



Ensenyar història en una aula ordinària amb alumnes immigrants: un projecte de formació de professorat

Joaquim Arnau
Universitat de Barcelona

1. Introducció

Aquest estudi descriu i valora els primers passos en el procés de formació d'un professor de ciències socials que ensenya història en una aula ordinària de primer de secundària amb alumnes immigrants.

Un 13% de la població escolar de Catalunya és d'origen estranger i molts d'ells són nouvinguts. Durant el curs 2008-2009 hi havia, a tota l'educació obligatòria, un total de mil dues-centes trenta-sis aules d'acollida que atendien a vint-i-quatre mil cinc-cents cinc alumnes (Departament d'Educació, 2008). Aquests alumnes simultanejen l'assistència a l'aula d'acollida, on reben ensenyament del català, i a l'aula ordinària, on aprenen els continguts del currículum amb els companys autòctons. Altres alumnes ja estan totalment incorporats al sistema regular.

Per a molts professors del nostre context aquesta és una situació nova que requereix un nou procés de formació.

La Generalitat de Catalunya ha dedicat molts recursos a l'assessorament i a la formació de tutors de l'aula d'acollida. S'ha posat, en canvi, molt poc èmfasi en la formació dels professors de l'aula ordinària.

2. Marc de referència

Estudis realitzats en altres contextos han fet patents les dificultats que tenen aquests alumnes a l'aula ordinària.

Harklau (1994) va mostrar la baixa qualitat de l'ambient d'aprenentatge en algunes aules d'aquest tipus als EUA. Va fer un estudi etnogràfic de seguiment, durant uns tres anys, d'una mostra d'alumnes xinesos immigrants que assistien a una *high school*. Aquests alumnes havien estat durant tres cursos successius en aules ordinàries després d'haver passat exclusivament entre un i dos anys en una aula d'ensenyament en L2 (anglès).

Els professors de l'aula ordinària proporcionaren un ambient d'aprenentatge poc satisfactori que es va fer patent en tres dimensions bàsiques: “*input* i *output* en llengua oral i escrita”, “ensenyament explícit de la llengua” i “funció socialitzadora de l'escola”.





Pel que fa a “l’input en llengua oral” es constata que els professors de l’aula ordinària rarament l’ajustaven per fer-lo comprensible.

Pel que fa a “l’output” (producció verbal) es constata que aquests alumnes tenien poques oportunitats per participar en torns de conversa i, quan ho feien, s’expressaven amb una paraula o una frase molt simple.

Quant a “l’ensenyament explícit de la llengua”, els professors rars vegades posaven atenció a la forma, al codi (proporcionaven poc *feedback* als errors en la llengua oral, no feien notar els errors gramaticals, lèxics i ortogràfics de la llengua escrita i no proposaven activitats addicionals per tal de millorar la producció dels alumnes).

Aquest estudi també mostrà que es dissenyaven poques activitats confortables per a la interacció entre els dos grups d’alumnes. Aquesta circumstància i el fet que parlar exigeix als immigrants un gran esforç, feia que fossin reticents a interaccionar amb els autòctons.

Es pot considerar, en relació amb aquest treball, quina identitat construïran aquells alumnes que diuen que no comprenen el professor, que tenen poques possibilitats d’interaccionar amb els companys autòctons i que no aprenen.

Millar (cit. per Lantolf i Pavlenko, 2001: 149) explica com tres immigrants a Austràlia, que havien seguit un programa intensiu en anglès en una aula d’acollida, fan paleses les dificultats que tenen en entrar en una aula ordinària de Secundària. La identitat positiva esdevé negativa.

jo abans era bo i ara....., quan estic a l’aula ordinària he perdut...., ara no tinc amics que em parlen, realment no em volen conèixer.

La incorporació d’aquests alumnes a l’aula ordinària crea una situació summament exigent al professor. Ha d’atendre a la diversitat pròpia de l’alumnat autòcton i de l’alumnat immigrant. Ha d’ensenyar un currículum amb uns continguts i unes estratègies que poden ser adequades per als autòctons però poc satisfactòries per als immigrants. La conclusió és que cal professors preparats per atendre’ls i per això cal formar-los. Una aproximació pedagògica eficaç per a alumnes amb competències limitades en la L2 a l’aula ordinària requereix una adequada integració de l’ensenyança de la llengua i dels continguts acadèmics.

Diversos autors han proposat el model “d’ensenyança protegida de les àrees del currículum” (*sheltered subject matter instruction*) per atendre a aquests alumnes (Enright i McClooney, 1988; Echevarría i Graves, 1998; Carrasquillo i Rodríguez, 2002).

Les estratègies d’instrucció recomanades inclouen: modular i ajustar el nivell de L2 usat pel professor; fer el contingut comprensible mitjançant tècniques i diversos recursos audiovisuals; centrar l’atenció dels estudiants en les paraules clau del contingut; ensenyar de manera explícita el llenguatge funcional necessari per





comunicar sobre els continguts (descriure, argumentar, persuadir, etc.); atendre la diversitat de competències en la L2; dissenyar tasques d'avaluació que permetin que aquells que tenen recursos limitats en la llengua, puguin igualment mostrar el que han après; promoure situacions d'interacció significativa amb el professor i amb els companys; desenvolupar les competències de lectura i d'escriptura sobre els temes propis de cada contingut; promoure l'autoestima en proporcionar-los experiències en les quals demostrin ser competents, etc.

“Les estratègies d'instrucció, basades en aquest model i dirigides als alumnes immigrants, comparteixen moltes de les estratègies observades en una ensenyança d'alta qualitat dirigida als altres alumnes. Es caracteritzen, no obstant això, per una acurada atenció a les necessitats de desenvolupament del llenguatge d'aquests aprenents” (Carrasquillo i Rodríguez 2002, *op. cit.*, p. 14).

Echevarría, Vogt i Short (2002) han operacionalitzat aquests principis mitjançant el protocol d'observació SIOP (*Sheltered Instruction Observation Protocol*) de les pràctiques dels professors. El protocol el componen trenta ítems agrupats entorn de vuit dimensions bàsiques: preparació de la lliçó, construir sobre l'experiència i els coneixements dels alumnes, *input* comprensible, estratègies, interacció, pràctica/aplicació, desenvolupament de la lliçó i revisió/avaluació. És una eina que serveix per indicar de quina manera l'ensenyança d'un contingut curricular incorpora les estratègies d'instrucció efectives pròpies del model. És un instrument per entrenar professors en estratègies efectives i per avaluar el canvi després de l'entrenament. El model ha estat comprovat en un ventall ampli de situacions de classe en aules amb alumnes amb competències limitades en la L2.

Fins fa poc aquest instrument oferia orientacions generals per a qualsevol matèria curricular. Actualment els autors estan treballant en un model adaptat a la didàctica de les diferents etapes educatives (Echevarría, Vogt i Short, 2010a; 2010b) i continguts curriculars (matemàtiques, ciències naturals, ciències socials, etc.). La formació de professors està basada en un treball de col·laboració entre aquests i els supervisors.

Hi ha moltes opcions de formació. És habitual que s'enregistri audiovisualment la pràctica, un enregistrament que és observat posteriorment pel professor i supervisor de manera conjunta.

Es reflexiona sobre les observacions, es valoren d'acord amb aquest protocol, es detecten els punts forts i febles de la pràctica i es decideixen les necessitats de formació. El professor format dissenya i aplica una nova unitat temàtica que també és observada i valorada, el que pot portar a una reflexió posterior sobre el canvi que s'ha operat en la seva pràctica. L'experiència acumulada ha permès també d'oferir als professors un catàleg de suggeriments i de propostes pràctiques (Vogt i Echevarría, 2008).





3. Objectius

L'objectiu general d'aquest estudi és descriure i valorar els primers passos en el procés de formació d'un professor de ciències socials que ensenya història en una aula ordinària de primer de secundària amb alumnes immigrants.

És un professor que, com la majoria de professors d'aquest nivell educatiu, ha d'adaptar-se a un nou tipus de diversitat a l'aula, la d'aquests alumnes. Necessita, per tant, formació en estratègies i recursos per tal d'atendre les necessitats d'uns alumnes amb competències limitades en català que han d'aprendre els continguts del currículum.

Professor de l'aula ordinària, professor de l'aula d'acollida i assessor reflexionen sobre els principis de "l'ensenyança protegida" aplicats a l'ensenyança de la història. Aquesta reflexió es concretarà en el disseny i l'aplicació d'una unitat del currículum que s'observarà i sobre la qual s'elaborarà un posterior procés de reflexió. La descripció i la valoració d'aquest procés de formació consideren els objectius específics següents:

- Quins dels principis i de les pràctiques de "l'ensenyança protegida", aplicada a l'ensenyament de la història, s'han considerat en el procés de reflexió i com s'han concretat en el disseny i en la pràctica tenint en compte el context i les necessitats lingüístiques d'aquests alumnes.
- Quins altres principis i pràctiques no s'han pogut considerar i quines han estat les causes.
- Quina ha estat la resposta dels alumnes immigrants (participació, ús de la llengua, interacció amb els autòctons, reacció davant tasques específiques, aprofitament acadèmic).
- Quines noves accions s'haurien de considerar per tal que les pràctiques educatives responguin cada vegada més a les necessitats lingüístiques i acadèmiques i als objectius de desenvolupament òptim d'aquests alumnes.
- Quines implicacions té aquesta experiència per continuar el procés formatiu.

4. Context

Una escola concertada de set-cents cinquanta alumnes ubicada en un barri de la ciutat de l'Hospitalet, amb un 9% d'alumnes immigrants. L'aula en la qual s'ha realitzat l'experiència (primer de Secundària) té trenta-un alumnes, dels quals dinou són autòctons (disset de parla familiar castellana, dos de parla familiar catalana) i dotze nouvinguts. Els que porten menys temps a l'escola són el Zhi Jao, xinès (3 anys i mig), la Manuela, colombiana (2 anys), la Sandra, equatoriana (1 any) i el James, peruà (7 mesos).

Aquests alumnes estaven alfabetitzats i havien seguit una escolaritat normal al seu país.





Els quatre alumnes esmentats combinen l'assistència a l'aula ordinària i a l'aula d'acollida en un nombre d'hores variable en funció del nivell de català. Una prova de conversa oral en català aplicada a l'inici de l'experiència va qualificar la seva competència oral en català, segons una escala que va del 0 (preproducció i mínima comprensió verbal) fins al 5 (fluïdesa alta: comunica els missatges amb precisió i gairebé no comet cap error en parlar).

D'acord amb aquest procediment i criteris, les competències van ser les següents: el Zhi Hao (3: bona comprensió, fluïdesa intermèdia baixa), la Manuela (entre 2 i 3: fluïdesa quasi intermèdia, bona comprensió), la Sandra (2: emergència de la parla, augmenta la comprensió, i el James (2: emergència de la parla, augmenta la comprensió).

Una prova de comprensió lectora va mostrar que fins i tot els alumnes oralment més competents tenien moltes dificultats per interpretar un text de lectura en català d'un nivell força inferior al que exigeixen els llibres de text que tenen.

5. Procediment

Mitjançant un procés que respon a la metodologia de la recerca-acció (Elliot, 1993), assessor, professor de l'aula ordinària i professor de l'aula d'acollida han participat en un procés de formació, seguint les orientacions generals proposades per Echevarría, Vogt i Short (2002, *op. cit.*).

Aquest procés ha seguit els passos següents:

- Observació i presa de notes per l'assessor d'una unitat del currículum impartida pel professor. Aquesta fase ha servit a l'assessor per conèixer el context, les característiques dels alumnes, les pràctiques del professor i per poder proposar reflexions de cara a la millora.
- Elecció de la unitat que s'ha d'aplicar i sobre la qual s'inicia el procés de reflexió: "Les primeres civilitzacions urbanes: Egipte".
- Reflexió sobre l'ensenyança de la història a l'aula ordinària amb alumnes immigrants.
- Concreció de la reflexió en el disseny de la unitat i preparació de recursos (es va planificar per a set sessions amb una hora de duració de cada sessió, a raó de dues sessions per setmana) (enregistrament en àudio de les dues fases anteriors).
- Aplicació de la unitat amb presa de notes per part de l'assessor i enregistrament audiovisual per part d'una col·laboradora que ha enregistrat la perspectiva global de la classe; en els moments d'interacció entre dos o de grup s'han fet enregistraments d'àudio en algun dels grups en els quals hi havia un alumne immigrant.
- Aplicació als quatre alumnes immigrants d'una prova de coneixements sobre la temàtica explicada.





- Reflexió del grup a partir del visionat de l'enregistrament audiovisual i de la presa de notes feta per l'assessor, tot considerant aquelles pràctiques que s'han adequat o no als principis i reflexions fetes (per fer aquesta valoració s'han considerat només les orientacions més generals del protocol SIOP i no els ítems més específics).

Seguidament, i per aquest ordre, s'explica cada una de les fases del procés: el disseny de la unitat temàtica, resultat de les reflexions fetes, l'observació i la valoració dels processos de classe, l'avaluació dels alumnes i les conclusions.

6. Resultats

6.1. Dissenyant la unitat temàtica “Les primeres civilitzacions urbanes: Egipte”

El disseny de la unitat va considerar dos aspectes fonamentals:

- Com s'aprèn i com s'ha d'ensenyar la història: es van explorar idees bàsiques de Donovan i Brandsford (2005).
- Quin tipus de “protecció” s'ha de donar als alumnes immigrants pel fet que tenen unes competències limitades en català; la reflexió va tenir el suport de materials que exemplifiquen els principis i les aplicacions de “l'ensenyança protegida” (Echevarría, Vogt i Short, 2002, *op. cit.*; Vogt i Echevarría, 2008, *op. cit.*), en alguns principis i pràctiques de professors que ensenyen ciències socials a aquests alumnes (Evans, 1996; Carrasquillo i Rodríguez, 2002, *op. cit.*) i en un document sobre l'estil comunicatiu del professor.

D'acord amb aquestes consideracions, el disseny es va concretar en la definició dels conceptes fonamentals de la unitat o lliçó, de les etapes o fases d'aquesta i dels materials i dels procediments.

6.2. Definint els conceptes fonamentals

La unitat es va dissenyar a partir del “model deductiu”, aquell en el qual es presenten els fets i els conceptes de manera organitzada (Donovan i Brandsford, 2005, *op. cit.*).

Els alumnes havien treballat el paleolític i el neolític i ara calia explicar els canvis que des del neolític van portar a les primeres civilitzacions urbanes. Aquest és l'esquema organitzador dels coneixements que el professor va proposar:



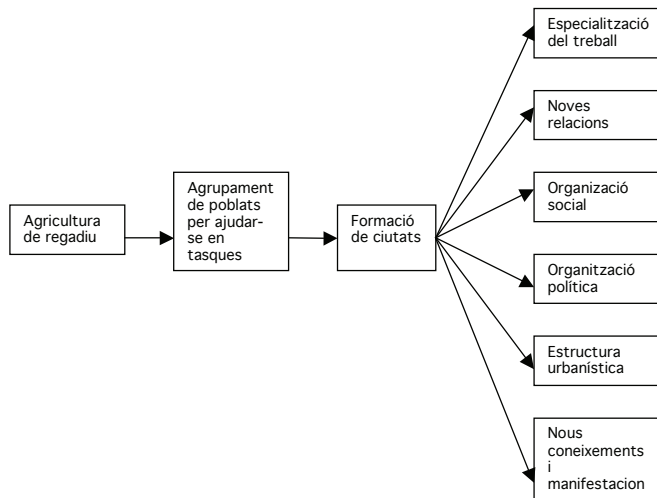


Figura 1. Esquema organitzador dels coneixements

6.3. Definint les etapes de la lliçó, els materials i els procediments

En consonància amb aquest model deductiu, el professor va optar per un model d'etapes de la lliçó proposat per Austin (citat per Carrasquillo i Rodríguez, 2002, *op. cit.*). És un model eclèctic per a l'ensenyament de les ciències socials que presenta la lliçó de manera que s'acomoda a molts nivells de desenvolupament del llenguatge, a la diversitat cultural i a diferències individuals en l'aprenentatge. Aquest model consta de cinc components:

6.3.1. Component 1: Connectar els coneixements previs amb la nova lliçó

D'acord amb aquesta proposta es va considerar que l'elaboració progressiva d'un mapa conceptual entre professor i alumnes que revisés els seus coneixements sobre els períodes històrics previs seria un suport contextual important per als immigrants.

6.3.2. Component 2: Desenvolupar interès pel tema

En aquesta fase es desenvolupa l'interès pel tema i s'exploren els coneixements previs que els alumnes ja tenen sobre la nova lliçó. Amb aquesta finalitat es van desenvolupar recursos que necessitarà el professor. El professor de l'aula d'acollida va localitzar a Internet (edu365.cat i altres) molta informació audiovisual que hi ha sobre Egipte i el professor de l'aula ordinària va seleccionar llibres i altres textos. L'escola disposa de pissarres electròniques que poden fer visible el material d'Internet en el mateix moment d'explicació de la lliçó. Per tal d'explorar els coneixements previs que els alumnes ja tenien sobre la nova lliçó i proporcionar preguntes i objectius d'investi-



gació, es va dissenyar la “targeta de construcció del coneixement SVA” (què sabem, què volem saber i què hem après que no sabíem), una idea pràctica recomanada pels experts en “l’ensenyança protegida” (Vogt i Echevarría, 2008, *op. cit.*).

Què sabem	Què volem saber	Què hem après que no sabíem

Figura 2. Targeta SVA

En aquesta fase, estudiants i professor omplen les dues primeres columnes de la taula. S’hi mostren els subtemes o conceptes sobre els quals es treballarà i buscarà informació. Són subtemes que també poden ser reorientats pel professor en funció dels conceptes i fets bàsics que pretén explicar. La tercera columna s’omple durant i al final de les explicacions del professor i de les exploracions dels alumnes. La presència d’un format com aquest constitueix també un element d’ajut a tots els alumnes i, especialment, als immigrants. És una mena “d’ajut a la comprensió i guia de les actuacions futures”.

6.3.3. Component 3. Treballar un esquema organitzat dels conceptes i de les relacions entre els conceptes

En aquesta fase de la lliçó el professor va decidir treballar amb els alumnes un esquema organitzat dels conceptes i de les relacions entre els conceptes (els factors que a partir d’una agricultura de regadiu van portar al naixement de les ciutats). Amb aquesta finalitat es va decidir presentar un breu text que explicava aquests canvis, text que permetria al professor aprofundir en la comprensió de les relacions. Calia posar atenció, en aquesta fase, als problemes de comprensió lectora que tenien els alumnes. Després de considerar alguns textos massa complicats, se’n va crear un de nou, previsiblement més fàcil, tot i que incorporava també el vocabulari específic i tècnic necessari per donar compte adequat dels conceptes que es volien ensenyar. El text, elaborat pel professor de l’aula d’acollida, destacava en negreta vocabulari referit als conceptes bàsics.

Es va decidir donar suport a la comprensió lectora a partir de tres estratègies:

- Fer prediccions sobre el seu contingut abans de llegir-lo, guiant-se per les mateixes claus que incorporava (títol, conceptes en negreta, coneixement que ja tenien del tema).

- Llegir-lo, identificar les paraules que no comprenien i descobrir-ne el significat mitjançant explicacions entre ells i, si calgués, amb ajut del diccionari.
- Presentar un organitzador gràfic de causa-efecte que, en grups de 2 (un autòcton i un immigrant), completarien a partir de la lectura.

Aquest és l'organitzador que haurien de completar els alumnes després de la lectura:

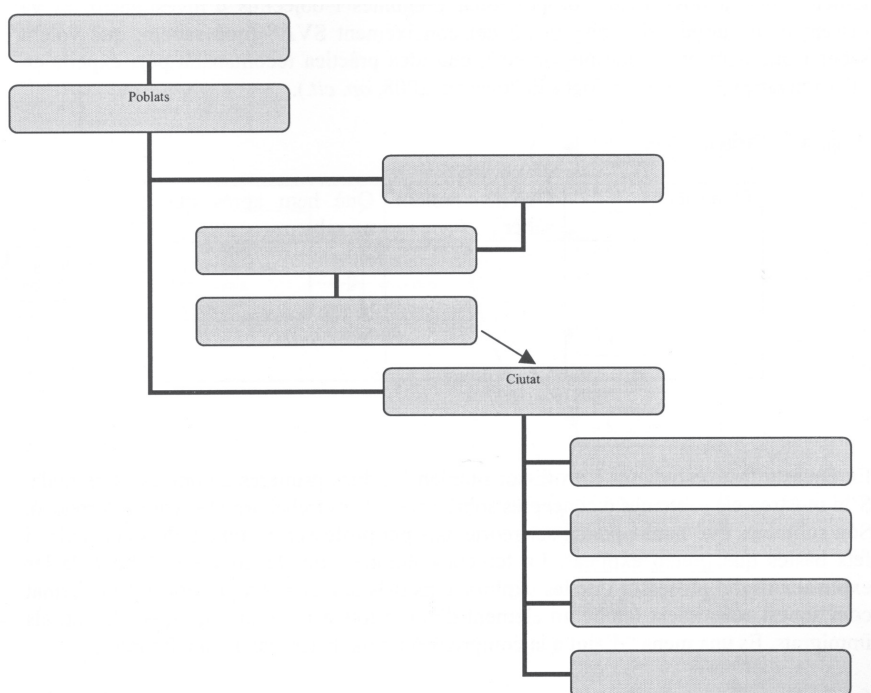


Figura 3. Organitzador gràfic de la lectura

6.3.4. Component 4. Grups d'aprenentatge cooperatiu

D'acord amb l'esquema anterior, els escolars elegirien un dels sis canvis bàsics, conseqüència de l'aparició de les ciutats. Era una manera de fer que cada grup aprofundís en una faceta del canvi i també l'ocasió perquè poguessin contestar algunes de les qüestions que volien saber, presentades a la "targeta SVA" (fig. 2).

El professor prepararia tots els materials i recursos necessaris. Es farien grups de cinc alumnes (quatre autòctons i un immigrant) que, ajudats pel professor, buscarien la informació necessària, a partir de la qual en farien una presentació pública als altres grups amb possibles recursos com imatges, esquemes i text escrit. Les presentacions públiques del treball inclourien a cada membre del grup.



6.3.5. Component 5. Reflexionant sobre allò après

L'última etapa de la lliçó reprendria la targeta SVA (fig. 2) de construcció del coneixement. La comparació entre la columna V (*què volem saber*) amb la columna A (*què hem après que no sabíem*) permetria donar respostes a les preguntes dels alumnes alhora que una revisió dels conceptes fonamentals.

7. Observació dels processos de classe

L'extensió limitada d'aquest treball no permet presentar tots els aspectes observats a l'aula. Es faran alguns comentaris referents a cada un dels components de la lliçó.

7.1. Component 1: Connectant els coneixements previs amb la nova lliçó

El professor comença presentant la nova unitat que treballaran i seguidament intenta establir lligams entre l'aprenentatge passat i el nou tema que estudiaran (*"construcció del coneixement"*).

Els alumnes disposen del mapa conceptual (*input comprensible*), on han de situar totes les etapes prèvies ja estudiades (des de l'origen de l'univers fins a l'aparició de les civilitzacions urbanes). Alumnes i professor, a través del diàleg, van completant aquest mapa.

Mitjançant un diàleg progressiu el professor porta els alumnes a descriure les diferents etapes. Algunes vegades els novinguts demanen participar i, alhora que confirma les seves aportacions (*feedback* acadèmic), modela el seu llenguatge (*feedback* lingüístic). Posa èmfasi en el vocabulari bàsic i els seus significats. A mesura que van emplenant el mapa conceptual, el professor va orientant el discurs cap al tema nou, que és l'edat antiga amb l'establiment de les primeres civilitzacions urbanes (Mesopotàmia i Egipte) com a conseqüència de l'aparició de les ciutats (*construcció del coneixement*).

7.2. Component 2: Desenvolupant interès pel tema

Aquesta sessió, que tenia com a objectiu la sensibilització, la van treballar conjuntament els dos professors (aula ordinària i aula d'acollida).

D'acord amb la planificació prevista, es va treballar primer amb la pissarra electrònica i després amb la targeta SVA.

El professor de l'aula d'acollida va projectar diversos audiovisuals (*input comprensible*) que incloïen també textos de lectura (la construcció de les piràmides, el procés de momificació, la crescuda del Nil, els déus, la localització geogràfica de les primeres civilitzacions). Això no només va permetre la sensibilització al tema sinó també la introducció de conceptes que després podrien ser bàsics per entendre les relacions entre els conceptes. Van donar suport a la *comprensió lectora* amb un treball sobre el vocabulari.





La presentació del material multimèdia sobre la crescuda del Nil va ser l'ocasió perquè el professor de l'aula ordinària preguntés per les conseqüències que tenia per a l'agricultura el desbordament del riu. Un alumne va parlar de terra fèrtil i el professor va enllaçar aquesta idea amb conceptes anteriors que havien treballat (*construcció del coneixement amb lligam de l'aprenentatge anterior i els nous conceptes*).

La segona fase d'aquest component es va treballar a partir de la targeta SVA. Va fomentar un diàleg sobre les dues primeres columnes. Molts alumnes van aportar a la primera columna (*Què sabem*) els tòpics habituals (els faraons, les piràmides, les mòmies), així com també idees que havien vist en el material multimèdia (els transports, el control de les crescudes). I també van fer aportacions interessants sobre la segona columna (*Què volem saber*) (com vivien els egipcis, quina llengua parlaven, quina escriptura tenien, quina religió, quins déus, etc.). Professor i alumnes van anar construint les dues primeres columnes, definint conceptes i introduint, a partir d'exemples, el *vocabulari tècnic* que utilitzen els historiadors.

7.3. Component 3. Treballant un esquema organitzat dels conceptes i de les relacions entre els conceptes

L'objectiu d'aquesta sessió era que els alumnes comprenguessin els factors que van donar origen a les ciutats, així com introduir-los en les conseqüències que se'n van derivar.

El professor va dibuixar un esquema a la pissarra (del neolític a Egipte i Mesopotàmia) (*suport contextual*) i va recordar l'estat final del neolític caracteritzat per la presència de poblats. Els alumnes havien visitat les mines de Gavà (un poblat neolític). La transformació, en determinats indrets, dels pobles en ciutats seria el canvi més important que explicaria l'aparició de les primeres civilitzacions (*revisió de coneixements previs i enllaç amb el nou coneixement*). Va repartir el text preparat "del poble a la ciutat" (*adaptació de materials*) que explicava les causes i les conseqüències del canvi. Va demanar als alumnes que, abans de llegir-lo, en fessin prediccions. No va indicar, però, "com" s'havien de fer aquestes prediccions i "què" s'havia de fer després amb elles (verificar-les després de la lectura). Aquesta tasca va donar poc joc, tot i que era una estratègia interessant de comprensió lectora que el grup de reflexió no havia preparat suficientment.

En canvi, la posterior lectura del text i l'anotació i aclariment de paraules que no entenien va donar un bon *suport als processos de comprensió lectora*. La llista de paraules anotades que no entenien els immigrants, i també alguns autòctons, posava en evidència que sense aquest aclariment era molt difícil comprendre el text.

Feta aquesta tasca, el professor va repartir un organitzador gràfic (figura 3) per omplir, a partir de la lectura, en grups de dos (un autòcton i un immigrant) (*suport contextual i recurs per a la comprensió lectora, lectura en col·laboració i interacció entre iguals*). Abans i durant la realització de la tasca, va suggerir que el català havia de ser la llengua de comunicació i que els autòctons ajudessin els immigrants en





aquesta tasca. És usual que, sense alguns “*controls de codi*”, es comuniquin entre ells en castellà, ja que aquesta és la llengua familiar de la majoria, amb excepció feta de l'alumne xinès i un de georgià.

L'observació de les interaccions entre una alumna autòctona i la Sandra, una alumna immigrada, mostrà fins a quin punt es va produir aquesta col·laboració. La companya es va mostrar com una molt bona tutora, proporcionant-li pistes que portaren a les dues a completar el mapa conceptual.

7.4. Component 4. Grups de treball cooperatiu

En aquesta fase el professor introdueix el tema sobre les conseqüències de l'aparició de les ciutats i prepara el treball de grup (organitzant, seleccionant els temes dels quals s'ocuparà cada grup, proporcionant els documents i donant instruccions sobre la tasca que s'haurà de fer).

El professor assigna els grups de manera que cada alumne immigrant s'integri en un grup d'autòctons (*interacció*). Els alumnes en grup cooperatiu llogiran els documents i preparen la informació que han de presentar. S'hauran de trobar també fora de l'aula per completar el treball. Durant el treball de grup, el professor de l'aula d'acollida i el tutor van passant per les taules, atenent les demandes dels alumnes. Una observació sobre com treballen dos grups mostra dues orientacions diferents. Un manté una “aproximació tancada a la tasca” (Barnes i Todd, 1977). No dialoguen sobre moltes de les preguntes inferencials, es preocupen per respondre les preguntes amb informació donada i, en alguns casos, es divideixen els papers: un escriu, l'altre llegeix, etc. Hi ha com una preocupació per finalitzar la tasca en el poc temps que tenen. Un altre grup, en canvi, manté una orientació més oberta, més cooperativa. En aquest grup, James, l'escolar amb competències més limitades en català, pren la iniciativa de llegir i localitzar les diferents parts de l'espai urbà que estan numerades. Els altres companys l'ajuden a respondre les preguntes que ell formula sobre el text. S'esforça en expressar-se en català i mostra els seus recursos “interllengua”. En algunes interaccions es veu com el noi rep del seus companys, “*feedback* implícit” a algunes de les seves expressions en la L1 (castellà). Força de les paraules que dirà són preses de la lectura del text, la qual cosa demostra la importància que tenen la lectura i l'escriptura com “*input*” i “*output*” per a l'aprenentatge de la llengua: quan es parla i s'escriu sobre el que es llegeix (*integració de les habilitats lingüístiques*).

Els alumnes es trobaran fora de l'aula per tal d'elaborar els murals i ara, en la sessió següent, en faran l'exposició pública. Els alumnes nouvinguts han participat en les presentacions, exercint el rol que el grup els ha assignat, amb uns recursos expressius adequats a les seves capacitats lingüístiques però sempre entenedors.

Durant les diferents presentacions el professor ha aprofitat per aclarir conceptes ja treballats (*revisió*), comparant els canvis d'aquest període amb els del neo-





lític i amb els de l'època actual (*canvi i continuïtat*). Després de cada intervenció ha demanat a la resta d'alumnes que formulessin preguntes als expositors. Hi ha hagut algunes intervencions, però la participació no ha estat molt elevada. De fet, el professor ha suggerit als alumnes que haguessin pogut prendre notes de les explicacions, estratègia que, segurament, hagués estat efectiva si s'hagués planificat prèviament.

La presentació, resultat del treball de grup, ha donat poc joc perquè no tots els alumnes estaven preparats per fer un *treball cooperatiu*. El *ritme* de la lliçó en aquesta fase ha estat massa ràpid. Els alumnes no han disposat del *temps* suficient per *explorar* i han rebut *poc feedback* del professor durant la fase de realització.

7.5. Component 5: Reflexió sobre allò après

La sessió final del tema es dedica a reprendre la resposta a les qüestions de la targeta SVA: “*Volem saber*” (que suposadament poden contestar després d’haver fet el treball per grups) i “*Què hem après que no sabíem*” (resultat de tot el procés d’ensenyança seguit).

Sobre la primera de les qüestions els alumnes (autòctons i nouvinguts) han donat, en bastants casos, respostes superficials. Responen a dues raons: al *poc temps per explorar* i al fet que no s’han preparat recursos suficients per trobar les respostes adequades a les interessants preguntes que van formular a l’inici de la lliçó.

Sobre la segona de les qüestions cal dir que s’ha produït un cert aprenentatge en els nouvinguts, però que no és l’òptim desitjable, segons que veurem a l’apartat següent.

8. Avaluació

Finalitzada la lliçó es va passar una prova escrita als 4 alumnes nouvinguts per tal de veure fins a quin grau dominaven els objectius de contingut que ens havíem proposat. La prova implicava una definició de conceptes bàsics i de relacions causa-efecte així com completar el mapa conceptual que havien treballat.

En una puntuació del 0 al 10 van obtenir una mitjana de 5,6 amb puntuacions que oscil·laven del 4 al 7. Uns resultats que, sens dubte, són millorables. Tots els alumnes van recordar l’esquema referit als conceptes fonamentals de la lliçó. Apareixien, però, en alguns, falses concepcions (confondre Egipte amb la ciutat), problemes en la comprensió d’alguns termes de naturalesa més aviat lèxica que equivocaven el sentit de la interpretació (confondre “pasturatge” amb “regatge”, etc.) i problemes en la comprensió d’alguna pregunta per la forma lingüística en què es va formular. Potser hagués calgut fer una *avaluació més individual i diferenciada*, adaptada als seus recursos lingüístics. Hi havia diferències individuals que no s’explicaven pel major o menor temps d’escolarització al nostre país, sinó per problemes emocionals, de motivació, etc.





9. Conclusions

La reflexió final feta entre el professor de l'aula ordinària, el professor de l'aula d'acollida i l'assessor ha portat a unes conclusions que s'articularen entorn a tres qüestions bàsiques: allò que en el terreny de la pràctica sembla sintonitzar amb els principis de "l'ensenyança protegida", allò que caldria millorar o incorporar d'acord amb aquests mateixos principis i la continuïtat del procés formatiu.

9.1. Sintonitza amb els principis de l'ensenyança protegida:

- La posada en pràctica d'un *nou model pedagògic* (Austin), adequat per a aquest tipus d'alumnes, el que ha implicat: la definició dels conceptes fonamentals de la lliçó, el treball amb un esquema organitzat dels conceptes, la connexió dels *coneixements previs* dels alumnes amb els nous conceptes, una *revisió* contínua d'aquests, exemplificant nocions de canvi, continuïtat i contrast entre diferents èpoques històriques.
- El *desenvolupament de recursos* per facilitar la comprensió oral i escrita dels alumnes (organitzadors gràfics, materials multimèdia, estratègies de suport a la comprensió lectora, èmfasi en el vocabulari, textos adaptats a les seves competències).
- Un cert suport a la producció d'*output* en català per part dels nouvinguts, amb l'obertura d'*espais de participació* individual i la presència d'*interaccions amb els autòctons*, tot intentant un treball cooperatiu entre ells.
- Els *controls de codi* per a l'ús del català per part dels autòctons quan es dirigeixen als nouvinguts.
- La integració de les quatre habilitats lingüístiques (parlar per llegir, llegir per parlar, parlar per escriure, escriure per parlar), la qual s'ha donat en situacions d'interacció entre dos i de grup cooperatiu.
- La col·laboració entre el professor de l'aula ordinària i el de l'aula d'acollida.

9.2. En sintonia amb els principis de l'ensenyança protegida, caldria tenir cura de:

- Definir quines són les *maneres de significar en història* (determinar causes i efectes, desenvolupar arguments, etc.) i com traduir això en la *definició d'uns objectius lingüístics* (vocabulari, aspectes gramaticals, d'estructures textuais) i en la *selecció de tasques integrades* (discussió oral, prendre notes d'una exposició oral o d'un recurs audiovisual, lectura de textos, transformar un mapa conceptual en una explicació, preparar-se per fer una exposició oral) que portin als estudiants a generar textos escrits que reflecteixin el pensament en aquest contingut curricular (Veel i Coffin, 1996; Coelho, 2004; Echevarría, Short i Vogt, 2008 *op. cit.*). Treballant pel desenvolupament d'aquests recursos s'està treballant per l'aprofundiment dels conceptes. Llengua i continguts són dos elements indissociables no només per als immigrants sinó també per a tots els alumnes (Laplanche, 2000).





- Donar *feedback* a les expressions escrites dels alumnes, pròpies de les activitats anteriors, mitjançant una aproximació flexible a la presa de consciència dels errors i a les limitacions dels seus recursos expressius. S'ha de reconèixer que aquesta tasca és especialment complicada per a professors de matèries no lingüístiques que, com és lògic, estan més centrats en el contingut.
- Proporcionar *estratègies* per ensenyar els alumnes a treballar de manera independent i amb els altres. Aquest últim aspecte és especialment necessari en una aula amb alumnes nouvinguts on es considera que la interacció amb els autòctons ha de ser una font rica d'“*input*” i “*output*” comprensible (McCafferty, Jacobs, G.M. i DaSilva Hiddings, 2006).
- Donar una *resposta* més efectiva a les *necessitats de “voler saber”* dels alumnes (mantenint una tensió constant entre aquestes i la informació que progressivament anaven elaborant, *cercant els recursos documentals* necessaris per satisfer les seves demandes i fomentant en ells una actitud d'investigació.
- Deixar *més temps per explorar* amb un *ritme de la lliçó adequat* a aquest temps. Això, que és necessari per als autòctons, encara ho és més per als immigrants. Aquest temps per explorar és fonamental també perquè el professor doni l'atenció individualitzada i grupal en les tasques que han de fer els alumnes. Els continguts del currículum de secundària són, d'entrada, abusius i sotmeten els professors a una pressió excessiva.
- Treballar per una *millora de les competències comunicatives del professor*, un professor amb una parla pausada, que no verbalitza en excés, que amb les seves preguntes i estratègies provoca la discussió, que proporciona recursos lingüístics perquè els alumnes en un ambient relaxat puguin manifestar les seves incomprendiments, que està atent a aquestes i que introdueix controls al llarg de la lliçó per tal de comprovar quin és el seu estat del coneixement.
- Procurar un *currículum més inclusiu*. A l'aula hi havia, com s'ha dit, un alumne xinès i diversos alumnes sud-americans (peruà, colombians, equatorians), procedents de cultures que també van desenvolupar riques civilitzacions urbanes. Aquests alumnes haguessin pogut cercar informació sobre les primeres civilitzacions urbanes del seu continent. Això hagués augmentat, sens dubte, la seva motivació i interès i hagués permès als alumnes autòctons situar-se en el “punt de vista de l'altre”, un objectiu important també d'un currículum que es vol inclusiu (Coelho, 2005 *op. cit.*).

9.3. Continuïtat i possibilitat d'un nou procés formatiu

Els experts en la formació en principis i aplicacions de “l'ensenyança protegida” (Echevarría, Short i Vogt, 2008, *op. cit.*) manifesten que la formació és un procés llarg que pot durar, segons les condicions, uns dos anys. Un professor no pot assimilar totes les exigències que la seva tasca comporta de manera ràpida i en poc





temps. Ha de disposar d'un esquema general de totes les variables que incideixen en la seva pràctica, a partir del qual ha de poder rebre un assessorament progressiu en cada una d'aquestes.

Treballar amb la diversitat cultural i lingüística és una de les exigències més difícils que té un professor. El professor de l'aula ordinària i el de l'aula d'acollida ja disposen d'aquest esquema general. També coneixen què poden esperar d'una aventura com aquesta. L'assessor coneix millor el context i les necessitats formatives. Els contextos de la pràctica no són tots iguals i cal dissenyar una formació adaptada a cadascun (Clegg, 1996).

En un projecte de formació com l'aquí analitzat hi ha sempre un procés de negociació en el qual apareixen resistències, incomprensions, recerca de consens, etc., que poden portar a un cert èxit o fracàs (Arkoudis, 2006).

En aquesta experiència hi ha hagut, per damunt de tot, una bona voluntat de col·laboració i de treball per millorar la pràctica docent. Els dos professors comprenen el sentit de les millores i estan disposats a seguir amb el procés formatiu. Veuen, però, algunes restriccions importants que han operat en aquesta fase de formació però que poden continuar operant, sens dubte, en el futur: temps per formar-se, per generar recursos, així com també dificultats d'adaptació d'un currículum que és, com hem dit, abusiu.

A favor de la continuïtat de la formació es constata un *ethos* de l'escola que creu i treballa per la diversitat i que vol inserir aquest procés inicial en un pla general que impliqui més professors.

Finalment, l'assessor considera que si aquest projecte es consolida, cal crear un equip multidisciplinari en el qual, a més del professor de la matèria i el de l'aula d'acollida, s'hi integrin altres especialistes (en didàctica de les ciències socials, en processos d'aprenentatge i ensenyament de la llengua segons el marc anteriorment definit i en "l'ensenyança protegida").

Bibliografia

- ARKOUDIS, S. (2006). Negotiating the rough ground between ESL and mainstream teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(4): 415-434.
- BARNES, D. i F. TODD. (1977). *Communication and Learning in Small Groups*. Boston: Roughton and Keegan Paul.
- CARRASQUILLO, A. L. i V. RODRÍGUEZ (2002). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CLEGG, J., ed. (1996). *Mainstream ESL. Case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters. 179-197.





- COELHO, E. (2004). *Adding English. A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms*. Toronto: Pippin Publishing.
- COELHO, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (Generalitat de Catalunya) (2008). *Evolució de les aules d'acollida i del seu alumnat des del curs 2004/5 fins al curs 2008/9* (document intern).
- DONOVAN, M.S. i BRANDSFORD, J.D. eds. (2005) *How Students Learn History, Mathematics and Science in the Classroom*. Washington: The National Academies Press.
- ECHEVARRIA, J. i A. GRAVES (1998). *Sheltered Content Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- ECHEVARRÍA, J., M. VOGT i D.J. SHORT (2002). *Making Content Comprehensible for English Language Learners. The SIOP MODEL*. Boston: Pearson Education.
- ECHEVARRÍA, J., D.J. SHORT i M. VOGT (2008). *Implementing The SIOP MODEL through Effective Professional Development and Coaching*. Boston: Pearson Education.
- ECHEVARRÍA, J., M. VOGT i D.J. SHORT (2010a). *Making Content Comprehensible for Elementary English Language Learners. The SIOP MODEL*. Boston: Pearson Education.
- ECHEVARRÍA, J., M. VOGT i D.J. SHORT (2010b). *Making Content Comprehensible for Secondary English Language Learners. The SIOP MODEL*. Boston: Pearson Education.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ENRIGHT, D.S. i M.L. McCLOSKEY (1988). *Integrating English: Developing English Language and Literacy in Multilingual Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- EVANS, R. (1996). *Content-based Language Teaching: Geography for ESL Students*. A J. CLEGG, ed., *Mainstream ESL. Case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters. 179-197.
- HARKLAU, L. (1994). *ESL versus Mainstream Classes: Contrasting L2 Learning Environments*. *TESOL QUARTERLY* 28(2): 241-272.
- LANTOLF, J.P. i A. PAVLENKO (2001). *(S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as a people*. A M.P. Breen, ed., *Learner contributions to language learning*. Harlow: Longman. 141-171.
- LAPLANTE, B. (2000). *Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences : des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques*. *The Canadian Modern Language Review* 57(2): 245-271.





- McCAFFERTY, S.G., G.M. JACOBS i A.C.H. DASILVA HIDDINGS, eds. (2006). Cooperative learning and second language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- VEEL, R. i C. COFFIN (1996). Learning to think like an historian: the language of secondary school History. A R. HASAN i G. WILLIAMS, eds., Literacy in Society. Longman: London. 191-231.
- VOGT, M.E. i J. ECHEVARRIA (2008). 99 Ideas and Activities for Teaching English Learners with The SIOP MODEL. Boston: Pearson Education.

