

Aulas multiculturales. La enseñanza del catalán a inmigrantes adolescentes

Francisca BURRIEL MANZANARES

Universitat de Barcelona
fburriel@xtec.net

¿Y de mí, qué haréis?

(Báez de Aguilar, 1995:171) [nota 1]

Recibido: febrero 2006

Aceptado: mayo 2006

RESUMEN

Este trabajo es un estudio sobre la observación de TAEs, Talleres de Adaptación escolar y aprendizajes instrumentales básicos o unidades creadas en los IES para acoger a los alumnos recién llegados procedentes de países de lenguas no románicas que han de aprender el catalán antes de incorporarse a las aulas ordinarias que les correspondería. El tratamiento que reciben consiste en la asistencia durante tres cuatrimestres contados a partir del momento en que se incorporan a las aulas TAE. La observación se ha realizado en cinco aulas TAE de Badalona (Barcelona) y se han hecho una serie de entrevistas con el fin de ver si la manera en que los profesores imparten la docencia en estas aulas coincide con aquélla descrita en la literatura para profesores de CLIL (Content Language Integrated Learning) dado que en estas aulas, además de lengua catalana se imparten otras materias: matemáticas, ciencias sociales y de la naturaleza y tutoría. También se ha querido saber cuáles eran las modificaciones pedagógicas realizadas por estos profesores respecto al trabajo que desempeñan con sus alumnos y los aprendizajes que éstos, dichos profesores, reciben.

Palabras clave: Observación de aulas. LIL. Adaptación. Escolarización tardía. Motivación del profesor y del alumno.

Multicultural classrooms. Catalan language teaching for immigrant adolescents

ABSTRACT

This work is a study of an observation of TAEs, School Adaptation Workshops and basic instrumental learning programs created in compulsory secondary schools to accommodate the newly arrived students coming from non-romance language countries who have to learn Catalan before they can join the regular compulsory classes at school.

The observation took place in five TAE rooms in Badalona. A series of interviews were carried out to see if the way teachers deal with this work coincides with what we have found described in the literature for CLIL (Content Language Integrated Learning) teachers, because in these classes not only Catalan but also Mathematics, Social and Natural Sciences Tutorial sessions are taught. This

¹ Referencia a la frase final que utilizó F. BÁEZ DE AGUILAR GONZÁLEZ para su tesis doctoral *El conflicto lingüístico de los emigrantes castellanohablantes en Barcelona*, presentada en la Universidad de Zurich el verano de 1995.

study also examined the beliefs of these teachers with respect to their students and the instruction they receive.

Key-words: Classroom observation. CLIL. Adaptation. Late schooling. Teacher and student motivation.

Classes multiculturelles.

L'enseignement du catalan pour les immigrants adolescents

RÉSUMÉ

Le travail que voici est une étude sur l'observation portée sur des TAE, ou Ateliers d'Adaptation Scolaire et des Apprentissages Instrumentaux Basiques, voire Unités créés dans les Collèges et Lycées d'Enseignement Secondaire Obligatoire pour accueillir ces nouveaux élèves provenant de pays de langues non romanes qui doivent apprendre le catalan avant de les insérer dans la classe ordinaire à laquelle les appelle leur âge. Le traitement reçu par ces élèves a une durée de trois périodes de quatre mois à partir du moment de l'insertion.

L'observation a eu lieu dans cinq classes TAE de Badalona et quelques entretiens ont également été faits à fin d'élucider si la forme d'enseigner des professeurs qui sont en charge de ces classes s'accorde avec celle décrite dans la littérature des professeurs de CLIL (Content Language Integrated Learning), car dans les classes TAE, à part le catalan, on y apprend les maths, l'histoire-géo, les SVT et l'AI. En plus, on a eu intérêt à connaître quelles étaient les croyances de ces professeurs envers leurs élèves et les apprentissages qu'ils reçoivent.

Mots-clés: Observation des classes. CLIL. Adaptation. Scolarisation tardive. Motivation de l'étudiant et du professeur.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Observación de aulas TAE. 3. Gestión del lenguaje. 4. Content Language Integrated Learning. 5. Evaluación y valoración de la experiencia. 6. Siglas. 7. Bibliografía. 8. Apéndice.

1. INTRODUCCIÓ

La llegada de población inmigrante procedente de países de lenguas no románicas, llamados también alumnos de *'incorporació tardana'* (IT) ha provocado una serie de cambios a nivel organizativo en los centros de ESO de Catalunya.

En los CEIPs (alumnos de 3 a 12 años) se han incorporado profesores con el fin de atender durante algunas horas al día a estos alumnos en formato de pequeño grupo y proporcionarles así unas horas de focalización en la lengua vehicular de enseñanza, es decir, en catalán.

Para los alumnos de ESO (12-16 años) el tratamiento ha sido distinto: aquellos alumnos procedentes de países de lenguas románicas pueden, si lo desean, y así se les recomienda, asistir a clases de lengua catalana, y se han creado centros específicos donde, durante varias sesiones semanales y en horario no lectivo, tienen la posibilidad de ahondar en el conocimiento de la lengua. Para el resto, es decir, aquéllos que no proceden de comunidades lingüísticas de lenguas románicas, se han creado los TAEs (*Tallers d'Adaptació Escolar i aprenentatges instrumentals bàsics*) donde se les imparten clases de lengua catalana y otras asignaturas del currículum durante tres trimestres escolares antes de incorporarlos a las aulas ordinarias.

2. OBSERVACION DE AULAS

La experiencia ha consistido en la observación de algunas de estas aulas TAE (Talleres de Adaptación para Escolares, las aulas de acogida para alumnos recién llegados de otros países de lenguas no románicas en la etapa escolar 12-16 años) para ver qué tipo de relación enseñanza-aprendizaje se está llevando a cabo y si se puede afirmar que ésta es la forma característica de abordar la enseñanza de una segunda lengua a alumnos adolescentes o se trata de una forma atípica.

También se ha hecho una recolección de datos sobre las creencias de los profesores respecto a la tarea que desempeñan en esas aulas TAE. Finalmente se ha mantenido una entrevista personal con cada uno de ellos para poder perfilar con mayor precisión todo la recolección de datos que se había hecho.

Así pues se han utilizado para esta experiencia tres aparatos de medición:

- a) Test previo a la observación en el aula (para profesores)
- b) Parrilla de observación sistemática del aula (tipo COLT)
- c) Entrevista personal con el profesorado implicado (a posteriori)
(ver apéndice: Aparatos de medición)

Para acabar de perfilar esta observación fue determinante la entrevista personal con cada uno de los profesores de la experiencia, cinco en total. Allí se pudo apreciar en mayor medida hasta qué punto habían racionalizada su reflexión sobre el tipo de trabajo realizado y las modificaciones, limitaciones así como las expectativas que éste les proporcionaba. En ellas se recogió no sólo el pensamiento sino también el sentir de los profesores TAE. La motivación de los sujetos de este estudio tanto de profesores como de alumnos merecería la redacción de un capítulo aparte en este escrito. Quede aquí al menos mencionado por su excepcionalidad.

1.1. Desarrollo: contenidos, metodología, recursos y actividades

Los contenidos de esta experiencia se han basado en una serie de observaciones, a las que se han añadido un cuestionario previo a las mismas que los profesores de aulas TAE debían contestar en solitario así como unas entrevistas que se mantuvo con cada uno de ellos una vez realizada la observación en su aula correspondiente.

Se intentaba hacer una primera aproximación a las actuaciones de los profesores TAE y sus alumnos en el aula y ahondar en el tipo de relaciones lingüísticas que allí se suceden.

La metodología que se ha seguido se basaba en un cuadro de observación sistemática con frecuencias de unos 8 mins. aproximadamente. Previamente se había seleccionado de la parrilla COLT (Allen, Fröhlich and Spada, 1984) aquello que se consideró significativo en una valoración a priori sobre el perfil de estas aulas.

Finalmente, se ha hecho una interpretación de los resultados apuntando además otras posibles líneas de estudio u otros estudios que deberían realizarse pues todavía

queda mucho por hacer para abordar con ciertas garantías la labor pedagógica con los recién llegados.

1.2. Contexto, objetivos y referentes pedagógicos

El contexto ha sido el de las aulas de dos institutos de ESO en Badalona (220.000 hab.), en los barrios de Sant Roc i Llefia. Estos barrios pertenecen a la zona sur de Badalona. Sant Roc es uno de los considerados más afectados en Catalunya por la inmigración. La situación geoestratégica de dichos barrios respecto de la ciudad de Barcelona, ha hecho que la inmigración se asiente allí favorecida además por las redes de comunicación locales. El instituto de Llefia linda con la zona de Sant Roc, de manera que el tipo de población es prácticamente el mismo.

3. GESTIÓN DEL LENGUAJE

Respecto del alumnado implicado cabría destacar tres datos harto significativos. Primero, que estamos hablando de unas veinticinco nacionalidades distintas que se barajan en estas aulas en concreto. Segundo y tan o más importante que el anterior, los alumnos llegan a estas aulas con una motivación extrema por razones de afectividad e integración social, puesto que según afirma una de las profesoras directamente realcionada con esta experiencia: *«Perceben aquestes aules com a espais pensats específicament per a ells. Estan encantats. És l'oasi enmig de la jungla»*. Además ellos son el puente de comunicación verbal con el mundo en el cual se están intentando acomodar sus familias. Así que la lengua es fundamental para ellos como vehículo de regularización administrativa de los suyos. Finalmente, decir que, estos alumnos están gestionando a diario TRES lenguas distintas que saben y deben utilizar para sobrevivir en el ambiente en el que se encuentran inmersos: por un lado su lengua materna, la lengua que, de alguna manera les mantiene el referente de sus orígenes, por otro, la lengua castellana, lengua que utilizan habitualmente en la calle. No hay que olvidar que viven en la zona sur de Badalona, es decir, un barrio que a finales de los 60 recibió ya una inmigración procedente mayoritariamente de la mitad sur de España. Este hecho determinó la consolidación de la lengua castellana en este área. Por tanto, en las calles, la socialización la realizan en lengua castellana, la que podemos entender como lengua de 'divertimento', a la vez que de integración social puesto que les sirve para relacionarse con sus amigos, jugar y establecer nuevas relaciones. Finalmente la lengua que se habla en su aula TAE, el catalán. Así pues, el manejo del lenguaje no deja de ser algo fascinante a la vez que complejo.

Para explicar gráficamente esta realidad incluyo aquí un cuadro que resume este tratamiento de lenguas:

Lengua	L1	L2 (espontánea)	L3 (reglada)
Idioma	Materno	Castellano	Catalán
T i p o d e aprendizaje	Natural	Natural	Artificial
Lugar donde se habla	Casa	Calle	Aula
Razones de uso	Arraigo	Divertimento	Integración / afectividad

Así pues, los cambios de registro se suceden a lo largo de todo el día: en los pasillos o a las horas de patio, los alumnos se comunican en castellano, en clase, deberían hacerlo en catalán, aunque se oyen mil lenguas, en casa, cada uno su lengua materna...

Una reflexión más: el hecho de estar en una comunidad bilingüe hace que la lengua vehicular de la escuela sea considerada de forma distinta a la que se utiliza en los espacios comunes del centro (pasillos, patios,...) o en su propia casa. Así, el prestigio que estos alumnos otorgan a cada una de estas lenguas es distinto y depende de las variables sociales apuntadas más arriba. Sólo cuando al cabo del tiempo de estar en el aula se habla de estos temas es cuando los propios alumnos se atreven a verbalizar que, en muchos de sus lugares de origen hablan dialectos en el ámbito más familiar o del entorno más cercano. Tendemos a pensar que todos los chinos tienen una sola lengua, así como los árabes, o los rusos o tantos otros. Nada más lejos de la realidad. Pocos son los alumnos monolingües que llegan a estas aulas. Generalmente tienen un idioma mayoritario y otro más local o de ámbito más familiar. Así pues la gestión de al menos tres lenguas se presenta como algo complejo en sí con un sinnúmero de variables que hacen de la tarea de enseñar en estas aulas un oficio más complejo, si cabe, que el del propio maestro.

Otros factores que así mismo influyen decisivamente en el aprendizaje en las aulas TAE, por ejemplo, que el alumno haya estado escolarizado o no en su país de origen, con la consecuente reflexión en su propia L1, haciendo así el camino más sencillo hacia una L2, L3... o bien el hecho de haber empezado el curso escolar al inicio del mismo. Así pues, no todos los alumnos recién llegados inician la escolarización el primer día de clase del curso escolar. Y no se puede reiniciar un curso escolar cada vez que llega un alumno nuevo porque se resentiría la propia dinámica del aula. Así pues, el alumno que llega una vez el curso escolar ya se ha iniciado, debe aprender todos los hábitos casi por mimetismo.

Volviendo a la observación de las aulas, los referentes pedagógicos que se barajaban para esta experiencia eran los tradicionales, teniendo en cuenta la literatura del CLIL (*Content Language Integrated Learning*, March & Langé, 1999), es decir, teniendo en cuenta que estos alumnos cursan no sólo Lengua Catalana, sino también Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Tutoría. Interesaba ver de qué manera la literatura existente definía este tipo de aprendizaje a través de otras materias y tratar de averiguar si los profesores de estas aulas TAE coincidían con los patrones descritos o por el contrario se alejaban de ellos y cómo.

4. CONTENT LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

En la descripción de CLIL, se vio que principalmente se hacía hincapié en la enseñanza de cualquier materia con unas características especiales que se enumeran a continuación:

- *Visualidad e ilustración*
- *Simplicidad de instrucción*
- *Incremento en el uso del material escrito*
- *Redundancia*
- *Formas de comprobar la comprensión*
- *Establecimiento de rutinas predecibles*

Respecto al soporte visual, cabe destacar que se han hecho adaptaciones en el uso de dramatizaciones que se han incluido dentro de las propias programaciones de los TAE. Es decir, mensualmente se hace una jornada dramatizada que llevan a cabo dos especialistas que se desplazan a cada uno de los centros de TAE y, después de hacer la representación adaptada de algún cuento o leyenda perteneciente a la cultura catalana, se trabaja con diversas propuestas sobre esa base la comprensión y expresión oral de los alumnos (Projecte Anselm Turmeda)

El uso del gesto por parte de estos profesores es también notorio. Todos ellos son conscientes de que gesticulan constantemente y de que escenifican y miman muchas de sus expresiones y explicaciones.

El incremento del uso de la pizarra es también considerable. Uno de los profesores apunta que *«t'adones que et perden quan parles d'esquenes a ells o que els costa més de seguir-te»*. La pizarra se convierte en un recurso vital, no sólo para escribir grafías, también para hacer esquemas, gráficos, dibujos, cualquier grafismo ayuda a destapar el significado de una palabra. Aquí es donde entra el componente cognitivo: todo aquello que se puede, se plasma gráficamente para hacerlo más comprensible (Nikula and Marsh, 1996:40). Se usa también cualquier tipo de material ilustrativo: viñetas, gráficos, fotografías, etc.. *«Qualsevol eina és vàlida si ajuda a fer-te entendre»* afirma otro profesor.

Otra característica quizá ligada al dibujo o a la ilustración sería el ritmo y la velocidad en la que se presentan los conceptos nuevos: *«píndoles molt sencillesz i molta pràctica perquè per analogia puguin construir les seves pròpies frases»*, dice otra profesora entrevistada. Lo que importa es que el mensaje pueda llegar a ser descodificado por el receptor y que él a su vez se pueda erigir, tarde o temprano en emisor. El ritmo y la velocidad, dependerá de cada uno de ellos y de factores tan complejos como su desarrollo afectivo, social, cognitivo,... y tantos otros factores o variables que determinan el aprendizaje de una lengua.

En cuanto a la simplicidad de las explicaciones, convergen y divergen opiniones. La mayoría de los profesores de la L2 caen en la trampa de simplificar el mensaje para hacerlo más comprensible: para hacerse entender vale todo. Y esto se considera positivo puesto que es la forma más eficiente de hacer comprensible el mensaje y negativo, porque le resta contenido... Los profesores de TAE intentan que a los alum-

nos les llegue lo esencial. Aquí son los propios alumnos de las aulas TAE los que en alguna ocasión comentan que los profesores del IES no hablan como los profesores del TAE: «*corren més, no fan tants dibuixos, no gesticulen tant...*» nos explican cuando ya son capaces de comunicarse en catalán.

A pesar de todo los profesores entrevistados no consideran que su mensaje se mutile por el hecho de simplificarlo. De hecho, lo que ellos manifiestan es que «*som més selectius a l'hora de triar les paraules, per fer-nos entendre, sense descuidar el contingut però tractant de que sigui el més entenedor possible*».

Respecto del material escrito que se utiliza, cabe aquí decir que ciertamente hay un incremento de uso de este tipo de material dado que cualquier explicación se clarifica mucho más cuando tenemos a mano una ilustración, un texto, una palabra escrita... Este material de soporte facilita enormemente la tarea del educador. Además, el profesor de TAE no ha estado formado específicamente para esta tarea en concreto. Así pues, hemos de entender que, al principio, el uso de este material se hace de forma intuitiva y, poco a poco, y a la vista de los resultados, el profesor va ajustando el material a las necesidades de sus alumnos. En cualquier caso debemos entender que el uso del material escrito juega un papel primordial en el aprendizaje de una segunda lengua.

Expresar las ideas y conceptos de distinta forma a lo largo del discurso es algo que, de manera espontánea hace ya el profesor de TAE. Es un recurso que, de manera natural todos utilizamos. Parafraseamos constantemente. Cuando intuimos que alguien no nos entiende, intentamos expresarlo de manera distinta: reformulamos el mensaje. Es lo mismo pero variando las palabras y enfatizando, tal vez el tono y el ritmo de alguna de ellas para que se nos entienda. El profesor de TAE hace lo mismo. Es lo que llamamos 'redundancia' (Snow 1993). Este fenómeno ya se ha atribuido con anterioridad a las aulas ordinarias, sobre todo a las de educación primaria (March & Langé, 1992).

Importante es también comprobar la comprensión de aquello que se intenta explicar. El grado de comprensión del mensaje en una L2 es hartamente inferior y por lo tanto es conveniente ir chequeando que se va entendiendo el mensaje, que no se pierden oyentes por el camino, que no se bloquea la comunicación. Al mismo tiempo se debe animar a los alumnos para que expresen libremente cuando no siguen una explicación. Hace falta que el alumno asuma su parte de responsabilidad en este sentido, mediante un pequeño acuerdo negociado entre profesor y alumnos. Una manera sencilla, es, por ejemplo, explicar al alumno que aquello que él no ha entendido, probablemente tampoco lo haya entendido algún otro compañero. Así su intervención, adquiere una importancia mayor: ya no es sólo una demanda individual, comparte su afán de comprender. Haciendo esto se asegura que si en algún momento falla la comprensión, el alumno nos lo hará saber y podremos reformular el discurso o utilizar otras técnicas para que finalmente se entienda aquello que se pretende explicar.

Por último deberíamos hablar de cómo se estructuran las sesiones. En la literatura revisada encontramos autores que argumentan que los profesores de segundas lenguas habrían de incorporar a su metodología rutinas y estructuras repetidas con

el fin de facilitar la comprensión de los alumnos, para que éstos sepan intuir lo que vendrá después (Snow, 1993:47; March & Langé, 1999:49).

Otros factores a tener en cuenta además de los apuntados al principio de esta sección serían ver en quién se centra la clase: si es una clase magistral o cede protagonismo a los alumnos; si el número de alumnos que integran estas aulas es el ideal o debería haber un replanteamiento también en este sentido; las variables acústicas de las aulas;...

Los resultados corroboraron en todo momento aquello que intentábamos cotejar, es decir, efectivamente se daban las características arriba expuestas en los TAEs. Los profesores así lo habían manifestado de forma verbal, en las entrevistas, y en las parrillas de observación así se reflejaba.

5. EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia ha servido principalmente para corroborar la adaptación que los profesores son capaces de hacer con el alumnado que se les propone de manera espontánea pero también que a posteriori son capaces de reflexionar sobre el hecho pedagógico que se da en estas aulas y verbalizar las adaptaciones que han tenido que hacer sin ser previamente conscientes de ello.

Una de las aportaciones más interesantes de este estudio ha sido contrastar el modelo propuesto por March & Langé (1999) con las aulas TAE corroborando la perfecta asunción de lo descrito en cuanto a la adaptación pedagógica que supone la enseñanza de una L2, L3...

También ha habido lugar para la reflexión de hechos tan evidentes y sin embargo tan poco razonados entre sus profesores por falta de experiencia con este alumnado: existe una diferencia abismal entre abordar el aprendizaje de una lengua con un alumno que haya realizado ya una reflexión previa sobre cualquier lengua o no. Es decir, el alumno previamente escolarizado aborda con mucha más facilidad el aprendizaje de una nueva lengua que aquél que nunca antes pisó la escuela.

Por otro lado parece interesante destacar que los profesores de nuestro estudio han empezado a trabajar en este proyecto por entera voluntad; no ha sido un grupo de profesores derivados de ningún contingente o excedente de aulas suprimidas, o adaptadas. Esto lleva a pensar que su motivación por la realización y el desarrollo de este trabajo es extrema y, de hecho, se puede comprobar leyendo las respuestas que, en las entrevistas personales, nos han aportado.

Finalmente se ha comprobado que no existen los recursos mínimos para acoger a este nuevo contingente de alumnos: desde la formación específica de los docentes hasta textos para poder captar el interés del alumno pasando por la carencia de diccionarios bilingües..., alumnos recién llegados con necesidades educativas especiales (¿dónde se ubican, cómo se les puede atender...?), adaptaciones en las aulas de aquellos alumnos que se incorporan a las mismas una vez empezado el curso escolar, el estudio de la mejor forma de integración al aula ordinaria, la adaptación y dis-

tribución de estos alumnos para optimizar los recursos humanos existentes, la cuantificación de las necesidades, la previsión de plazas y distribución de las mismas para optimizar recursos, etc., etc.

A pesar de todo hace falta entender que nos estamos enfrentando a un hecho muy novedoso y que no es fácil de resolver. Cabe pensar primero que no estamos frente a una situación transitoria, al parecer, y que al menos debería intentar resolverse para un futuro con ciertas garantías y responsabilidad por parte de todas las administraciones y a cada uno desde donde le competa. En la medida en que todos estamos inmersos en la tarea educativa debemos así mismo involucrarnos en este hecho, puesto que nos afecta a todos de una u otra manera.

Si además tenemos en cuenta que en autonomías como la de Catalunya la enseñanza obligatoria es en catalán, podemos también entender que esta labor se complica, puesto que estamos intentando lidiar con tres lenguas a la vez: catalán en la escuela, castellano en la calle, en los massmedia...; en muchas ocasiones, y en cada caso, el idioma materno correspondiente, que los recién llegados no abandonan, ya que sería tanto como negar su propio origen.

Se trata de un tema de responsabilidades. Forma parte de la realidad de nuestras aulas y necesitamos abordarla. La manera en que lo hagamos repercutirá directamente en la calidad de enseñanza que pretendamos conseguir.

6. SIGLAS

- CEIP:** Colegio de Educación Infantil y Primaria (con una franja de alumnado de 3 a 12 años que incluye la educación infantil —3 a 5 años— y la educación primaria —6 a 12 años— en el sistema educativo catalán).
- ESO:** Educación Secundaria Obligatoria (con una franja de alumnado de 12 a 16 años)
- IES:** Instituto de Educación Secundaria (Obligatoria)
- PAT:** Projecte Anselm Turmeda que recoge las actuaciones del SEDEC para la regularización de la enseñanza de la lengua catalana en Catalunya.
- TAE:** Taller de Adaptación Escolar

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, FRÖHLICH AND SPADA (1984): *Communicative Orientation of Language Teaching. (COLT)*.
- ALLWRIGHT, D. and K. M. BAILEY, (1991): *Focus on the Language Classroom*. C.U.P. Cambridge.
- ARBRINES, B. y M. L. ARBONA, (2001): «L'enfocament de les tasques al taller de llengua i cultura». *Articles. Immersió Lingüística*, 3, 18-23.
- ARNAU, J. (2003): «El model català d'atenció educativa a l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació: comparació amb altres models». *Articles. Immersió Lingüística*, 6, 4-13.

- CLEMENTE, A. (2003): *Funcionament de l'aula d'incorporació tardana*. Guix, 298, 31-34.
- FERRER, M. (2002): «.....». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 27, 5-7.
- GUASCH, O. (2001): «Escriure en els programes d'immersió». *Articles*, 4, 5-12.
- HORWITZ, E. K. (1987): «Surveying student beliefs about language learning». In A. WENDEN & J. RUBIN (Eds.): *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall, 119-129.
- IBÁÑEZ, D. et al. (2001): *La compensació educativa al Grau de Castelló. Experiències d'aula*. *Articles. Immersió Lingüística*, 6, 18-28.
- JAMES, C. and P. GARRETT (1991): *Language Awareness in the Classroom*. Longman Group Limited, New York.
- JOURDENAIS et al. (2001): *Cognition and Second Language Research*. Ed. P. Robinson. Cambridge.
- LARSEN-FREEMAN, D. and M. H. LONG (1991): *An introduction to second language acquisition research*. Longman. New York.
- MARCH, D. and G. LANGÉ, (1999): *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Eds. March and Langé. University of Jyväskylä. Finland.
- NIKULA, T. and D. MARSH (1996): *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa ('A survey of content and language integrated teaching in Finnish secondary education')*. Helsinki: Opetushallitus.
- PADRISSA, X. (2003): *La incorporació social i escolar de l'alumnat d'origen immigrant. Reflexions i propostes a l'ESO*. Guix, 293, 47-52.
- PONS BARCELÓ, M^a M. et al.: «Pla d'Acolliment Lingüístic i Cultural (PALIC). Un model per a les Illes». *Articles. Immersió Lingüística*, 6, 14-17.
- RANCÉ, L. (2001): «L'alumnat d'incorporació tardana: reflexions entorn de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua». *Articles de Llengua i Literatura*, 23, 51-62.
- ROBINSON, P. (1996): *Task Complexity and Second Language Syllabus Design: Data-based Studies and Speculations*. Special Issue of University of Queensland Working Papers in language and Linguistics.
- SÁNCHEZ CANO, M.: «Les estratègies de gestió de la conversa amb els alumnes novvinguts». *Articles. Immersió Lingüística*, 6, 49-58.
- SNOW, M. A. (1993): *The Multicultural Classroom: Readings for Content-area Teachers*. Richard-Amato, P. and M. A. Snow (Eds), New York: Longman.
- VALLS, M. (2001): «Català per a alumnes de llengües no romàniques», *Articles de didàctica de la Llengua i Literatura*, 23, 73-81.
- VAN LIER, L. (1995): *Introducing Language Awareness*. Penguin Group LTD. London.
- VILA, I. (2001): «Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (23, 22-28).
- WENDEN, ANITA and JOAN RUBIN (editors) (1987): *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Y también:
The Report of the Bullock Committee. A Language for Life. 1975.

8. APÉNDICE: APARATOS DE MEDICIÓN.**QÜESTIONARI PER ALS PROFESSORS DE TAE (buidat de dades)**

Puntua d'1 a 5 les qüestions següents: (1= gens; 5= molt)

	Q1: conèixer l'dioma mater de l'estudiant a qui ensenyas	Q2: conèixer almenys a grans trets la seva cultura	Q3: conèixer els temes que li interesen (lectures...)	Q4: que l'alumne aprengui molt bé la gramàtica de la nova llengua	Q5: saber quines varen ser les seves experiències escolar prèvies i conèixer el sistema educatiu del qual prové	Q6: saber quins temes, dins del nostre currículum li interesen més
QR	1	3	2	5	5	3
ST	2	3	2	3	4	2
UV	1	3	2	2	4	3
WX	1	4	4	3	5	4
YZ	5	3	5	3	5	5

El comentario final de todos los profesores entrevistados fue que todo era importante. Que, en definitiva, cuanto más conoces el entorno del alumno más acertadamente puedes incidir en su educación.

TAE (1)

PROFESSORA:

Dia: Hora: de a

Descripció activitat	Què fa l'alumne	Llengua de l'alumne	Llengua del professor	Què fa el professor	De què parlen/esco l'item/tema	Control inicial del tema	Materials emprats planificats	Recursos espontanis	Grau d'atenció	Altres observacio ns
Hora: Activitat:										
Hora: Activitat:								---		
Hora: Activitat										
Hora: Activitat										
Hora: Activitat								---		

Se trataba de ver qué tipo de actividades se realizaban, con qué frecuencia se cambiaba de actividad y cuántas actividades se planteaban en una sesión. Así mismo sirvió para dar cuenta de la realización de la labor en cuanto a modificación de técnicas de enseñanza-aprendizaje realizaba el profesorado TAE.