiu original": El bagatge cultural i emocional que porta l'adult fa que tingui un estil propi d'aprenentatge. Alguns estudien millor a la nit, d'altres són més memorístics, d'altres ho fan amb música, i d'altres no poden estar asseguts,... Cal respectar els diversos estils cognitius i d'aprenentatge i en tot cas proporcionar alternatives si és que no funcionen els habituals.
11. "Principi d'aprenentatge dels processos": Cal posar l'èmfasi en el procés per tal de consolidar estructures que puguin ser transferibles a altres contextos i per tant puguin capacitar l'alumne en diferents àmbits de coneixement.

12. “Principi del plaer i de l’emoció de conèixer”: Els alumnes han de valorar el plaer que produeix l’aprenentatge i la construcció de nou coneixement, tot i que porti implicat un gran esforç i dedicació.

10. Adults i joves que aprenen: realitat i expectatives

“En l’objectivació científica tu i jo desapareixem com a subjectes i evitem així l’angoixa de l’alteritat que marca la primordial diferència entre un tu i un jo.” (Caterina Llobet)

Les singularitats i identitats de les persones adultes fa que no tinguin els seus interessos focalitzats primordialment, i encara menys exclusivament, en situacions d’aprenentatge. La família – els problemes dels fills i filles, dels avis, de les relacions de parella, una desgràcia familiar -, la feina, l’atur, l’habitatge, “els papers”, molt important en el cas de les persones immigrades, la salut, etc., són temes que ocupen i preocupen més que els estudis i poden desviar l’atenció de l’aprenentatge i obligar a abandonar o a tenir una assistència irregular, la qual cosa dificulta la progressió individual i col·lectiva i pot incrementar els desnivells inicials, equilibrar-los o redefinir-los. Malgrat tot som conscients que no es pot generalitzar ja que cada centre, cada aula, cada grup, cada ensenyament, cada alumne... té unes peculiaritats que el fan únic.

Això dificulta també la creació de grups estables dins l’aula, de manera que quan les intermitències en l’assistència siguin pronunciades, les tasques per grups hauran de ser plantejades des de la perspectiva que comencin i acabin en una sola sessió, que cada sessió tingui sentit en si mateixa sense dependre exclusivament de l’anterior o posterior.

Les circumstàncies externes a l’aula superen absolutament les possibilitats d’intervenció dels professionals. Ara bé, l’empatia personal amb els alumnes, l’interès discret per les causes de les seves faltes i la seva sensació d’aprofitar el temps, objectivada al màxim, són en part antidòts de les irregularitats evitables.

També pot ajudar a pal·liar l’abandonament el fet de plantejar l’espai educatiu com un lloc per a totes i per tots, un lloc on tothom tingui presència i cabuda, on la inclusió sigui la manera habitual de funcionar de tota la institució. Però, tal com ens aporten Stainback & Stainback¹³, cal tenir en compte que *“la inclusió no pot reduir-se tan sols a una qüestió curricular, organitzativa o metodològica. La inclusió és molt més que tot això, és una manera diferent d’entendre l’educació, i si es vol, la vida mateixa i la societat; es tracta més aviat d’una filosofia, d’uns valors”*.

[13] Stainback & Stainback, W. Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar i vivir el currículu. Madrid, Narcea, 2007.

Estar disponible, saber escoltar, desenvolupar una gran sensibilitat i intuïció són ingredients que els docents hem de cuinar amb “art” i amb bon “saber fer” per tal d’aconseguir el millor resultat possible en els aprenents.

Però tampoc cal perdre de vista que la vida en el temps de la modernitat líquida, tal com ens aporta Bauman¹⁴, “és un assaig quotidià de la fugacitat universal”, un anar i venir a la velocitat de la llum, una immediatesa i un present continu com a màxim protagonista. Hem de plantejar-nos el paper que ha de tenir la formació al llarg de tota la vida en aquest món actual, les demandes i necessitats, els requeriments personals i socials, tenint en compte que cada cop més necessitem individus implicats, coherents i lluitadors, amb capacitat per prendre decisions i d’actuar eficaçment, en definitiva a CIUTADANS (indistintament de la seva procedència, manera de pensar, capacitats intel·lectuals o físiques, sexe, edat,...). Per aquest motiu cal que els alumnes siguin els principals protagonistes de l’aprenentatge, empoderant-se del procés educatiu i prenent consciència del que tot això comporta, ja que aquesta responsabilitat vers ells mateixos és el millor aprenentatge possible.

Aquest és i ha de ser el nostre gran repte com a professionals de la formació d’adults i joves, una quimera que ens ha d’encoratjar per continuar treballant, innovant i millorant en l’educació de persones adultes.

[14] Zygmunt Bauman. Els reptes de l’educació en la modernitat líquida. Barcelona: Arcadia, 2006.

Algunes mostres d'activitats per a la formació en competències bàsiques

“El niño que no juega no es niño, pero el hombre que no juega perdió para siempre al niño que vivía en él y que le hará mucha falta”. (Pablo Neruda)

Tot el professorat hem rebut formació teòrica sobre la conveniència i la forma de fer les classes actives, de treballar en grups cooperatius, de realitzar “jocs” didàctics, de l'organització i la programació de les activitats grupals. Però sovint i especialment aquell professorat que prové d'una llicenciatura i ha fet un curs d'adaptació pedagògica (en qualsevol de les seves formes universitàries que aquests han anat prenent al llarg del temps) té la formació teòrica sobre els eixos metodològics actius i cooperatius, però impartida de forma expositiva o, com a molt, interrogativa, i poques vivències pràctiques del desenvolupament d'una classe participativa en qualsevol dels seus formats.

Al menys des de l'educació secundària, durant deu o més anys, de la nostra vida d'aprenents, hem viscut un mostrari d'ensenyaments magistrals. I aquesta metodologia present de forma majoritària a les nostres classes com a alumnes ha marcat les nostres sensibilitats pedagògiques, el nostre imaginari de què significa fer classe, amb poques referències viscudes a altres metodologies i didàctiques. Coneixem teòricament la importància de les estratègies d'aprenentatge actives, però en tenim poques experiències com a aprenents.

No solament el professorat, també l'alumnat participa d'aquesta construcció social que Freire qualificava d'aprenentatge bancari: el professor ensenya, l'alumne aprèn; la professora ho sap tot, l'alumna ignora; el professor parla, l'alumne calla; la professora pensa, l'alumna assenteix; el professor és el subjecte del procés de formació, mentre que els alumnes són simples objectes d'ell. D'aquí prové certa resistència inicial entre els nostres aprenents adults quan s'introdueixen mètodes més participatius.

Com hem dit més amunt, sovint l'aprenentatge es podia fer interrogatiu, però de forma individual, de manera que poques vegades es tenen experiències de buscar respostes als interrogants en equip i/o de forma col·lectiva. Aquest constructe social de la manera “normal” d'ensenyar o de la “natural” manera d'ensenyar i aprendre té, a més, el segell de l'eficàcia, tot i que es coneix la poca efectivitat retentiva d'allò que s'escolta passivament. La urgència d'acabar els programes, quan aquests estan delimitats, fa la resta.

És cert que bona part del professorat a través de la formació permanent i de la nostra pràctica educativa hem reflexionat sobre la importància d'adoptar mètodes actius i participatius, però les poques experiències anteriors continuen marcant sovint la

nostra vida professional i s'expressen en una certa resistència inconscient al canvi o a la combinació de metodologies diverses. La diversitat a l'aula, no obstant, ens obliga a plantejaments cooperatius, si no volem que a la llarga certs grups de l'alumnat quedin exclosos de l'aprenentatge que les seves circumstàncies farien possible. La diversitat a l'aula ens porta d'entrada conscientment o inconscientment a plantejaments d'inclusivitat o d'exclusivitat. La metodologia i les estratègies didàctiques que fem servir serà un dels elements claus, no l'únic, de l'aprofitament òptim de tot el grup classe o de diferències notables d'aprenentatge entre els aprenents.

Plantejar activitats cooperatives a l'aula sempre demana un plus de preparació del professorat tant de cara als objectius a aconseguir, com dels criteris i estratègies per configurar els grups. Cal, a més, la recerca i elaboració de materials, si és que no estan ja preparats en cursos anteriors. Tot aquest esforç, no obstant, té la recompensa professional d'un millor aprenentatge i d'un increment progressiu de recursos que van disminuint l'esforç inicial.

Hem intentat fer un petit recull d'activitats que estiguin en la línia d'aconseguir un projecte d'ensenyament/aprenentatge inclusiu, contemplant una metodologia que tingui en compte la diversitat en les capacitats dels alumnes: prioritant mètodes flexibles i dinàmics que afavoreixin la reflexió conjunta, l'expressió directa i la comunicació; adequant el llenguatge segons el nivell de comprensió; seleccionant tècniques i estratègies metodològiques vàlides per a tots els alumnes; donant prioritat a tècniques i estratègies que parteixin de l'experiència i donin peu a la reflexió; introduint didàctiques de grup cooperatiu (heterogenis) i ensenyament tutoritzat.

Hem volgut fer una senzilla mostra d'activitats cooperatives que intenta remar en contra de les pràctiques segregadores. El pedagog Marcel Crahay¹⁵ ens recorda que qualsevol segregació de l'alumnat en funció de les competències influeix de forma decisiva en els diferencials d'autoestima de l'alumnat, en les seves expectatives i en les de les seves famílies, i en la diferent motivació i actitud del professorat i les seves expectatives respecte de l'èxit o fracàs dels individus de cadascun dels grups de nivell.

Conclou Crahay que, des del moment que es constitueixen grups-classe (pretesament) homogenis segons les aptituds i les actituds de l'alumnat, es dona un valor social jerarquitzat a cada grup i l'ensenyament es dispensa en funció del prestigi i del valor social atribuït a cadascun d'aquests grups. És per aquesta raó que la diferenciació en grups-classe (pretesament) homogenis és, a la pràctica, molt contrària a l'equitat educativa.

[15] Marcel Crahay. *L'école peut-elle être juste et efficace?* Brussel·les: De Boeck Université, 2000. Citat a Carbonell, F. i Martucelli, D. *La reconversió de l'ofici d'ensenyar. Globalització, migracions i educació.* Vic (Barcelona): Eumo Editorial, 2009,104

La mostra d'activitats – insistim, senzilla mostra – incideix en el treball cooperatiu a les nostres aules d'adults. Pere Pujolàs¹⁶, per exemple, ressalta la seva importància i explica com l'aprenentatge cooperatiu es refereix a un conjunt de procediments d'ensenyament/ aprenentatge que es basen en una organització de la classe en grups heterogenis que treballen conjuntament i en els quals es crea una interdependència positiva entre els seus membres. D'aquesta manera l'aprenentatge cooperatiu és una forma de treball que facilita la inclusió educativa i social. A més, permet la millor adquisició dels aprenentatges curriculars, fomenta la col·laboració i ensenya a treballar en equip, incrementant les habilitats socials de tots els membres del grup.

També trobareu a continuació algunes activitats que es poden considerar jocs. A mida que ens anem fent grans el joc es va veient com una eina poc adient per a l'aprenentatge, es veu més com una activitat de nens petits o com una activitat lúdica poc lligada a l'aprenentatge. El joc, tanmateix, és una activitat que es caracteritza per afavorir “el desenvolupament, la creativitat, la resolució de problemes i el desenvolupament de rols socials”¹⁷. És també una bona eina d'observació pel professorat, una bona eina de motivació, que permet la integració de tot tipus d'aprenents, on es treballa el diàleg i el consens per arribar a acords conjunts. Per tant, una eina de comunicació, amb la qual es pot fer un treball integral de la persona ja que no només es poden transmetre coneixements sinó que també hi entren actituds i valors, amb una gran diversitat de recursos que permeten ser utilitzats en qualsevol context.

És important seleccionar els joc i les activitats en funció de l'objectiu a aconseguir, del grup concret, del número d'alumnes i el clima que s'ha creat a la classe. És essencial explicar sempre als aprenents adults quin és la seva finalitat quan no sigui evident, perquè es vegi la seva funcionalitat educativa. Alhora, un cop finalitzada l'activitat cal fer una reflexió conjunta de què se n'ha après.

Quin mostrar d'activitats recollir? Primer de tot aquelles que els membres del grup de treball i les companyes que ens han aportat experiències les haguem experimentat a classe amb resultats positius. Entre la gran quantitat d'activitats que s'estan fent hem escollit aquelles que es fan en grup. El grup no esgota totes les estratègies d'aprenentatge actiu, però és una de les possibilitats de l'aprenentatge inclusiu que intenta que ningú no es quedi al marge, que afavoreix l'expressió oral i la interacció entre alumnes. Cada alumne té la responsabilitat d'aportar informació al grup, per tant el grup aconsegueix assolir la tasca encomanada només si s'aconsegueix la participació

[16] Pere Pujolàs. *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic (Barcelona): Eumo, 2004

[17] Catherine Garvey. *PLAY*. Londres: Open Books Publishing Ltd, 1977 [Traducció castellana: *El juego infantil*. Ediciones Morata, 1985, 14-15]

de tots. Per això, quan fem grups és important constatar que tots els seus membres hi participen i si han d'exposar resultats del seu treball podem demanar que la faci un membre del grup concret, aquell que no intervé mai, el que té més dificultats per expressar-se, el que té menys facilitat. Cal aprofitar les capacitats específiques de cada alumne, potenciant-les i reconeixent-les davant la resta d'alumnes. Conseqüentment és molt recomanable fer servir aspectes d'autoavaluació i coavaluació.

Hi ha moltes estratègies per fer grups a la classe. A les classes d'aprenentatge de català o castellà o a les classes d'alfabetització o postalfabetització hem aplicat algunes de les formes d'agrupar els aprenents/participants que a continuació ressenyem, però que poden realitzar-se en qualsevol nivell o matèria d'aprenentatge. En qualsevol cas, les formes d'agrupació, aleatòries o dirigides, estaran en funció dels objectius que vulguem aconseguir. Per exemple: poden agrupar-se de forma voluntària (si s'agrupen per cultures, compte que faran servir la seva llengua nativa). Pot agrupar-los la professora/monitora amb diferents criteris: diferents nivells, els que mai no parlen perquè algú al menys hagi d'intervenir; de forma més lúdica (els que porten alguna peça de la roba d'un color determinat, aprofitant, si s'escau, per repassar els noms dels colors o de les peces de roba; els que el nom comença per una mateixa lletra; posar un gomet de colors al front i que s'agrupin tots els del mateix color sense parlar entre ells, només amb indicacions dels companys,...); repartint lletres repetides a l'atzar i agrupar-se els que tinguin la mateixa lletra (primer tots han de llegir-la en veu alta fent pràctica del nom de les lletres si estem en una classe de neolectura o d'aprenentatge inicial de la llengua); aprofitant per repassar vocabulari o conceptes: repartir fotos de vestits, animals, fruites, etc. i fent agrupacions en funció de la mateixa categoria d'objectes, o donar verbs en present, passat i futur i agrupar-los pel temps verbal, ...

Algunes de les activitats que hem recollit són tan conegudes que poden interpretar-se com un rebuig a les bones pràctiques de la majoria de professionals, o dels col·laboradors i col·laboradores de la formació de persones adultes. Aquest ha estat un objecte de discussió en el nostre grup de treball. Malgrat tot les hem recollides, perquè a partir d'elles sempre es poden inferir variables que modifiquin alguna eina didàctica.

Un altre objecte de debat ha estat si les classificàvem per nivells o matèries. Hem tingut a les mans activitats referides a Física i Química o Història. La dificultat d'abordar totes les matèries ens ha fet centrar-nos fonamentalment en les relacionades amb l'aprenentatge de les llengües o la lectoescriptura (aquestes darreres recollides a la segona entrega d'aquestes "essències") i algunes genèriques sobre salut, bones pràctiques de reciclatge, treball de les emocions... La majoria d'activitats poden adequar-se a nivells diferents, en funció de la complexitat que hi

afegim. A més, els nivells en la formació de persones adultes sempre són relatius a les seves experiències acadèmiques i vitals anteriors.

Es tracta, doncs, d'una mostra, d'un mostrari, on tothom pot escollir la peça de roba, el color i la textura, per després fer el vestit a mida. Interessa més despertar la imaginació didàctica que oferir un catàleg exhaustiu. Cosa que, per una altra banda, no estava a les nostres mans.

Vet aquí el mostrari o les propostes diverses que trobareu a les pàgines següents:

1. Els companys i companyes de classe
2. On posem l'accent aquest curs?
3. Els nostres països
4. Les coses de la classe
5. Sumem esforço
6. Projecte empresa
7. Butlletí informatiu
8. La paraula estranya
9. Les paraules que falten
10. Treballar els possessius
11. Pictionary
12. D'esquena a la pissarra
13. El cos
14. Em trobo malament
15. Aliments de temporada
16. L'aparell digestiu
17. Bona vida
18. Les emocions
19. L'habitació
20. Reciclem
21. Reutilitzar, reduir, reciclar

Activitat 1. Els companys i les companyes de classe

ELS COMPANYS i COMPANYES DE CLASSE	Competències/habilitats Competències socials i comunicatives	Objectiu Crear un cartell o pòster amb la informació dels companys i companyes de la classe
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. El professor/a fa un dibuix a la pissarra d'una fitxa i posa una foto seva (o fa un dibuix i explica que és ell). A la fitxa es posa nom, cognom, país de naixement, ciutat, edat, professió, aficions (es poden afegir o treure ítems).2. Explica als alumnes que han de fer preguntes per completar la informació. Es pot demanar a un alumne que surti a la pissarra per fer de secretari i prendre i escriure les dades del professor/a (Per facilitar-ho, si es creu convenient, es pot lliurar un paper amb les preguntes pertinents escrites desordenades, o escriure-les a la pissarra).3. A continuació, un cop completa la fitxa del professor/a com a model, es reparteixen fitxes amb els mateixos ítems a cadascun dels alumnes i se'ls demana que, en parelles, facin la fitxa del seu company fent-li preguntes; primer un i després l'altre.4. Amb una càmera o amb un mòbil es poden fer fotos per enganxar-les a les fitxes respectives la sessió següent.5. Paral·lelament, en una cartolina gran o en un suro es demana que es vagin enganxant les fitxes per tal de llegir tots la informació de tothom. Si es creu convenient abans d'enganxar les fitxes es pot fer llegir a cadascú la fitxa que ha omplert del company (això és interessant per a gent que s'inicia en la pràctica de la lectura).		
Observacions	L'activitat està pensada per a un grup inicial de L2, però de forma oral es pot fer en un grup d'alfabetització, reduint i memoritzant els ítems.	

Activitat 2. On posem l'accent aquest curs?

ON POSEM L'ACCENT AQUEST CURS?	Competències/habilitats Aprendre a argumentar Aprendre a negociar	Objectiu Tenir un coneixement de les preferències dels alumnes i crear consciència de la possibilitat de participació
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. S'escriu a la pissarra el nom de l'activitat. Es pot esperar que facin comentaris espontanis.2. Es demana als alumnes que llegeixin (pot ser individualment o en classe oberta - grup classe) la llista de coses que prèviament ha escrit a la pissarra el professor/a amb diferents ítems que poden fer aquest curs (llegir diaris i revistes, escoltar cançons, fer molta conversa a classe, fer exercicis de gramàtica, veure pel·lícules, fer sortides, traduir textos, fer jocs per aprendre, escriure força, etc.). Es demana a continuació que individualment marquin els tres o quatre ítems que els agradaria més fer a ells. S'indica que també poden afegir altres aspectes que no són a la llista.3. Es fan grups de tres o quatre persones i s'anima que cadascú exposi als seus companys els ítems que preferirien que es fessin més a classe. Cal que el grup es posi d'acord i triïn tres o quatre coses d'entre totes les que han sortit.4. Quan hagin arribat a un acord han de nomenar un portaveu del grup per escriure en un paper la llista definitiva del grup i un altre portaveu per explicar oralment a la resta de la classe les coses que volen fer i per què.		
Observacions	És una activitat per realitzar a començament de curs, quan hagin passat els dies de primer contacte. La creació dels ítems dependrà del grup que tenim i del nivell. Es pot dur a terme a L2 i a Neolectors.	

Activitat 3. Els nostres països

ELS NOSTRES PAÏSOS	Competències/habilitats Discriminació de respostes Capacitat de negociació	Objectiu Coneixements sobre els països dels alumnes de la classe
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. S'escriu a la pissarra, per exemple, <i>Quina és la capital de Catalunya?</i> a) Barcelona; b) Madrid; c) París2. Es fa la pregunta i s'espera que els alumnes contestin.3. Un altre exemple, <i>Quin dels tres és un menjar típic a Catalunya?</i> a) El cuscús; b) El pa amb tomàquet; c) El kebab4. O, <i>En quin continent està Catalunya?</i> a) Àfrica; b) Europa; c) Àsia5. S'agrupen els alumnes per països i se'ls demana que facin dues preguntes sobre el seu país amb tres respostes, dues de falses i una de veritable, seguint els exemples. S'escriu a la pissarra els temes sobre els quals poden tractar les preguntes: la religió, els habitants, el menjar, les festes, el temps, les ciutats, els esports, etc.6. Es divideix la classe en dos grups. Els alumnes d'un mateix país en el mateix grup. Un grup llegeix les preguntes a l'altre. L'altre ha de respondre quina de les solucions és la veritable.7. Es van apuntant a la pissarra les preguntes i la solució veritable.		
Observacions	S'haurà de preveure la quantitat de països que tenim a la classe i el possible desconeixement que els alumnes poden tenir del seu propi país. Si es fan preguntes de geografia, caldrà tenir un mapamundi a la vista.	

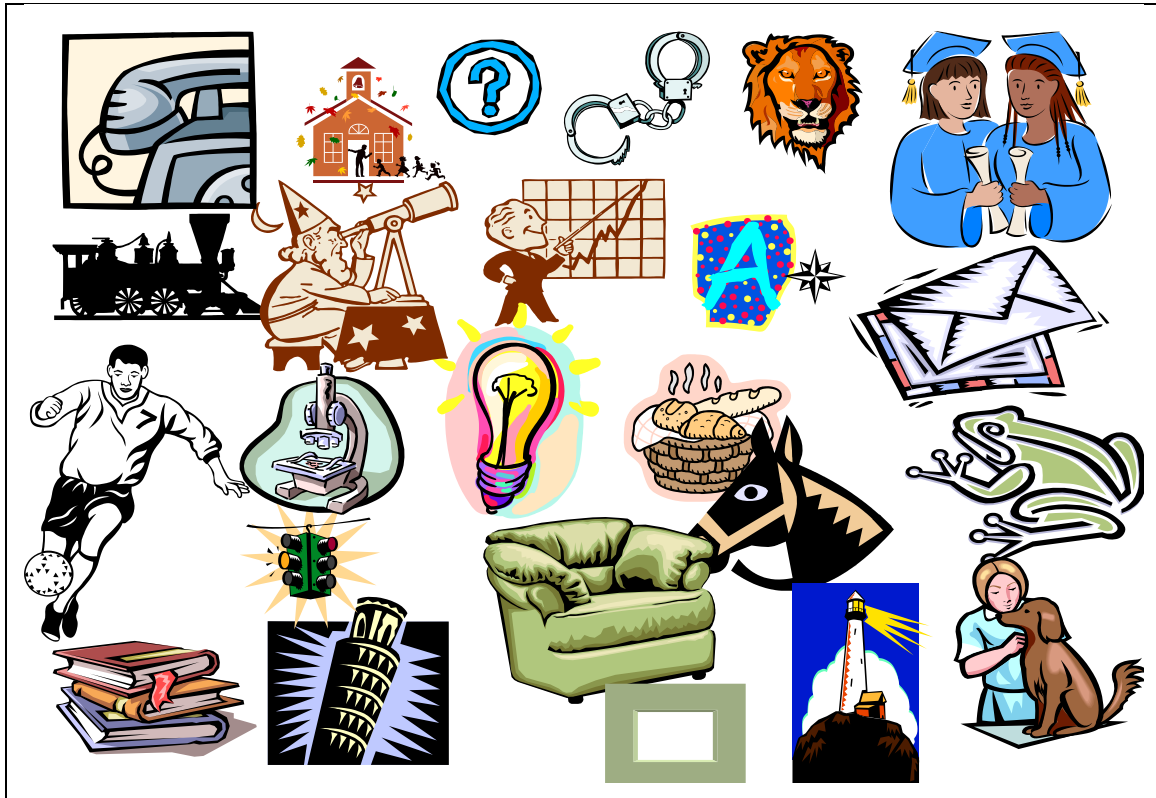
Activitat 4. Les coses de la classe

LES COSES DE LA CLASSE	Competències/habilitats Estratègies de cooperació	Objectiu Aprendre a formular preguntes sobre la manera d'escriure per resoldre dubtes. Aprendre vocabulari nou relacionat amb l'aula.
<p>DESCRIPCIÓ</p> <ol style="list-style-type: none">1. S'escriu a la pissarra "Les coses de la classe" i es garanteix que tots saben el que vol dir. Després s'agafa un bolígraf i es pregunta "Com es diu això en català/castellà..."? Si no ho saben, ho diu el professor/a. Abans d'escriure-ho a la pissarra, es pregunta (segons el nivell), "com s'escriu bolígraf?, amb be alta o ve baixa?"2. A continuació s'explica que es farà un concurs (cal assegurar-se que entenen què és un concurs). Es fan dos grups i se'ls anomena "A" i "B". Es dóna a cada grup uns quants <i>post-it</i>. S'explica que cada grup hi ha d'escriure el major nombre de paraules d'objectes de la classe. Una sola paraula a cada <i>post-it</i>, posant a dalt de tot el nom "A" o "B" de cada grup. És convenient agafar-ne un i que el professor/a ho exemplifiqui, fent entendre que com més <i>post-it</i> enganxin millor. La paraula ha d'estar ben escrita, sinó no és vàlida.3. Cal deixar clar que el professor/a els pot ajudar si tenen algun dubte sobre com s'escriu una paraula sempre que formulin correctament la pregunta. Es dóna un temps per escriure les paraules.4. Després es van enganxant els <i>post-it</i> en els objectes per assegurar la correlació objecte-paraula.5. A continuació cada grup recull els seus i es compten per saber qui n'ha posat més. I s'aplaudeix al grup guanyador.6. Si es veu convenient s'escriuen tots els noms a la pissarra perquè puguin ser copiats.		
Observacions	Segons el nombre d'alumnes es poden fer 2 o 3 grups per assegurar que tots participen en el treball de grup.	

Activitat 5. Sumem esforços

SUMEM ESFORÇOS	Competències/habilitats Exercitar la memòria i les competències socials	Objectiu Comprovar l'eficàcia de la cooperació. Parlar i posar-se al costat d'alumnes desconeguts.
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Es comunica al grup-classe que es tracta de veure i recordar com més dibuixos millor de tots els que es projectaran. La regla del joc és que s'han de veure sense prendre apunts i en silenci.2. Es projecta una imatge de <i>powerpoint</i> amb 25 dibuixos durant 1 minut.3. Durant 1 minut (en poden ser 2) i de manera individual es fa la llista dels dibuixos que recordin.4. Es formen parelles (si és possible, amb alumnes que no estiguin asseguts en llocs propers). Es tracta de sumar les dues llistes i veure si en recorden més.5. Es formen grups amb dues parelles i es completa la llista. I s'acaba l'exercici.6. Es valora l'eficàcia de la col·laboració i es treuen conclusions.		
Observacions	Individualment solen recordar al voltant de 12 objectes (Hi ha persones que no hi arriben i d'altres que ho superen). En parelles se sol arribar als 15-17. En grups de 4 persones se sol arribar als 25 objectes. Es pot intentar fer el llistat d'experiències vitals en les quals la cooperació ens ha solucionat problemes i comentar-ho.	

Exemple de dibuixos que es poden fer servir



Activitat 6. Projecte empresa

PROJECTE EMPRESA	Competències/habilitats Competències digitals	Objectiu Tasca final de síntesi del curs d'informàtica inicial que inclou el tractament de la informació i la competència digital
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. S'obre un debat amb relació a l'ús informàtic i programari que coneixen que es fa servir a les empreses, s'intenta que hi apareguin aspectes vinculats amb la seva experiència professional i amb les seves aficions.2. Es fan grups de 2 o 3 persones com a màxim, tenint en compte la seva formació o trajectòria laboral i se'ls demana que creïn una empresa nova d'allò que vulguin (de construcció, de reparacions elèctriques, taller mecànic, una botiga de roba, restaurant o bar,...).3. El primer que hauran de fer és pensar quines eines, formats i materials necessiten dissenyar amb Word per començar a funcionar l'empresa.4. Se'ls poden aportar idees d'altres empreses i exemples coneguts, per exemple logos, factures, cartes de presentació, targetes de visita, cartells de propaganda, etc.		
Observacions	<p>Cal planificar el temps necessari per tal de realitzar tots els treballs i preveure una darrera sessió de presentació als companys. És molt recomanable fer servir aspectes d'autoavaluació i coavaluació.</p> <p>Es pot aprofitar per donar a conèixer enllaços interessants amb relació a l'emprenedoria, a la recerca de feina, a noves idees d'empresa, etc.</p> <p>També és una bona pràctica per valorar la creativitat i el disseny plàstic.</p>	

Activitat 7. Butlletí informatiu

BUTLLETÍ INFORMATIU	Competències/habilitats Competències digitals	Objectiu Resum de les competències digitals apreses
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Es presenta l'activitat com un "encàrrec" rebut, així que com a "experts" en edició digital tenim la responsabilitat de confeccionar un butlletí electrònic (o imprimible segons les possibilitats) per tal de donar a conèixer la nostra institució.2. En un primer moment cal planificar els apartats d'aquest butlletí. Es recomana que cadascú individualment pensi en els possibles apartats i després es posi en comú.3. Es poden fer subgrups de treball tenint en compte les persones que han coincidit en alguns apartats, o les preferències de cadascú.4. Caldrà buscar textos i imatges així com pensar quin disseny ha de tenir el nostre butlletí (colors, tipologia de lletra, imatge identificativa,...).5. En darrer lloc, cal decidir el format final que se li donarà i els aspectes de difusió.		
Observacions	Es recomana proposar aquest exercici quan el curs ja està avançat. En aquesta tasca es promou la necessitat d'implicació de tots per tal d'elaborar un producte únic final. La difusió del butlletí també serveix com a divulgació d'una bona feina feta pel grup, i per tant, d'una recompensa afectiva important.	

Activitat 8. La paraula estranya

LA PARAULA ESTRANYA	Competències/habilitats Capacitat de discriminació i categorització	Objectiu Vocabulari i conceptes categorials treballats
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Es fan grups de 3/4 alumnes i se'ls donen diferents llistes de paraules, tantes com grups hi ha i a cada grup les mateixes paraules. Per exemple: tele, cadira, taula, dit, sofà, armari; taronges, moto, plàtans, préssecs, pomes i raïm; etc.2. Es demana als alumnes que pensin quina paraula no forma part de la llista: és la paraula estranya.3. Per ordre cada grup va argumentant la seva opció.4. S'escriu a la pissarra la paraula estranya i es demana a cada grup que pensin altres paraules que podrien estar relacionades amb la paraula escrita.		
Observacions	<p>És una activitat que es pot desenvolupar a qualsevol nivell, sempre que s'escullin paraules i categories treballades prèviament a classe.</p> <p>Es pot anar complicant, de mica en mica, escrivint llistes de paraules més complexes.</p> <p>Fins i tot, es poden posar exercicis amb un nivell d'enigma diferent. Per exemple, que la paraula estranya sigui masculina en un conjunt de paraules femenines (pot ser un exercici interessant per cultures que no tenen l'article o que atribueixen el masculí i femení de manera diferent a la de les nostres llengües), o que sigui un plural en un conjunt de paraules singulars, o que en una sèrie de noms n'hi hagi un que no sigui de mateixa classe, etc.</p>	

Activitat 9. Les paraules que falten

LES PARAULES QUE FALTEN	Competències/habilitats Atenció i discriminació auditiva	Objectiu Reconèixer i entendre altres diccions
<p>DESCRIPCIÓ</p> <ol style="list-style-type: none">1. S'escull una cançó.5. Es fan grups de 3/4 alumnes i se'ls entrega una fitxa on està escrita la cançó deixant alguns espais en blanc que els alumnes hauran d'omplir amb les paraules que faltin.6. Primer s'escolta la cançó sense haver d'apuntar res.7. S'escolta per segon cop la cançó i llavors els alumnes hauran d'estar molt atents per omplir les paraules.8. Entre tots resolen les incògnites i segons el clima de la classe es pot aprendre la cançó.		
Observacions	<p>La cançó ha de tenir una dicció clara.</p> <p>En funció del nivell dels alumnes hi pot haver més o menys espais en blanc.</p> <p>També en funció del tipus de paraula o dels conceptes gramaticals que s'estiguin treballant a classe es pot deixar en blanc l'espai dels verbs, dels noms, d'adjectius, etc.</p> <p>Si alguns dels alumnes tenen fills en edat escolar, pot ser útil fer servir cançons infantils que els nens senten a l'escola. Tenen una melodia i normalment unes lletres senzilles i repetitives; o bé alguna cançó tradicional.</p> <p>Si hi ha alumnes joves, caldrà buscar un repertori més actual.</p>	

Activitat 10. Treballar els possessius

TREBALLAR ELS POSSESSIUS	Competències/habilitats Comunicació oral i memòria	Objectiu Aprendre de forma comunicativa els possessius
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Cal agafar força objectes dels alumnes de la classe i del professor/a: gorres, ulleres, mòbils, llapis, bolígrafs, anoracs, llibretes, llibres,... fins arribar a una vintena. Tots els alumnes en veu alta van recordant com s'anomenen.2. Es fan grups de 2/3 alumnes i es reparteixen arbitràriament els objectes als grups que han de recordar de qui és cadascun dels objectes.3. A continuació es va passant pels grups, s'agafa un dels objectes i es pregunta al grup en veu alta de qui és. El grup respon assenyalant-lo i donant-li: "és seu".4. És teu?, es pregunta dirigint-se al propietari de l'objecte. "Sí, és meu".5. Algunes vegades es pot agafar un objecte i es pot preguntar al grup: és seu?, assenyalant-lo. Es respon "Sí, és seu", o "No, no és seu".		
Observacions	És millor que el vocabulari sigui conegut, així centrarem el treball en els possessius.	

Activitat 11. Pictionary

PICTIONARY	Competències/habilitats Expressió oral i escrita. Representació gràfica	Objectiu Vocabulari
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Un/a participant surt a la pissarra. Li donem una fitxa amb una paraula que ha de llegir en veu baixa.2. Un cop llegida fa el dibuix corresponent a la pissarra.3. Per grups de 2 o 3 alumnes han de posar-se d'acord sobre què representa.4. Un membre del grup que ho ha endevinat primer ha de sortir a escriure la paraula a la pissarra i a continuació se li dóna una nova paraula.5. El participant que ha sortit primer a la pissarra s'incorpora a aquest grup.		
Observacions	<p>La paraula cal que sigui fàcil de dibuixar i del vocabulari treballat.</p> <p>En comptes de fer el dibuix es pot representar la paraula amb mímica.</p> <p>Es pot fer la mateixa activitat fent servir frases senzilles.</p> <p>En un nivell més avançat poden sortir una paraula genèrica i una de concreta: vestit i pantalons. Les escriurem les dues i en recordarem el significat.</p>	

Activitat 12. D'esquena a la pissarra

D'ESQUENA A LA PISSARRA	Competències/habilitats Intuïció, anticipació cognitiva i comprensió	Objectiu Saber fer preguntes genèriques i concretes
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Es preparen unes cadires d'esquena a la pissarra.2. Es fan grups de 3 o 4 alumnes. S'explica que per torns tots els membres del grup menys un hauran de seure a aquelles cadires i endevinar tres paraules que s'escriuran a la pissarra, en un temps determinat (5 minuts més o menys per grup), fent preguntes al seu company.3. El professor o professora ajudarà que les preguntes s'expressin correctament.		
Observacions	<p>És important que tots els membres del grup vagin fent preguntes, demanant pistes per ordre per tal que tots hi participin.</p> <p>Les paraules que s'escriuin han de ser conegudes.</p> <p>És millor que no siguin objectes presents a l'aula.</p> <p>És molt comú en nivells inicials d'aprenentatge que un cop escrita la paraula algú la llegeixi en veu alta. Si algú la llegeix en veu alta s'haurà d'escriure una altra paraula.</p> <p>Una variant pot consistir en què els alumnes d'esquena a la pissarra no facin preguntes, sinó que hagin d'endevinar la paraula a través de la mímica del seu company. En aquest cas estaríem treballant la representació i interpretació gestual.</p>	

Activitat 13. El cos

EL COS	Competències/habilitats Habilitat de comprensió oral	Objectiu Practicar vocabulari de les parts del cos
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Es formen equips de 3/4 alumnes de diferents nivells de comprensió, i a cada equip se li assigna un número que s'apunta a la pissarra.2. Els alumnes drets es distribueixen tots ells en forma d'U, deixant un petit espai entre equip i equip.3. A continuació el professor/a va dient toqueu-vos el cap, els peus, el colze, el nas,... i tothom ho ha de fer.4. El professor/a observa els errors o dubtes notables en tocar-se una part del cos que té algun o alguns membres d'un grup. Apunta a la pissarra en el número del grup la part del cos corresponent.5. Quan ha acabat repeteix per a cada grup en particular la part del cos en la qual han tingut errors algun dels seus membres. O per a tots els grups, si ha estat un dubte força generalitzat.6. Es pot continuar posant a la pissarra "Em toco" i que el professor/a es vagi tocant amb gestos (sense parlar) les diverses parts del cos treballades i que els alumnes hagin d'anar escrivint els noms amb l'article corresponent.7. Finalment, els alumnes, un darrere l'altre, poden sortir a la pissarra a escriure els noms de les parts del cos en el mateix ordre en què s'han anomenat.		
Observacions	<p>El nivell de dificultat estarà en funció del nivell del grup i les parts del cos que s'hagin treballat.</p> <p>Una variant més divertida és que els alumnes hagin de tocar les parts del cos del company/a que té al costat (a la dreta o a l'esquerra, però tots igual). No cal dir que s'ha d'haver creat un clima distès a la classe i que la diversitat de gèneres suposarà un cert nivell de prudència.</p>	

Activitat 14. Em trobo malament

EM TROBO MALAMENT	Competències/habilitats Comprensió lectora i salut preventiva	Objectiu Identificar i familiaritzar-se amb els medicaments més usuals, entendre allò fonamental dels prospectes i prendre consciència de l'automedicació com a pràctica poc aconsellable
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Es trien entre tots 5 o 7 medicaments dels més comuns (ibuprofè, gelocatil, aspirina, voltarén, almax, reflex,...), aprofitem per tal de veure quins medicaments coneixen, quan els prenen, si s'automediquen,....2. Dels medicaments seleccionats, n'utilitzem els prospectes. Repartim un prospecte a cada grup de 3 o 4 alumnes (és millor, si és possible, tenir-ne un per a cada alumne del grup), i els encarreguem analitzar el medicament tenint en compte els aspectes següents: utilitat, posologia recomanada pel prospecte i qui determina la quantitat, com prendre'l, contraindicacions més importants. Tots els membres del grup han de recollir per escrit la informació que es demana.3. Es formen grups nous, de 5 a 7 membres tenint en compte que hi ha d'haver un alumne representant de cada medicament que s'ha analitzat amb anterioritat. Es deixa un espai de temps per tal que cada alumne tingui la responsabilitat de presentar als companys de grup el seu medicament. Posteriorment al grup se li encomana la tasca següent: se'ls passa uns textos amb quatre situacions de persones que es troben malament, amb símptomes diversos però comuns (mal de cap, cop al turmell, mal de gola, mal de queixal,...), el grup ha de llegir i entendre la situació i a més a més han de proposar alguna recomanació no medicamentosa per tal de millorar l'estat de salut que s'exposa. Hi hauria algun dels medicaments analitzats recomanable? Qui l'hauria de prescriure?4. Es fa una posada en comú amb tot el grup classe per tal de compartir les opinions i idees que han sorgit.		
Observacions <p>S'ha d'adaptar l'activitat als diferents nivells tenint en compte el grau de complexitat dels prospectes dels medicaments, el llenguatge utilitzat i les tasques encomanades.</p> <p>També és una bona activitat per tal d'afavorir l'expressió oral i la interacció entre alumnes.</p> <p>Cada alumne té la responsabilitat d'aportar informació al grup, per tant el grup aconsegueix assolir la tasca encomanada només amb la participació de tots.</p>		

Activitat 15. Aliments de temporada

ALIMENTS DE TEMPORADA	Competències/habilitats Consum responsable	Objectiu Treballar o recordar el vocabulari bàsic de les fruites, les verdures i les estacions de l'any. Fomentar el consum dels productes de temporada.
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Es comença la classe parlant de les estacions de l'any. S'escriuen a la pissarra. Es comenta que hi ha aliments propis de cada estació de l'any amb relació al país on estem.2. Es fan quatre grups. A cada grup se li assigna una estació de l'any. Entreguem un sobre a cada grup amb el nom de diverses fruites i verdures. Han de dir quines són les característiques de l'estació que els ha tocat.3. El professor o la professora va passant pels grups i els va orientant si cal. Si veu alguna resposta errònia ho comenta fins que les llistes queden completes.4. Es fa una posada en comú amb tot el grup per tal de compartir els resultats.		
Observacions	Si hi ha participants a la classe de diferents països es pot enriquir l'exercici amb les fruites peculiars de les èpoques de l'any de cada país i quines característiques tenen aquestes èpoques.	

Activitat 16. L'aparell digestiu

L'APARELL DIGESTIU	Competències/habilitats Coneixement i interacció amb el món físic	Objectiu Conèixer les parts del sistema digestiu i el seu funcionament
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Per fer aquesta activitat necessitarem fotocòpies d'un dibuix mut de l'aparell digestiu.2. Farem grups d'unes 3/5 persones i els repartirem un dibuix per grup.3. En grup hauran de posar els noms de totes les parts de l'aparell digestiu que recordin, el recorregut amb fletxes dels aliments a l'interior del nostre organisme, des que entren fins a extreure'n les diverses deixalles que es deriven de la seva transformació.4. A continuació podem donar un suggeriment com, "què passa a l'aparell digestiu quan mengem un plat d'espaguetis a la carbonara, formatge i aigua?" "Què fa cada part de l'aparell digestiu o quina funció hi té?"5. Un cop s'ha fet l'exercici, cada grup ho exposa a la resta de la classe. Entre tots es van aclarint els dubtes o els errors i cada grup va corregint el seu dibuix, si cal.		
Observacions	Aquesta activitat ha de partir dels coneixements que tenen per anar construint el nou coneixement. És bo que comencin a fer-ho sense cap ajuda ja que així és com es plantejaran moltes preguntes a les quals intentaran trobar solució, primer amb el petit grup i després amb el grup aula.	

Activitat 17. Bona vida

BONA VIDA	Competències/habilitats Utilitzar el conjunt de coneixements sobre salut i hàbits saludables	Objectiu Fomentar hàbits saludables
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Es formen equips de 3 a 5 participants. Es demana que redactin dues llistes per equip: pràctiques saludables, pràctiques no saludables. S'explica que no pensin només en la salut física, sinó també en la salut mental, emocional i social, i en la idea de benestar.2. Es llegeixen les llistes que ha formulat cada equip.3. Un cop han sortit diferents aspectes (físic, mental, emocional o social), a cada grup se li'n assigna un i han de pensar bones pràctiques, a més d'aquelles que puguin haver sortit anteriorment ("Per fomentar el benestar físic creiem que...").4. Cada equip llegeix les seves recomanacions i entre tota la classe es redacta una definició de salut i de benestar i un decàleg de bones pràctiques saludables.		
Observacions	<p>En funció del temps que es pugui dedicar al tema i del nivell del grup es pot tractar de manera més complexa, fent recerca d'informació per equips sobre l'aspecte que han de tractar, consultant la definició que fa l'OMS o altres experts.</p> <p>És una bona activitat per treballar l'expressió oral.</p> <p>L'activitat dóna lloc a treballar molts temes: discapacitat, malaltia mental, participació en el grup, sentir-se acceptat i estimat, etc., tot allò que ens proporciona benestar i salut.</p>	

Activitat 18. Les emocions

LES EMOCIONS	Competències/habilitats Relacions inter i intrapersonals	Objectiu Reflexionar sobre la gestió de les emocions
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Primer presentem les diferents emocions. Es pot fer a partir de dibuixos a la pissarra de diferents cares expressant estats d'ànim o amb fitxes amb fotografies o dibuixos que les representin, o bé amb les paraules corresponents: sorpresa, fàstic, tristesa, ira, por, alegria,...2. Fem grups de dos o tres persones i els repartim una fitxa a cada participant.3. Cada membre del grup haurà d'imitar l'estat d'ànim amb mímica i gestos o fent una representació grupal.4. La resta de participants haurà d'endevinar de quin estat d'ànim es tracta.5. A continuació cada grup acordarà una o dues situacions en què es produeixen aquests estats d'ànims.6. Finalment les exposaran per grups als companys i es debatrà en el grup classe les conseqüències de no gestionar bé les emocions.		
Observacions	<p>És pot començar fent una recerca d'informació sobre què són les emocions i quines són les més importants en grups petits o en el grup classe, en funció del temps que es pugui dedicar al tema i del nivell del grup.</p> <p>És una activitat que possibilita treballar l'expressió corporal.</p> <p>L'activitat dona lloc a treballar molts altres temes: valoració de les emocions, causes que les provoquen i, com s'ha dit, conseqüències de no gestionar-les correctament.</p>	

Activitat 19. L'habitació

L'HABITACIÓ	Competències/habilitats Expressió oral i comprensió auditiva. Representació de l'espai	Objectiu Vocabulari d'una habitació o d'un pis, localització d'objectes, descripcions.
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Contextualització: On viviu? En una casa, en un pis, en un hotel, en un castell, en un palau...?2. Es dibuixa a la pissarra, es porta una imatge gran o es projecta en una pantalla, segons les possibilitats, una habitació o un pis, dependrà del vocabulari que es vulgui treballar.3. Es demana als estudiants que, en parelles o en grups de tres busquin tot el vocabulari relacionat amb aquest espai amb el diccionari o que l'aportin ells mateixos, dependrà del nivell. Si es fa un pis es pot assignar una habitació en concret a cada equip (la cuina, el menjador...).4. Cada equip es posa d'acord a dibuixar l'habitació (la mateixa o diferent segons s'hagi decidit) i hi col·loquen el màxim nombre d'objectes.5. A continuació cada grup explica per torns com és aquesta habitació i els membres dels altres equips l'han de dibuixar i col·locar els elements seguint les instruccions dels companys: al costat del llit hi ha... És important que en aquesta descripció hi participin tots els membres del grup.6. Mentre es fa la descripció un membre del grup anota a la pissarra tot el vocabulari nou que es va aportant.7. Al final de l'explicació es comparen els dibuixos i es veu si s'ha fet bé la descripció i si s'ha entès bé.		
Observacions	És important escriure a la pissarra algunes frases "model", "al costat de", "a la dreta de" per assegurar que l'activitat sigui fluïda. Com que és una activitat que requereix molt de temps si tothom ha de fer la seva descripció, convé començar pels estudiants que tinguin millor expressió oral.	

Activitat 20. Reciclem

RECICLEM	Competències/habilitats Competències cíviques	Objectiu Insistir en la necessitat de reciclar Aclarir conceptes Diferenciar entre els diferents contenidors de reciclatge
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Es reparteixen a cada grup de tres, tres cartolines o folis de colors blau, groc i vermell, els colors dels contenidors del carrer.2. Es demana que escriguin a la cartolina o foli que correspongui les paraules vidre, paper i plàstic.3. Es reparteixen dibuixos o paraules escrites, o s'escruien a la pissarra paraules com diaris, ampolles de cervesa, cartrons de llet, pots de begudes, cartrons, folis escrits, rebuts de la llum, un vas trencat, bosses del supermercat, caps de sabates, ampolla d'aigua,...4. Cada grup ha de seleccionar i consensuar els materials que van a cada contenidor.5. A continuació es fa l'exposició de cada grup a la resta i es va fent la llista de cada contenidor a la pissarra.6. A continuació es fa una pregunta oberta a la classe: <i>Per què s'ha de reciclar?</i>		
Observacions	Cal que el professor/a s'informi bé de les recomanacions que en matèria de reciclatge donen els ajuntaments a través de la pàgina web. Hi ha objectes proposats que poden ser ambigus, per exemple, una ampolla d'aigua pot ser de plàstic o de vidre. El dubte permetrà aprofundir-hi una mica més.	

Activitat 21. Reutilitzar, reduir, reciclar

REUTILITZAR, REDUIR, RECICLAR	Competències/habilitats Competències cíviques i mediambientals	Objectiu Adquirir coneixements i prendre consciència de la importància de reduir els residus
DESCRIPCIÓ <ol style="list-style-type: none">1. Es fa una explicació de la quantitat de residus que es generen en una ciutat o poble (Podeu tenir informació anual de la quantitat de residus que es generen a qualsevol ciutat o poble de Catalunya a la pàgina web de “l’Agència de Residus de Catalunya”. Com que la xifra està en tones anuals, si interessa i en funció del nivell, es pot reduir a tones o quilos diaris fent servir les calculadores dels mòbils).2. S’expliquen els tres conceptes de reutilitzar, reduir i reciclar, posant exemples.3. Es fan grups de tres o quatre alumnes i es reparteixen tres fulls en blanc a cada grup.4. Es demana que encapçalin cada full amb els tres conceptes reutilitzar, reduir, reciclar i entre tots vagin omplint els fulls amb les idees que se’ls ocorrin.5. Es fa finalment una posada en comú i s’escriu a la pissarra tot el que ha sortit. El professor/a pot afegir noves propostes.6. Si es creu convenient en funció del nivell, es pot introduir el concepte “d’obsolescència programada” que tenen els electrodomèstics i la seva crítica des del punt de vista mediambiental.		
Observacions	Com que els conceptes de reutilitzar i reduir no són tan comuns, caldrà que el professor/a hagi pensat el màxim d’exemples possibles per orientar, si cal, els alumnes.	

Breu ressenya professional dels membres del grup de treball i de les col·laboradores

Xavier Aranda Nicolas

Des del 1991 està vinculat a la formació d'adults en centres penitenciaris. Actualment és director docent i professor al CFA Jacint Verdaguer de la presó Model de Barcelona i professor associat al Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.

Beatriu Boneu Rojas

Llicenciada en filologia espanyola a la UB. Postgrau de formació de professors d'espanyol per a estrangers a International House. Col·laboradora d'EICA des de l'any 2005. Professora d'espanyol per a estrangers a l'acadèmia Tandem de Barcelona.

Mònica Díaz García

Dissenyadora gràfica i mestra d'educació primària. Des del 2003 vinculada a associacions de formació d'adults, com a treballadora i com a col·laboradora, a l'Associació Cultura Viva i al Col·lectiu Suma de Sant Boi de Llobregat.

Alfons Formariz Poza

Mestre d'educació de persones adultes. Professor de l'assignatura "Alfabetització i Educació Bàsica d'Adults", a la Diplomatura d'Educació Social de la URL (1993-1996) i de les assignatures "Educació d'Adults" i "Formació Permanent" a la UB (1996-2006). Secretari del Consell Assessor de Formació de Persones Adultes de la Generalitat de Catalunya (1993-2007). Col·laborador d'EICA.

Maika García Castro

Llicenciada en Pedagogia. Experiència com a pedagoga en educació formal i no formal a les etapes d'infantil, primària, secundària i amb adults. Creu que el camí de l'excel·lència i la innovació es guia per l'educació inclusiva. Formada en intel·ligències múltiples, competències bàsiques i metodologies cooperatives.

Cesar Herranz Pedriza

És educador social i professor d'alfabetització-neoelectura i castellà com a segona llengua. Diplomat per la UVA i la UB. Titulat per International House Bcn. Professor i coordinador de voluntaris del Projecte Aurora Llengua a Càritas Diocesana de

Barcelona. Col·laborador d'EICA (Espai d'inclusió i formació del Casc Antic). Àrea de voluntaris. Creació de materials didàctics.

Marta Martínez Ripoll

Llicenciada en Filologia Catalana per la Universitat Autònoma de Barcelona. Diploma de capacitació de professora d'espanyol per a estrangers a International House Barcelona. Curs de postgrau Educació i Immigració per la UOC. Treballa al Consorci per a la Normalització Lingüística de Barcelona. També ha treballat en escoles de secundària i en la correcció i traducció de textos orals i escrits.

Bep Masdeu Asperó

Mestre d'educació de persones adultes, ha impartit els crèdits de "Sociologia de l'educació" i "Alfabetització i educació de persones adultes" a la Universitat de Barcelona, ha estat director de l'IES Llobregat de l'Hospitalet de Llobregat i ha participat com a ponent en cursos de formació dels equips directius dels centres de secundària. Col·laborador d'EICA.

Natalia Núñez Gimeno

Llicenciada en Ciències Ambientals. Màster en Formació de Persones Adultes (UAB-UB). Ha estat col·laboradora a EICA, al CFA La Concòrdia (Sabadell) i al programa de formació a persones preses de Can Brians. Ha treballat de professora d'adults a l'escola Maria Saus de Canet de Mar.

Núria Pregona

Llicenciada en Geografia i Història. Formació en Gestió d'Entitats Culturals. Postgrau en treball social i educatiu amb immigrants (ICSB). Postgrau en Ciutadania: dinàmiques d'Inclusió Social (UG). Ha estat coordinadora del projecte de formació d'adults nous de l'Associació Cultural Amics de Àfrica de Granollers creant i adaptant material d'alfabetització i pel treball oral a les aules. En l'actualitat treballa a l'Ajuntament de Granollers com a tècnica d'Acollida.

Isis Sainz Planas

Diplomada en educació social, especialitzada en educació d'adults. Ha treballat i col·labora a l'Escola d'Adults de la Verneda, així com en d'altres entitats i projectes d'acció social i de desenvolupament comunitari. Actualment coordina els cursos de llengua d'Apropem-nos.