

**LA INTEGRACIÓ ACADÈMICA I SOCIAL
DELS ALUMNES NOUINGUTS A L'AULA ORDINÀRIA:
UN ESTUDI DE CASOS**

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS
SECCIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES SOCIALS

LA INTEGRACIÓ ACADÈMICA I SOCIAL
DELS ALUMNES NOUVINGUTS A L'AULA ORDINÀRIA:
UN ESTUDI DE CASOS

Discurs de recepció de JOAQUIM ARNAU QUEROL
com a membre numerari de la Secció de Filosofia
i Ciències Socials, llegit el dia 12 de febrer de 2009

Resposta de Josep González-Agàpito, membre numerari
de la Secció de Filosofia i Ciències Socials

BARCELONA, 2009

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP

Arnau i Querol, Joaquim

La Integració acadèmica i social dels alumnes nouvinguts a l'aula ordinària : un estudi de casos
Bibliografia

ISBN 9788492583287

I. González-Agàpito, Josep II. Institut d'Estudis Catalans. Secció de Filosofia i Ciències Socials
III. Títol

1. Integració escolar — Catalunya — Estudi de casos 2. Integració social — Catalunya —
Estudi de casos 3. Fills d'immigrants — Ensenyament — Catalunya — Estudi de casos
325.14-053.5:373(467.1)

Aquest estudi ha estat finançat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Agraïm a Laura i Sandra, mestres de l'escola Tanit de Santa Coloma de Gramenet, i a Eduard i Xavier, professors de l'escola Sant Jaume de l'Hospitalet de Llobregat, la disponibilitat a participar en aquest projecte, el temps que ens han dedicat i, sobretot, les reflexions que ens han aportat. Fem extensiu aquest agraïment als equips directius dels dos centres i als alumnes de les aules observades.

Disseny gràfic: Maria Brossa

© Joaquim Arnau Querol

© 2009, Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: febrer de 2009

Tiratge: 200 exemplars

Text revisat lingüísticament per la Unitat de Correcció del Servei Editorial de l'IEC

Compost per Víctor Igual, SL

Carrer del Peu de la Creu, 5. 08001 Barcelona

Imprès a Signes disseny i comunicació, SL

Ramon y Cajal, 39. 08012 Barcelona

ISBN: 978-84-92583-28-7

Dipòsit Legal: B. 4509-2009

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

Taula

RESUM	7
INTRODUCCIÓ	9
MARC DE REFERÈNCIA TEÒRIC I APLICAT	11
Les teories d'adquisició d'una segona llengua	11
Dificultats dels alumnes immigrants a l'aula ordinària	16
Ensenyança protegida de les diverses àrees del currículum	19
CAS 1. COLLABORANT: CONSTRUINT CONSTRUCCIONS COMPARTIDES EN UNA AULA DE PRIMER DE PRIMÀRIA AMB ALUMNES NOUINGUTS	23
Introducció	23
Context	23
Objectius	25
Metodologia i procediments	25
Definint i valorant els macroprocessos: organització i planificació	26
Definint les formes generals de participació	27
Participant en els diàlegs en format de gran grup	29
Treballant en petit grup	33
Tutoria entre dos	40
Donant suport a les tasques individuals de lectura i escriptura	40
Conclusions	42
Discussió	45
CAS 2. ENSENYANT HISTÒRIA EN UNA AULA ORDINÀRIA DE SECUNDÀRIA AMB ALUMNES NOUINGUTS: UN PROJECTE DE FORMACIÓ DE PROFESSORS	47
Objectiu	47
Context	48
Procediment	49
Reflexionant sobre l'ensenyança de la història a l'aula ordinària amb alumnes nouinguts	50

Dissenyant la unitat temàtica «Les primeres civilitzacions urbanes: Egipte»	52
Definint els conceptes fonamentals	52
Definint les etapes de la lliçó, els materials i els procediments	53
Component 1. Connectar els coneixements previs amb la nova lliçó	53
Component 2. Desenvolupar interès pel tema	53
Component 3. Treballar un esquema organitzat dels conceptes i de les relacions entre els conceptes	54
Component 4. Grups d'aprenentatge cooperatiu	56
Component 5. Reflexionar sobre allò que s'ha après	56
Observant i valorant els processos de classe	56
Component 1. Connectant els coneixements previs amb la nova lliçó	57
Component 2. Desenvolupant interès pel tema	58
Component 3. Treballant un esquema organitzat dels conceptes i de les relacions entre els conceptes	60
Component 4. Grups de treball cooperatiu	62
Component 5. Reflexionar sobre allò que s'ha après	65
Avaluació	66
Conclusions i discussió	66
 DISCUSSIÓ GENERAL	 71
 BIBLIOGRAFIA	 75

Resum

Aquest discurs tracta de la integració acadèmica i social dels alumnes nousvinguts a l'aula ordinària.

Ens referim a alumnes que, amb competències limitades en català L2, aprenen amb els autòctons els mateixos continguts del currículum.

La integració acadèmica d'aquests alumnes, el fet de poder disposar de les mateixes oportunitats que els autòctons, és una condició també important per a la seva integració social.

Ens apropem a aquesta temàtica mitjançant l'anàlisi de dos casos.

Un cas, el primer que analitzem, se situa en una escola d'una gran diversitat lingüística i cultural i analitza els processos d'ensenyament-aprenentatge i de participació social que es donen a una aula de primer de primària quan s'ensenya una unitat del currículum. L'observació i l'anàlisi se centren especialment en les interaccions específiques que es produeixen entre una nena xinesa recentment arribada a l'escola i les mestres i els companys.

El marc teòric de referència d'aquest estudi és el de la teoria sociocultural. Es basa en la metàfora de la «participació», aquella que interpreta l'adquisició de la L2 com un procés en el qual la nena aprèn a participar en les activitats i en les converses. Aprèn a dominar-les gràcies als processos de «bastida» que rep de les mestres i dels companys. És mitjançant aquesta «bastida» i les competències que posa en marxa que comprendrà els missatges dels altres, usarà el català i produirà les primeres expressions espontànies en aquesta llengua.

El segon cas explica els primers passos en el procés de formació d'un professor de primer de secundària que ensenya història en una aula ordinària amb nousvinguts. Un professor que, com la majoria de professors d'aquesta etapa educativa, té com a repte una situació totalment nova. Mitjançant un procés que respon a la metodologia de la recerca-acció, l'assessor, el professor de l'aula ordinària i el professor de l'aula d'acollida reflexionen sobre els principis de «l'ensenyança pro-

tegida» (un model que s'ha mostrat efectiu per a ensenyar continguts del currículum en aquestes aules) i concreten aquesta reflexió en el disseny d'una unitat del currículum que després aplicarà el professor.

L'observació a l'aula d'aquesta aplicació és posteriorment un motiu per a considerar aquelles pràctiques o accions que semblen respondre a aquests principis. I també per a proposar-ne de noves quan no hi responen i quan puguin contribuir a una millora progressiva de l'acció docent.

Són dues mirades, dos flaixos que, creiem, ajuden a entendre aspectes d'una nova realitat educativa que encara coneixem poc.

Introducció

Catalunya ha viscut en els últims anys un augment de la immigració de diferents orígens culturals i lingüístics com cap altre país del món i en un període de temps molt curt. Del 0,58% de nous nadius a les aules l'any 1999 s'ha passat al 12,5% l'any 2008. Aquests alumnes es concentren a Barcelona, la seva àrea metropolitana i els entorns d'altres ciutats que han ofert possibilitats de treball en aquests anys. S'incorporen en qualsevol moment del curs escolar, la qual cosa crea seriosos problemes d'atenció educativa.

La Generalitat de Catalunya presentà l'any 2004 el Pla per a la Llengua, la Interculturalitat i la Cohesió Social.

Aquest Pla defineix objectius i finalitats, principis d'actuació i estructura organitzativa, funcions dels estaments implicats, àmbits d'actuació i recursos previsibles.

Una peça fonamental d'aquesta proposta institucional és el Pla d'Acollida de Centre, que defineix els responsables, les accions, les estratègies organitzatives i metodològiques per a atendre als nous nadius i les seves famílies, així com accions per a sensibilitzar tota la comunitat per l'educació intercultural.

Per als alumnes que s'incorporen a les etapes d'educació infantil i cicle inicial de primària s'ofereix un programa «d'integració total amb ajut»; l'alumne s'integra a l'aula ordinària i pot comptar amb la presència d'un professor de suport, més necessari com més tard s'incorpora a aquestes etapes educatives.

En els cicles mitjà i superior de l'educació primària, però sobretot en els últims cursos d'aquesta etapa i en la secundària obligatòria (amb alumnes d'incorporació tardana), s'estableix «l'aula d'acollida», un espai on els alumnes, durant unes hores a la setmana, aprenen el català i altres habilitats acadèmiques, si així ho aconsella l'avaluació inicial que es fa de les seves competències. La resta del temps estan integrats a l'aula ordinària.

Aquest curs 2008-2009 hi ha, a tota l'educació obligatòria, un total de mil dos-

cents trenta-sis aules d'acollida que atenen a vint-i-quatre mil cinc-cents cinc alumnes (Departament d'Educació, 2008).

Davant de l'arribada intermitent de l'alumnat estranger durant el curs escolar, el Departament d'Educació està experimentant aquest curs els «espais de benvinguda educativa», un programa d'atenció als alumnes i a les seves famílies durant un període de temps curt, previ a la incorporació al centre.

La Generalitat ha creat un equip ampli d'assessors LIC (Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social) que proporcionen orientacions i recursos als centres.

Una part important d'aquest Pla són també els anomenats Plans d'Entorn, xarxes de suport a la comunitat educativa que impliquen la col·laboració de diferents institucions (serveis i recursos municipals, entitats d'àmbit social, cultural i esportiu), una iniciativa molt important en un context com el nostre, en què la llengua està molt absent dels indrets on viuen aquestes famílies i on poden socialitzar-se també d'una manera diferent a la de l'escola.

Una valoració feta sobre la definició dels principis i accions del Pla per a la Llengua, la Interculturalitat i la Cohesió Social (Arnau, 2005) indica que incorpora molt bons índexs de qualitat d'acord amb «estàndards» proposats per a una educació autènticament inclusiva (Coelho, 2005). Encara, però, no se n'ha fet una avaluació i caldrà veure quins són els seus efectes i resultats.

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

El treball se centra en l'anàlisi de dos casos.

Un cas, el primer que analitzarem, se situa en una escola d'una gran diversitat lingüística i cultural i analitza els processos d'ensenyament-aprenentatge i de participació social que es donen en una aula de primer de primària quan s'ensenya una unitat del currículum. L'observació i l'anàlisi se centren especialment en les interaccions específiques que es produeixen entre una nena xinesa recentment arribada a l'escola, les mestres i els companys.

El segon cas explica els primers passos en el procés de formació d'un professor de primer de secundària que ensenya història en una aula ordinària amb nous alumnes. Un professor que, com la majoria dels professors d'aquesta etapa educativa, té com a repte una situació totalment nova.

Coneixem encara molt poc sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge que es donen en aquestes aules de les diferents etapes educatives. És des d'aquesta necessitat que pot tenir interès el nostre treball.

Presentem primer els marcs de referència que l'han orientat, l'anàlisi de cada un dels casos i, finalment, una discussió general.

Marc de referència teòric i aplicat

El marc de referència del nostre estudi considerarà tres àmbits: les teories d'adquisició de la L2, les dificultats que tenen els alumnes nous a l'aula ordinària i «l'ensenyança protegida» dels continguts del currículum, un conjunt de principis i pràctiques pedagògiques que es recomanen en aquests contextos.

LES TEORIES D'ADQUISICIÓ D'UNA SEGONA LLENGUA

El fet de parlar de les teories d'adquisició de la segona llengua sembla aquí pertinent perquè aquestes expliquen com els alumnes adquireixen progressivament la L2, una condició necessària per a aprendre els continguts del currículum. I també perquè alguns dels principis d'aquestes teories han suggerit idees per a ensenyar.

La teoria de l'*input* comprensible (Krashen, 1981) proposa que, per tal d'adquirir una segona llengua, és necessari que l'aprenent compregui els missatges. Gràcies a aquesta comprensió, cada vegada va processant més elements de la llengua, construint-la a poc a poc. Si els missatges són comprensibles, l'aprenent està atent, processa la llengua (posa un filtre afectiu baix que deixa passar els missatges). Si, en canvi, no entén, pot experimentar ansietat, amb la qual cosa desconnecta i no deixa passar els missatges (posa un filtre afectiu alt).

La teoria de l'*output* comprensible (Swain, 1985) diu que una llengua s'aprèn també en la mesura en què l'aprenent l'usa. Si l'usa molt poc, no notarà les diferències entre la seva «interllengua» i la llengua model, sigui perquè els competents en aquesta no li proporcionaran *feedback* o perquè ell tampoc se'l proporcionarà a ell mateix. En aquest cas, el seu ritme d'aprenentatge serà sempre molt més lent.

I per tal que es produeixin l'*input* i l'*output* comprensibles, farà falta que el més competent (mestre o company) s'ajusti a les seves competències, fent com-

previsibles els missatges i adaptant-se a les seves produccions (teoria de la interacció) (Long, 1983).

Les teories cognitives (Schachter, 1988) estudien els processos mentals pels quals nens i adults interioritzen les regles lingüístiques.

Totes les teories anteriors, inclosa la de la interacció, s'han fixat específicament en el processament del llenguatge, en com la nova llengua entra progressivament a la ment de l'aprenent, quina relació hi ha entre *input*, *output* i els sistemes aproximatius (interllengua) que l'aprenent va construint progressivament: metàfora de «l'adquisició».

Una nova teoria, la teoria sociocultural (Lantolf, 2000), explica l'adquisició de la L2 des d'una nova perspectiva.

La teoria sociocultural, d'arrels vygotskianes, proposa la metàfora de la «participació». La llengua s'aprèn «participant» en contextos com l'escola i a través de les «activitats» o «pràctiques culturals» que s'hi realitzen.

És mitjançant la llengua i les activitats «mediades» per la llengua que es produeix progressivament aquest aprenentatge.

Els orígens d'aquest aprenentatge i desenvolupament es poden seguir a través de la conversa i de la mediació semiòtica que aquestes converses proporcionen a l'aprenent (Lantolf, 2000, p. 33).

Segons Lier (2000), el significat que es busca i es crea en un conversa:

No és merament lingüístic, no està fet només d'objectes (paraules, frases i regles). Està fet d'accions, de les expressions verbals que sorgeixen a través d'aquestes accions i de la relació d'aquestes amb altres suports (gestos, elements materials, etc.) (Lier, 2000, p. 251).

Es podria dir, per analogia (amb la relació de l'animal i la jungla), que nosaltres no tenim o posseïm un llenguatge, sinó que aprenem a usar-lo i a viure amb ell (Lier, 2000, p. 253).

L'aprenentatge d'una llengua implica sobretot:

Maneres cada vegada més efectives de tractar amb el món i els seus significats (Lier, 2000, p. 243).

Un concepte també fonamental en aquesta teoria és la idea d'*apropiació* (Rogoff, 1990) desenvolupada a partir de les nocions de Vygotsky: «zona de desenvolupament pròxim» i «interiorització».

Amb la noció de *desenvolupament pròxim*, Vygotsky (1978) entén el desenvolupament com un procés de «bastida» en el qual el més competent (professor o companys) col·labora amb l'aprenent, se situa en la seva «zona de desenvolupa-

ment real» i, mitjançant aquest procés d'ajut, l'estira, el fa progressar d'acord amb les seves potencialitats («zona de desenvolupament potencial»).

En aquesta «bastida» es produeix un doble procés: un procés «d'exteriorització» en el qual es mostren, es fan evidents a l'aprenent les habilitats i els conceptes que es volen ensenyar, i un procés «d'interiorització» en el qual l'aprenent fa seves aquestes habilitats o conceptes.

Rogoff planteja que en aquest procés «d'apropiació» s'ha de considerar la naturalesa del problema que els participants volen solucionar, els valors, els objectius i els mitjans que hi ha darrere d'una determinada pràctica, els instruments intel·lectuals que es posen a l'abast (la llengua i altres sistemes semiòtics i les estructures de la interacció a l'escola, a l'aula, etc.).

Des d'aquest punt de vista, i pel que fa a l'aprenentatge de la L2, la «interiorització» és vista com un procés «d'apropiació» en què els aprenents participen en activitats, aprenen a dominar-les (per exemple, les converses) en un context determinat, com l'escola. És mitjançant la participació en comunitats de pràctica que l'aprenent s'apropia de les «veus dels altres» i va fent-les progressivament pròpies, en el sentit en què ho interpreta Bakhtin (1986).

Aquesta teoria emfasitza, per tant, la naturalesa social de l'aprenentatge i considera que és mitjançant aquestes pràctiques que l'aprenent va construint la seva «identitat». Es produeix també un procés de socialització a través de la llengua.

El fet d'aprendre a l'escola en una llengua que es desconeix implica també construir identitats. Aquesta «participació» revela i desenvolupa aspectes de les seves habilitats, del seu autoapreci, dels seus interessos (Duff, 1996). Els aprenents es van configurant no només com a aprenents de llengua, sinó també com a membres de la classe.

Aprenents com els nouvinguts poden passar per una fase de pèrdua a partir de la qual necessàriament reconstruiran el seu jo. Hi ha un procés de negociació amb els altres (els companys i el professor) amb el qual construiran les relacions socials que influiran en aquesta identitat.

La recerca en aquest àrea intenta analitzar:

1) Quines són les pràctiques socials, les activitats que es duen a terme a l'aula, quins objectius, quin sentit tenen, quins valors busquen, quines rutines incorporen, quina relació tenen entre elles, quines explicacions en donen els professors; aquestes pràctiques s'insereixen en estructures o nivells institucionals més amplis (l'*ethos* de l'escola, el projecte per a la diversitat cultural i lingüística, la col·laboració entre els professors, etc.).

2) Com es construeixen les comprensions compartides en cada una de les pràctiques considerant les necessitats lingüístiques i socials dels aprenents.

3) La naturalesa i la qualitat de l'ajut o bastida que proporcionen el professor i els companys, així com els mecanismes mitjançant els quals el proporcionen.

- 4) Quines són les formes de participar de l'aprenent, els recursos que utilitza per a comunicar-se (lingüístics i no lingüístics),
- 5) Com canvia la forma de participació al llarg del temps, com es passa d'una participació que pot ser mínima al principi a una participació cada vegada més «completa» en el sentit del llenguatge que utilitza i en el de la qualitat de la participació.
- 6) Quina identitat els proporciona la participació: «positiva» o «negativa».

La metodologia de recerca en aquest enfocament està basada en una observació i una interpretació de naturalesa etnogràfica i en l'anàlisi de casos.

Es posa una especial atenció a les «converses instruccionals» que es creen en el procés d'interacció.

És a través d'aquestes converses que la persona (adult o nen) aprèn a usar el llenguatge i a aconseguir nocions compartides d'interpretació (Takahasky, Austin i Morimoto, 2000, p. 143).

Willet (1995) ha estudiat com evolucionen les formes de participació i l'aprenentatge de la llengua en una aula de primer de primària amb alumnes amb competències limitades en anglès. Analitzant, al llarg d'un any escolar, un format d'activitats basades en el treball fònic i dirigides a ensenyar a llegir i a escriure, mostra com aquestes estan fetes de seqüències predictibles de canvis i construïdes sobre la base d'una sèrie limitada de frases apropiades i respostes. Tot i el desconeixement de la L2, la predicció de les rutines capaciten els aprenents per a participar molt aviat i és, a través d'aquesta participació, com va emergint la L2 en la vida de l'aula.

Toohy (2000) va seguir durant tres cursos escolars (des del parvulari fins a segon grau de primària) l'evolució de la «participació» de sis nens (dos polonesos, dos punjabís i dos xinesos) que assistien a una aula ordinària d'una escola al Canadà, on hi havia dinou parlants d'anglès i onze no parlants d'aquesta llengua, sis dels quals eren ells.

Mitjançant una recerca de naturalesa etnogràfica, va estudiar les pràctiques discursives i els instruments semiòtics (físics, intel·lectuals i materials) que influeixen en l'accés dels nens a les converses de la classe i les possibilitats que aquestes ofereixen «d'apropiar-se» de la «veu dels altres».

Explica com cada nen aporta la seva identitat (resultat dels estímuls que rep de la família, de la seva personalitat, de les seves competències, de la resposta a les emocions dels altres) i com aquesta identitat evoluciona amb el temps. Explica quins contextos fomenten la participació i l'ús de la llengua.

Takahasky, Austin i Morimoto (2000) han analitzat el desenvolupament de la participació en una aula en la qual s'ensenya en japonès a alumnes xinesos. Mit-

jançant l'anàlisi de protocols de conversa fets en tres moments temporals (des de l'últim curs del parvulari fins al final de primer de primària), mostra com, a mesura que passa el temps, millora el seu nivell de llengua (al principi només es fan eco de les expressions dels professors, després fan frases complexes). També són més actius en intervenir a la classe (desenvolupen una millor competència pragmàtica, són més conscients de les normes socials i instruccional pròpies de les diferents activitats de classe). Aprenen a usar els instruments fets visibles pels professors, tenen més control estratègic sobre l'aprenentatge. No només aprenen llenguatge, sinó que també aprenen a aprendre en un ambient determinat.

Arnau i Sotés (1999) han destacat la importància que per a l'adquisició de la L2 té la identitat (personalitat i competències) i la forma de participar en les activitats de classe d'un nen i una nena durant el primer any d'un programa d'immersió a l'èuscar (educació infantil, 3 anys) en una escola de Pamplona. Eren de famílies castellanoparlants i no tenien cap competència en èuscar en ingressar a l'escola.

La nena tenia una germana més gran que anava al mateix centre i ja li havia cantat algunes cançons en èuscar. Era molt activa, extravertida, participava espontàniament en la conversa de la classe, no perdia els torns de parla, es comportava com si ho entengués tot i s'expressava amb els recursos lingüístics disponibles (una barreja de castellà i èuscar al qual responia el *feedback* del professor). A final de curs havia fet un considerable progrés en aquesta llengua (llenguatge espontani i frases sintàcticament complexes).

El nen evitava respondre quan la mestra li preguntava, perdia freqüentment els torns de parla i es limitava a repetir les expressions del docent o d'algun company. Tot i que al llarg del curs va millorar, la seva expressió en èuscar era al final de curs molt limitada (fragments de frases, imitacions, inserció d'una paraula en èuscar en una expressió en castellà).

Arnau, Garriga i Fernández (2008) han analitzat els moments inicials del discurs entre una professora i onze alumnes xinesos nouvinguts en un aula d'acollida de secundària quan només portaven trenta hores d'exposició al català. El treball mostra com aquests alumnes s'ajuden per a participar en el coneixement situacional (en les rutines o guions similars que tenen moltes activitats, en el sentit expressat per Willet), en el seu coneixement del món (en el que és una classe com a espai físic i les activitats que s'hi fan, en els conceptes que se'ls ensenyen en català que ja coneixen) i en les seves habilitats lingüístiques (conèixer les regles universals del discurs a l'aula, entendre el llenguatge dels gestos i basar-se en les poques paraules que han après).

La professora, amb el seu llenguatge gestual, amb els materials en els quals recolzava la parla i amb pistes lingüístiques, facilitava la comunicació. Es produïen també seqüències continuades d'incomunicacions quan la professora no podia

contextualitzar la parla amb els materials o quan canviava ràpidament de pla del discurs. En algunes d'aquestes situacions intervenien els alumnes més competents, iniciant converses en la seva llengua per tal d'intentar aclarir als altres el que preguntava la professora. Els autors destaquen que la qualitat de la participació no només depèn dels esforços que tots hi posen, sinó també del tipus d'activitats que es proposen: del seu grau de significació i de com d'estimulants siguin cognitivament i lingüística.

Vila, Siqués i Roig (2008) han analitzat també els processos de negociació i de cooperació que s'estableixen entre professores i alumnes en una aula amb una gran diversitat lingüística i cultural durant els dos primers cursos del primer cicle d'educació primària. Constaten també el progrés que els alumnes han fet en català, la llengua de l'escola.

Un altre conjunt de treballs han analitzat les possibilitats que ofereix, per a l'adquisició de la L2, el «diàleg col·laborador» entre alumnes. Aquest diàleg es pot generar a partir de la tutoria entre iguals o entre un tutor expert i un que no ho és.

Swain (2000) ha presentat exemples de com aquest diàleg, generat per una tasca d'escriptura entre dos alumnes d'un programa d'immersió al francès, té importants efectes per a l'aprenentatge de la llengua. El diàleg col·laborador els permet reflexionar sobre el «què es dirà» (sobre el sentit i el significat) i sobre el «com es dirà» (aspectes discursius, gramaticals i lèxics). És mitjançant aquestes reflexions que construeixen nou coneixement i es fa palès el doble procés anunciat per Vygotsky: l'activitat mental interna té els seus orígens en aquesta activitat dialògica externa.

És evident que l'enfocament sociocultural ha contribuït a explicar com es construeix una llengua a partir d'aquesta metàfora de la «participació». Però també ho és que moltes de les situacions escolars analitzades són situacions en les quals els professors tenen una certa formació i experiència en l'ensenyament de la L2.

Són també freqüents, en canvi, aquelles situacions en les quals als professors de l'aula ordinària se'ls planteja un repte nou que desconeixen i per al qual no estan preparats: ensenyar un mateix currículum a alumnes autòctons i nousvinguts amb competències molt limitades en la L2 i, de vegades, amb dificultats d'aprenentatge o poc escolaritzats.

DIFICULTATS DELS ALUMNES IMMIGRATS A L'AULA ORDINÀRIA

És fàcil suposar que una de les dificultats més importants és conseqüència del fet que no disposen de les competències lingüístiques suficients per a aprendre els continguts del currículum.

Hi poden haver, evidentment, altres dificultats, tals com la no integració amb els companys autòctons i problemes d'adaptació.

Se sap que el desenvolupament de les competències en la L2 (conversacionals i cognitivoacadèmiques) a un nivell pròxim al d'un autòcton porta molt de temps (entre cinc i set anys) (Collier i Thomas, 1989). En el nostre context, Maruny i Molina (2001) també han comprovat com els escolars nouvinguts, després de tres anys d'estada al nostre país, tenen unes competències escrites molt limitades.

Molt aviat s'exigeix a aquests alumnes un processament simultani de la nova llengua i dels conceptes propis de les diverses àrees curriculars.

Alguns estudis han fet paleses les dificultats que tenen a l'aula ordinària.

Harklau (1994) va mostrar la baixa qualitat de l'ambient d'aprenentatge en aquest tipus d'aules. Realitzà 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 un aula d'ensenyament en L2 (anglès).

Els professors de l'aula ordinària proporcionaren un ambient d'aprenentatge poc satisfactori que es va fer palès 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 constatà que els professors de l'aula ordinària rarament l'ajustaven per a fer-lo comprensible. No reduïen la velocitat i la complexitat de la parla, no feien ajustaments (incrementar la repetició i el nombre de pauses), no controlaven la comprensió (no escanejaven les cares dels aprenents per tal de detectar signes d'incomprensió), contextualitzaven poc la parla (poca presència de llenguatge gestual, de suports visuals) i tot sovint canviaven el pla de la parla (fent transicions ràpides d'una idea a l'altra, d'un tema a l'altre).

Quan l'*input* té aquestes característiques, és probable que els alumnes tinguin una comprensió limitada del que s'està dient. Ja hem dit que aquesta comprensió és un requisit bàsic per a adquirir la L2 (Krashen, 1981), a més d'una condició necessària per a aprendre. Aquests alumnes es queixaven que no podien seguir les lliçons, la qual cosa els portava a posar cada vegada menys atenció als missatges del professor (disconnectaven o col·locaven, en paraules de Krashen, un filtre afectiu alt que no deixava passar els missatges).

Pel que fa a l'*output* (producció verbal), es constatà que aquests alumnes tenien poques oportunitats per a participar en torns de conversa i, quan ho feien, s'expressaven amb una paraula o una frase molt simple. Eren molt freqüents els intercanvis breus IRF (iniciació, resposta i *feedback*). I, en canvi, molt rars els intercanvis estesos, aquells en què es podien negociar torns, mantenir el tòpic i mostrar incomprensions.

L'adquisició de la L2 depèn de «l'*output* comprensible», de les possibilitats que té l'aprenent d'usar-la (Swain, 1985). Una interacció verbal pobra porta a un

desenvolupament limitat de la competència lingüística a més d'una negociació deficient dels continguts acadèmics.

La lectura i l'escriptura són fonts riques «d'*input* i *output* comprensibles». A les aules ordinàries es llegeix i s'escriu molt. Aquest estudi mostrarà, no obstant això, que hi havia una gran varietat en la riquesa d'oportunitats que s'oferia a les aules per a la pràctica de la llengua escrita. Des de professors que proposaven una gran varietat de textos comprensibles, amb ensenyament d'estratègies de lectura (pre- dir, relacionar, confirmar) i activitats funcionals d'escriptura, fins a professors que presentaven lectures basades només a extreure informació de fets i activitats d'escriptura rutinàries.

Pel que fa 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).

Els arguments que es donen per a una incorporació ràpida d'aquests alumnes a les aules ordinàries es basen en què això facilita la integració i l'adquisició de la llengua, gràcies a la possibilitat que se'ls ofereix d'interaccionar amb els autòctons. L'escola no només persegueix objectius acadèmics, sinó que desenvolupa també, com hem dit, una funció socialitzadora.

Aquest estudi mostrarà que aquesta funció tampoc acabava d'aconseguir-se, ja 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.

Podem preguntar-nos, en relació amb aquest treball, quina identitat construiran aquells alumnes que diuen que no comprenen al professor, que tenen poques possibilitats d'interaccionar amb els companys autòctons i que no aprenen.

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

Jo abans era bo i ara... quanestic a l'aula ordinària he perdut... ara no tinc amics que em parlen, realment no hem volen conèixer.

La incorporació d'aquests alumnes a l'aula ordinària crea una situació sum- mament exigent al professor. Ha d'atendre la diversitat pròpia de l'alumnat autòcton i de l'alumnat immigrant.

Ha d'ensenyar un currículum amb uns continguts i unes estratègies que po- den ser adequades per als autòctons però poc satisfactòries per als nousvinguts.

La conclusió és que cal professors preparats per a atendre'ls i per això cal formar-los.

ENSENYANÇA PROTEGIDA DE LES DIVERSES ÀREES DEL CURRÍCULUM

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 a atendre a aquests alumnes (Enright i McCloskey, 1988; Echevarría, Vogt i Short, 2002; Carrasquillo i Rodríguez, 2002).

«L'ensenyança protegida» incorpora una varietat d'estratègies que fan el contingut comprensible, significatiu i interessant per als alumnes.

Les estratègies d'instrucció recomanades inclouen:

1) Modular i ajustar el nivell de L2 usat pel professor (pauses, ritme i entonació, complexitat de la parla, parafrasejar i elaborar les respostes dels estudiants, etc.) considerant el nivell de competència que els alumnes tenen en aquesta llengua.

2) Fer el contingut comprensible mitjançant tècniques i recursos suplementaris tals com visuals, demostracions, presentació de models, organitzadors gràfics, textos adaptats a les competències dels alumnes, recursos audiovisuals i informàtics.

3) Centrar l'atenció dels estudiants en les paraules clau del contingut i, si és necessari, ensenyar prèviament el vocabulari.

4) Ensenyar de manera explícita el llenguatge funcional necessari per a comunicar sobre els continguts (descriure, argumentar, persuadir, etc.).

5) Atendre la diversitat de competències en la L2: en funció d'aquestes, el professor pot seleccionar determinats continguts del currículum que està impartint i dissenyar activitats específiques d'aprenentatge o bé proposar els mateixos continguts per a tots; ha de dissenyar, a més, tasques d'avaluació que permetin que aquells que tenen recursos limitats en la llengua puguin igualment mostrar el que han après mitjançant diferents recursos (dibuixos, activitats manuals, suports a l'expressió escrita, etc.).

6) Relacionar els nous continguts amb les experiències prèvies dels escolars.

7) Incorporar activitats manuals rellevants per a les tasques que es proposen.

8) Promoure situacions d'interacció significativa amb el professor i amb els companys (tutoria entre iguals, aprenentatge cooperatiu).

9) Contextualitzar les lliçons mostrant les distintes fases (introducció, desenvolupament, resum o conclusions).

10) Desenvolupar les competències de lectura i escriptura sobre els temes propis de cada contingut utilitzant estratègies específiques (amb atenció als processos de llegir i escriure).

11) Promoure l'autoestima en proporcionar-los experiències en les quals demostrin ser competents.

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, p. 14).

L'èmfasi en les cinc primeres estratègies ara presentades és, tal vegada, el fet que atorga característiques diferencials a «l'ensenyança protegida».

Clegg (1996) considera que l'aplicació dels principis de «l'ensenyança protegida» implica, en primer lloc, «analitzar les necessitats lingüístiques i d'aprenentatge dels alumnes i ajustar els processos de classe a aquestes necessitats». Aquest ajustament s'ha de fer en els àmbits dels «macroprocessos» i dels «microprocessos».

Dos aspectes bàsics dels «microprocessos» són la «planificació» (decidir sobre els objectius, els recursos, les activitats, l'avaluació, etc.) i «l'organització» de la classe (les formes de treball dels alumnes, els moments més específics en què es posarà atenció a la llengua, etc.).

En alguns centres, si disposen de recursos, aquesta planificació i organització acostuma a fer-se en col·laboració amb el professor especialista en l'ensenyança de la L2.

El nivell dels «microprocessos» és el de les intervencions del professor.

Els ajustaments importants a fer en aquest nivell són diversos: la naturalesa de la parla (pausada, amb un ús natural d'explicacions, exemples i qüestions, marcant clarament la seqüència d'idees); el fet de considerar l'experiència i els coneixements previs del alumnes; el fet de disposar d'alumnes competents en la llengua que puguin donar suport a les tasques i els proporcionin models de llenguatge, i el fet de posar en marxa interaccions diverses (entre dos, en petit grup, individuals).

Cal proporcionar claredat a les tasques que es fan i preveure la seqüència que crearà més dificultats lingüístiques per tal de proporcionar els suports necessaris. Les tasques han de ser cognitivament estimulants, però han d'evitar exigències lingüístiques exagerades. Els suports visuals, els organitzadors gràfics dels conceptes, les activitats manipulatives i el treball per projectes, juntament amb les visites fora de l'escola, proporcionen un suport contextual ric.

Es requereix molta formació i temps per tal que els professors puguin anar posant en pràctica aquests principis.

Echevarría, Vogt i Short (2002) han operacionalitzat aquests principis i han dissenyat programes de formació de professors a partir d'una experiència àmplia d'observació a les aules amb alumnes amb competències limitades en la L2.

L'operacionalització d'aquests principis s'ha concretat en el model SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol), una eina que serveix per a indicar de quina manera l'ensenyança d'un contingut curricular incorpora les estratègies d'instrucció pròpies d'aquest model.

És un instrument per a entrenar professors en estratègies efectives i per a avaluar el canvi d'aquests professors després de l'entrenament.

El protocol el componen trenta ítems agrupats entorn de vuit dimensions bàsiques: preparació, construir sobre l'experiència i els coneixements dels alumnes, *input* comprensible, estratègies, interacció, pràctica/aplicació, desenvolupament de la lliçó i revisió/avaluació.

El model ha estat comprovat en un ventall ampli de situacions de classe (en aules amb alumnes autòctons i immigrants, amb alumnes recentment arribats, amb alumnes amb poca escolaritat, etc.). S'ha mostrat significativa la relació entre el rendiment acadèmic d'alumnes amb professors entrenats i no entrenats en aquests principis i pràctiques (Guarino, Echevarría, Short, Schick, Forbes i Rueda, 2001).

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 pel 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. Es planifica el programa consegüent, el que pot portar a una valoració posterior del canvi. La valoració pot ser feta també amb diversos professors a la vegada i a partir de la pràctica d'un d'ells.

El programa incorpora també demostracions de bones pràctiques de professors que treballen en aquesta línia els mateixos continguts curriculars. S'organitzen també tallers especials per a ensenyar continguts específics (matemàtiques, lectura i escriptura, grups de treball cooperatiu, etc.). L'experiència acumulada ha permès també oferir als professors un catàleg de suggeriments i propostes pràctiques (Vogt i Echevarría, 2008).

Dues publicacions molt recents (Echevarría, Short, i Vogt, 2008; Short, Vogt i Echevarría, 2008) han explicat com es pot ampliar la formació en l'àmbit del centre i fins i tot del districte, quines són les condicions per a posar en pràctica el programa, així com també quines són les barreres que poden limitar el desenvolupament professional dels professors.

Sintonitzant amb aquesta idea de formació de professors, encara que fora d'aquest marc específic de «l'ensenyança protegida», Teberosky (2008) ha proposat principis i pràctiques d'alfabetització inicial en català en aules d'una gran diversitat lingüística i cultural. Posteriorment ha observat i valorat amb els professors els processos de classe i ha mostrat l'enorme potencial que tenen per a l'aprenentatge de la llengua oral i escrita.

Presentem seguidament l'anàlisi dels dos casos, una vegada explicat el marc de referència que els orienta.

El primer agafa com a marc interpretatiu fonamental la teoria sociocultural, però també recull principis de «l'ensenyança protegida».

El segon es basa en els principis i les aplicacions d'aquest model d'ensenyament.

Cas 1. Col·laborant: construint construccions compartides en una aula de primer de primària amb alumnes nouvinguts

INTRODUCCIÓ

El marc teòric de referència d'aquest estudi és el de la teoria sociocultural ja comentat. Es basa en la metàfora de la «participació», aquella que interpreta l'adquisició de la L2 com un procés en el qual l'aprenent, en aquest cas una nena xinesa incorporada recentment a l'escola, aprèn a participar en les activitats i en les converses. Aprèn a dominar-les gràcies als processos de bastida que rep de les mestres i dels companys. És mitjançant aquesta bastida i les competències que posa en marxa que comprendrà els missatges dels altres, usarà el català i produirà les primeres expressions espontànies en aquesta llengua.

CONTEXT

L'estudi s'ha realitzat en una l'aula de primer curs de primària d'un centre públic (CAEP, Centre d'Atenció Educativa Preferent), un centre que disposa de recursos humans i materials per a atendre la diversitat lingüística i cultural. Està ubicat en un barri de Santa Coloma de Gramenet, on viuen famílies de nivell socioeconòmic i cultural baix. Hi ha un 35% de famílies immigrades d'origen extracomunitari, un 60% de famílies castellanoparlants i un 5% de famílies catalanoparlants.

L'aula on s'ha realitzat l'estudi té vint-i-quatre alumnes (catorze nenes i deu nens) de diversos orígens socioculturals i lingüístics: dotze alumnes castellanoparlants (dos dels quals són sud-americans i cinc, d'ètnia gitana), tres magribins, un pakistanès, un de l'Índia, un senegalès i un xinès. Hi ha, per tant, alumnes parlants de set llengües diferents (els magribins parlen l'àrab i l'amazig), cap de les quals és el català.

El nivell de català és molt variat depenent de diverses causes: catorze alumnes estan escolaritzats des dels 3 anys i tenen un nivell avançat adequat a la seva edat,

vuit s'han incorporat al llarg de l'educació infantil i tenen un nivell intermedi. Una nena xinesa ho ha fet a mitjan del segon trimestre del curs, quan tot just portava dos mesos a l'escola en el moment de començar l'estudi (maig-juny). Té un nivell de principiant (no entenia res en absència de suport contextual i podia expressar un número molt limitat de paraules: nen, taula, etc.

En aquesta aula la diversitat de nivells ve donada també per altres causes: absentisme, dificultats d'aprenentatge i problemes emocionals.

L'escola aplica un programa d'immersió al català que inclou un programa «d'integració total» per als escolars nouvinguts: s'incorporen des del primer dia a l'aula ordinària i reben diferents graus de suport lingüístic.

Durant el primer curs i el segon curs de primària, la mestra de l'aula d'acollida treballa a l'aula ordinària amb la mestra tutora durant quatre hores a la setmana. La resta de les hores, aquesta també compta amb una mestra de suport. Els nouvinguts que s'incorporen a partir del tercer curs estan integrats a l'aula ordinària i reben diferents graus de suport a l'espai «aula d'acollida».

La mestra de l'aula ordinària és també llicenciada en psicopedagogia, on havia cursat una assignatura optativa sobre multilingüisme i educació, basada en temàtiques d'ensenyament en la L2. Havia fet els cursos del doctorat en psicologia de l'educació i, formant part d'aquest programa, havia col·laborat amb mi en un projecte de recerca sobre l'atenció educativa als alumnes nouvinguts. Tenia un any i mig d'experiència docent.

Compartíem l'interès per conèixer i reflexionar sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes nouvinguts integrats a l'aula ordinària i la seva pràctica era una bona ocasió per a profunditzar en aquesta temàtica.

L'arribada d'una nena xinesa a l'aula a final de març va ser l'ocasió per a iniciar l'estudi a la seva aula abans que finalitzés el curs.

Miao Ji,¹ la nena que serà el centre d'aquest estudi, havia vingut de la Xina amb el seu pare tres mesos abans d'entrar a l'escola. Sabem que la seva mare continua a la Xina. El pare es dedica al tèxtil (cosir) i viuen amb altres familiars xinesos. El contacte amb l'escola és mínim, a causa probablement de la jornada tan extensa del pare. No té cap germà aquí ni viu amb nens de la seva edat; a casa tots són grans.

És una radiografia molt representativa de les famílies xineses que s'han establert a Santa Coloma aquests últims anys.

La nena havia anat a l'escola a la Xina, però algun familiar xinès amb qui viu aquí li havia ensenyat els rudiments del nostre sistema alfabètic abans d'entrar a l'escola.

1. El nom d'aquesta nena, com el de tots els alumnes que surten en el text, és suposat.

OBJECTIUS

1) Quins són els «macroprocessos» (les decisions que pren la mestra a l'hora d'impartir una unitat del currículum i les formes de coordinació) en una aula on hi ha una tan gran diversitat de nivells i on hi ha una alumna que no coneix el català, que parla una llengua molt distant a la nostra, que porta molt poc temps a l'escola, una nena que està en les condicions més desfavorables?

Conèixer els «macroprocessos» és important per explicar els «microprocessos», aquelles interaccions específiques en les quals participarà la nena.

2) Quines són les formes de participació més significatives i generals que s'estableixen a l'aula (discursos o converses en l'àmbit del grup-classe, petit grup, interacció entre dos, atenció individual) i quina és la naturalesa de les interaccions més específiques que mostra la nena dins d'aquests contextos més generals?

Això vol dir considerar:

- a) Quins són els mecanismes d'ajut o bastida que li proporcionen les mestres.
- b) Com respon la nena a aquest suport: quines contribucions fa a la conversa i quins recursos emprava per a comunicar-se (estratègies verbals i no verbals, naturalesa i complexitat de les seves expressions verbals), com aprèn la manera de participar i quin tipus d'identitat manifesta (iniciativa en la conversa, atenció sostinguda, bones relacions amb els companys o aïllament social, desatenció, evitació, etc.).

3) Com han canviat al cap d'un any els mecanismes de bastida de la professora (menys ajut i més autonomia?) i les formes de participació de la nena en una situació d'aprenentatge semblant i amb la mateixa mestra (més iniciativa, un llenguatge més complex)?

Aquesta pregunta no la respondrem ara. Només presentarem les dades del primer moment temporal, ja que no s'ha fet encara una anàlisi de la segona situació, que, no obstant això, ja ha estat enregistrada.

4) Quina valoració podem fer amb la mestra, després d'observar els processos de classe i prenent com referència els principis de «l'ensenyança protegida»?

METODOLOGIA I PROCEDIMENTS

La unitat temàtica observada és «Els aliments», un contingut transversal del currículum de primer de primària inclòs a l'àrea de llengua, una àrea que treballen conjuntament les dues mestres (la de l'aula ordinària i la de l'aula d'acollida).

La unitat s'ha desenvolupat durant els mesos de maig i juny amb un total de vuit sessions d'una durada de dues hores cada una i amb una periodicitat de dues sessions setmanals.

La metodologia utilitzada és la pròpia de la recerca etnogràfica. S'ha reflexionat amb la mestra de l'aula ordinària sobre els «macroprocessos», sobre la planificació prèvia al desenvolupament de la unitat (objectius lingüístics i de contingut, les activitats, els materials, els criteris d'organització i de coordinació).

S'ha observat i s'ha pres nota de les sessions i se n'ha fet un enregistrament audiovisual complet. Quan la mestra feia les presentacions al gran grup, la càmera enregistrava la perspectiva global de la classe, que incloïa les interaccions amb la nena. En les altres situacions, la càmera s'ha fixat en les interaccions de la nena, habitualment en un grup de quatre companyes (dues marroquines, una pakistanesa i una brasilera), així com en les interaccions individuals amb les mestres i amb els companys en situacions d'activitats estructurades.

Després de l'aplicació, la mestra i jo hem observat l'enregistrament audiovisual complet, la qual cosa ha estat un motiu per a fer comentaris sobre la pràctica. També amb la mestra de l'aula d'acollida hem comentat algunes de les seves intervencions.

Presentarem, per aquest ordre, una definició dels macroprocessos, de les formes generals de participació, de la participació de la nena en els diferents tipus de formats (grup-classe, petit grup, interacció entre dos, atenció individual), conclusions i discussió.

DEFININT I VALORANT ELS MACROPROCESSOS: ORGANITZACIÓ I PLANIFICACIÓ

La mestra de l'aula ordinària ha dissenyat una unitat amb un contingut adaptat als coneixements previs dels escolars i amb uns objectius lingüístics i de contingut bastant precisos.

Els continguts més generals que s'ha proposat ensenyar són: varietat i categories d'aliments (fruites, verdures, carns, etc.), els àpats del dia, plats típics de les cultures dels infants, concepte de menú, el restaurant i els seus rols, elaboració i escriptura de receptes, la compra dels aliments (els mercats). Són conceptes més lligats a les pràctiques socials relacionades amb els aliments que no pas als coneixements naturals (propietats, nutrició, salut, etc.).

La unitat pretén desenvolupar el vocabulari sobre els aliments, així com algunes habilitats comunicatives (fórmules pròpies del fet de comprar i de la comunicació al restaurant). El desenvolupament del vocabulari és molt important per a nens que tenen competències limitades en la llengua i que tenen fora de l'escola poques oportunitats per a practicar-la.

En l'àmbit escrit, s'ensenyaran habilitats de lectura i d'escriptura funcional (escriure un menú, una recepta) i també es completaran fitxes en què s'ha d'aplicar el coneixement sobre els conceptes (categories d'aliments i àpats).

Ha preparat una seqüència d'activitats variades que intenten lligar l'apre-

mentatge dels conceptes previs amb els nous. Després d'haver parlat de diversos aliments, introduirà les categories (fruites i verdures, etc.). Les diverses categories d'aliments li serviran per a parlar dels àpats en la mesura en què diferents àpats acostumen a incloure diverses categories d'aliments. Els àpats els relaciona amb la noció de *temps*, que també es treballa al llarg del curs. Amb els àpats introdueix el concepte de *menús* i, a partir d'aquí, inicia una sèrie d'activitats relacionades amb el concepte de *recepta*, un concepte que s'introdueix amb els plats típics de la cultura dels alumnes, tot buscant un objectiu d'aprenentatge incliusiu i una relació amb l'experiència dels nens. Les activitats relacionades amb aquest concepte portaran a un conjunt d'activitats finals: l'elaboració d'un plat senzill, amb el treball previ sobre els ingredients, la compra al mercat, cuinar un plat i escriure'n la recepta.

Això permetrà treballar de manera integrada totes les habilitats lingüístiques (escoltar, parlar, llegir i escriure), un bon recurs per a l'aprenentatge de la llengua.

La mestra argumenta que és molt important que aquestes activitats s'abordin amb diverses formes de treball (gran grup, petit grup i individual), tot reduint la presència d'activitats de gran grup que poden generar passivitat i que no fomenten la interacció entre els nens.

La mestra de l'aula d'acollida ha conegut la programació de la unitat i totes dues han decidit la manera de desenvolupar recursos i de coordinar-se dins de l'aula.

Aquesta ha proposat incorporar un vocabulari visual bilingüe (xinès-català) que conté diversos centres d'interès per a principiants (aliments, família, escola, etc.).

La mestra de l'aula ordinària ha preparat també diversos materials: una gran varietat d'imatges i d'aliments, un mural dels àpats i moments del dia amb imatges i paraules en àrab, xinès i català, racons dels aliments on hi ha llibres de lectura, una botigueta, un mapa del món, disfresses per al rol del restaurant, un programa penjat a Internet sobre el mercat (<http://www.edu365.cat>), un abecedari visual amb imatges que sempre està visible a l'aula, fitxes graduades considerant diversos nivells de dificultat, etc.

En entrar a l'aula, hom comprova la gran quantitat de recursos i la qualitat de l'ambientació que ha creat.

DEFININT LES FORMES GENERALS DE PARTICIPACIÓ

L'observació del desenvolupament de la unitat mostra que la mestra practica un «model de bastida general» en el qual s'insereixen les diferents «accions», les diferents formes de participar del col·lectiu de la classe. Aquest model és el següent:

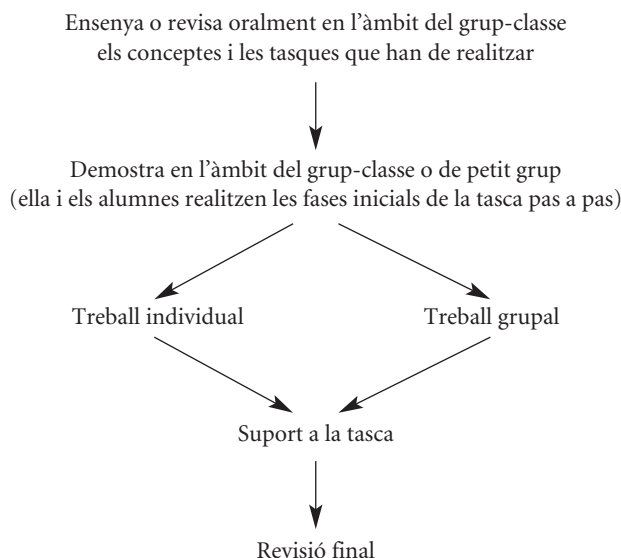


FIGURA 1. Model de bastida general.

La mestra, per exemple, dialoga oralment sobre els aliments i les seves categories. Els alumnes faran, en l'àmbit d'un petit grup, un mural en el qual classificaran els aliments (fruites i verdures) a partir d'una demostració de la mestra i completaran una fitxa en la qual hauran de classificar els aliments.

En els moments del treball en l'àmbit del petit grup o individual, totes dues mestres donaran suport als alumnes i, quan hagin finalitzat, faran una revisió dels seus treballs.

Amb aquest model, s'intenten donar instruccions clares, proporcionar una pràctica sobre els conceptes i promoure una progressiva autonomia en les tasques que els alumnes han de realitzar.

Aquest model general de bastida determina quines són les converses instruccionals (els discursos) predominants en les quals participa la nena: diàlegs en l'àmbit del grup-classe, diàlegs en l'àmbit del petit grup i diàlegs individuals amb les professores i, amb menys freqüència, amb els companys.

Presentem una selecció d'aquests diàlegs, que mostren quins són els processos de bastida que li proporcionen les mestres i quina és la manera de participar de la nena.

PARTICIPANT EN ELS DIÀLEGS EN FORMAT DE GRAN GRUP

Exemple 1²

El primer diàleg que enceta la mestra de l'aula ordinària fa referència al vocabulari sobre els aliments i les categories d'aliments. Està enfront de la classe, dirigint-se a tots els nens.

La mestra de l'aula d'acollida està asseguda al costat de Miao Ji, amb el diccionari visual obert sobre la taula, on hi són també assegudes les quatre nenes que participaran habitualment amb ella en les tasques de petit grup. Són la Manuela (brasileira), l'Olenka (pakistanesa), la Fàtima i la Yusra (marroquines).

La mestra de l'aula ordinària acaba de fer referència a les imatges d'aliments que els alumnes han portat de casa i inicia un breu diàleg (pregunta sobre els aliments i per a què serveixen, un diàleg que no pot comprendre la Miao Ji, que està expectant).

Un alumne aporta una idea nova destacant la importància que tenen el fet de beure i l'aigua per a la salut, la qual cosa dóna ocasió a la mestra de l'aula ordinària per a parlar de les begudes, una classe d'aliments:

(1) PO: *Què més bevem?*

(2) Yusra: *Sucs.*

(3) PA (assenyala a la Miao Ji la pàgina del diccionari visual on hi ha sucs mentre els altres alumnes en van nomenant uns quants; li selecciona un suc, fa que el llegeixi, cosa que fa la nena, alhora que li mostra amb un gest que aixequi la mà per a participar).

(4) Miao Ji (aixeca la mà, la qual cosa porta a la PO a preguntar-li).

(5) PO: *Miao Ji, un suc de...?*

(6) Miao Ji: *Poma.*

(7) PO: *Molt bé. Suc de POOOMA.*

Parlen de fruites:

(8) PO (mostrant una imatge): *Què són això?*

(9) Als.: *Cireres.*

(10) PO: *Què són aix. Miao Ji?*

(11) Miao Ji: *Cireres.*

(12) PO: *CI-RE-RES.*

2. Criteris de transcripció:

PO: mestre o professor de l'aula ordinària.

PA: mestre o professor de l'aula d'acollida.

Al., Als.: alumne o alumnes no identificats.

(): emmarca les accions que es realitzen.

Text en cursiva: llenguatge; si està en majúscules, indica èmfasi entonatiu.

[...]: expressions incomprendibles.

Parlen de peixos:

- (13) Als.: *Peix espasa, pop...*
- (14) PA (li assenyala en el diccionari la pàgina dels peixos, la imatge d'una tonyina i l'ajuda a llegir-la, ja que no se'n surt del tot).
- (15) Miao Ji (aixecant la mà): *Tonyina*.
- (16) PO: *TOOO-NYI-NA*.
- (17) PO: *Hem parlat de verdures, hem parlat de fruites, hem parlat de peixos*.
- (18) PA (li mostra les pàgines on hi ha peixos, fruites i verdures).
- (19) Miao Ji (amb el diccionari visual obert per la pàgina dels peixos, es dirigeix a PA i li fa un gest, estén els braços referint-se a la imatge d'un peix espasa).
- (20) PA (imitant el seu gest): *Peix espasa*.
- (21) Mao Jai (aixeca la mà per a participar i PO li dona torn): *Peix espasa*.
- (22) PO (mostra una tarja amb la imatge d'un aliment): *Què és això, Manuela?*
- (23) Manuela: *Una patata*.
- (24) PO (mostrant la imatge d'un meló): *Què és això, Miao Ji?*
- (25) Miao Ji (es queda dubtant).
- (26) PO: *És un meló o una poma?*
- (27) Miao Ji: *Un meló*.

Estan categoritzant els aliments:

- (28) PO (mostrant un tomàquet, pregunta a un altre Al. de la classe): *Què és això?*
- (29) Miao Ji (dirigint-se a PA): *Una verdura*.
- (30) Al.: *Una verdura*.
- (31) Miao Ji (mostrant la làmina, li diu espontàniament a PA): *Peix*.
- (32) PO (ha col·locat unes targes amb imatges d'aliments a cada taula i va demanant que els situïn en la categoria corresponent): *Miao Ji, agafa una carn!*
- (33) Miao Ji: *Carn?, carn?, què és carn?*
- (34) PO (li mostra en el diccionari visual la pàgina amb imatges de carns).
- (35) Miao Ji (selecciona una tarja adequada de la taula).

Aquesta mostra de conversa indica quina és la bastida que li han proporcionat les dues professores i quina ha estat la qualitat de participació de la nena.

La mestra de l'aula ordinària s'ha coordinat amb la mestra de l'aula d'acollida, obrint *espais de participació*³ i donant temps per tal que la nena pugui fer-ho (*temps d'espera*). Quan ha donat una resposta adequada, li ha enviat un *feedback* positiu, posant èmfasi entonador en la paraula (7). Quan li ha formulat una pregunta que no pot contestar amb l'ajut del diccionari visual, li ha procurat una «pista» verbal, cosa que no acostuma a fer amb els altres alumnes (input *adaptat*) (26).

3. El text en cursiva fa referència a principis, conceptes, aplicacions de l'ensenyança protegida.

La mestra de l'aula d'acollida li ha ensenyat o reforçat la norma de participar i el moment en què ho ha de fer (3). Ha seleccionat aquells temes dels quals la mestra de l'aula ordinària i els companys estaven parlant, acompanyant aquesta parla de suport contextual (input *comprensible*) (18). S'ha adaptat al seu nivell de competència, a les seves habilitats lectores; quan ha pogut verbalitzar ella sola la paraula escrita, ha deixat que la digui (7), i quan no, l'ha ajudat (*zona de desenvolupament*) (17).

La nena, valent-se de la seva competència lectora (*un aspecte important de la seva identitat acadèmica*) i amb el suport de les mestres, ha participat com a membre de ple dret de la classe. Ha usat una llengua que no coneix (output *comprensible*), incorporant la veu de les mestres i dels companys (17).

Al principi, les seves expressions en català són les que li facilita la mestra de l'aula d'acollida, el diccionari visual o la imitació del que diu un company. Al final d'aquest diàleg, que ha durat una part de les dues primeres sessions, ja produeix dues expressions espontànies no demanades (30 i 31), la qual cosa mostra un major grau d'iniciativa i un aprenentatge del vocabulari i dels conceptes.

Ha après les regles de participació específiques d'aquest context (saber el que s'ha de dir, demanar torn i parlar).

Ha mostrat un cert coneixement de l'instrument material (el diccionari visual) que emprà per a comunicar-se, buscant ella una imatge de la pàgina seleccionada (19), cosa que no feia al principi.

Finalment, en els torns 32-35, i en no disposar del diccionari visual, ha aplicat una estratègia comunicativa important. Ha incorporat, probablement, la veu de la professora (*què és*), una expressió que aquesta ha emprat molt en aquest diàleg. Ho ha fet adoptant la funció de *control de comprensió*, una eina molt útil per a poder participar efectivament en una conversa, però que no ha utilitzat en altres situacions.

Exemple 2

La mestra de l'aula ordinària ha demanat als pares dels alumnes que elaborin un plat del seu país i que el portin a l'escola. Alguns pares porten el plat i d'altres els porten els alumnes. L'objectiu és que cada un expliqui el plat als altres. Després escriuran a la pissarra el nom del plat i el del país d'origen.

Amb això també pretén introduir als alumnes alguns conceptes geogràfics (localització dels seus països en el mapa).

Enceta primerament un diàleg amb el plat portat per una nena pakistanesa, després amb el que porta una mare de l'Índia i una de Mèxic. Demana als alumnes que n'expliquin els ingredients i l'elaboració.

Ara dóna construccions sobre la tasca d'escriptura: escriuran a la pissarra el nom del plat sota l'etiqueta «plat» i el nom del país sota l'etiqueta «país»:

- (1) Al. (surt a la pissarra i, ajudat per la mestra, escriu «pizza» i «Itàlia»).
- (2) PO (mostrant el plat «arròs tres delícies» que ha portat la Miao Ji): *Aquí tenim el plat «arròs tres delícies», d'on és Miao Ji?*
- (3) Als.: *De la Xina.*
- (4) PO (situant-se davant de la pissarra): *Ho vols escriure a la pissarra?*
- (5) Miao Ji (surt).
- (6) PO: *Aquí* (assenyalant l'etiqueta «plat»).
- (7) PO i companys (mentre va escrivint cada grafema, li deletregen): *Aaa-aaarrrrròòòòs.*
- (8) Miao Ji (escriu «arròs»).
- (9) PO: *Tres, posa el número tres* (assenyalant un número de la data de la pissarra i dibuixant amb un gest el número 3).
- (10) Miao Ji (escriu el tres).
- (11) PO i companys (fent-se eco de la seva veu, l'ajuden a deletrejar la paraula «delícies»): *DDDDD de dinosaure* (mostrant PO la imatge i la lletra corresponents en un abecedari visual que hi ha a la paret).
- (12) Miao Ji (escriu «d»).
- (13) PO: *IIIIII.*
- (14) Miao Ji (escriu «i»).
- (15) PO: *Ela de Laura* (nom de la mestra) *i lupa* (mostrant la imatge de la paret).
- (16) Miao Ji (escriu «l»).

Segueix fins a completar aquesta paraula i la paraula «Xina»; no l'hi deletrejen tot, ja que la nena també és capaç d'escriure alguns grafemes sola: les vocals «i», «e» i les consonats «s» i «n».

L'activitat de localització geogràfica (localitzar i colorejar en el seu mapa els diferents plats) ha resultat bastant difícil als alumnes, tot i que la mestra de l'aula ordinària l'havia preparat amb molts materials. Hagués requerit tota una sessió.

La sessió acabarà amb la mestra repartint porcions dels plats, d'acord amb les preferències mostrades pels nens, i assaborint-los.

La mestra de l'aula ordinària ha plantejat una *activitat vivencial*, considerant la cultura de cada alumne (*currículum inclusiu*). Amb tot el suport (gestos, context material, etc.), li ha proporcionat input *comprensible*. Ha donat suport a la Miao Ji en el procés de codificació escrita, ajustant-lo a les seves possibilitats, situant-se en la *zona de desenvolupament pròxim* de la nena. L'alfabet visual, present sempre a les parets de la classe (*materials*), ha estat un bon ajut. Els companys han *cooperat* complementant el rol de la mestra.

En aquestes condicions, la nena s'ha adaptat bé a les exigències de la tasca.

TREBALLANT EN PETIT GRUP

Exemple 3

Després de dialogar oralment sobre els aliments i les categories d'aliments, la mestra de l'aula ordinària proporciona una pràctica en petit grup que consistirà en què els alumnes treguin imatges d'una caixa i les col·loquin en un mural amb dues columnes, l'una amb l'etiqueta «fruites» i l'altra amb «verdures». És el grup habitual format per les dues nenes marroquines, la nena pakistanesa, la nena brasilera i la Miao Ji.

La mestra de l'aula ordinària atindrà aquest grup i la mestra de l'aula d'acollida ho farà amb els altres.

(1) PO: *D'aquí (mostrant la caixa) agafarem una [...] (agafa una imatge) i decidirem si és una fruita o una verdura; si ho és, la posarem aquí (assenyala el mural), i si no ho és, la posarem aquí (assenyala la caixa).*

(2) PO (agafa la imatge d'un tomàquet i li dóna a la Miao Ji, que la manté a la mà): *Què és això, una fruita o una verdura?*

(3) Miao Ji (no respon).

(4) PO (agafa la imatge, li dóna la volta on està l'etiqueta escrita i llegeix): *Mira, to...?*

(5) Miao Ji: *Tomàquet.*

(6) PO: *Digues a tots, és una fruita o una verdura?*

(7) Als. (li prenen el torn): *Una verduuuura.*

(8) Miao Ji (agafa la imatge d'una patata, li posa pega i va a col·locar-la a la columna de les «fruites»).

(9) Als.: *Noooooo!*

(10) Miao Ji (col·loca la imatge sota l'etiqueta «verdures»).

(11) PO (s'aixeca de la taula i es manté una mica distant, deixant que treballin però atenta a supervisar i respondre les seves preguntes).

Vénen seguidament una sèrie d'intercanvis en els quals cada una de les altres nenes treu una imatge, la mostra i decideixen conjuntament si és fruita, verdura o no ho és i ha que tornar-la la caixa. Apareix alguna imatge (*figa*) que els alumnes no saben què és i li demanen a la mestra que els ho aclari.

Amb un cert guirigall però respectant-se els torns, intervenen alhora que la mestra de l'aula ordinària va recordant la pregunta que ha formulat (*és una fruita, una verdura?*). Ara li toca el torn a la Miao Ji:

(12) Miao Ji (treu una «poma» i, sense dir res i amb força rapidesa, la col·loca a la categoria «fruites»).

(13) Al. (treu una imatge d'una verdura).

(14) Miao Ji: *Aquí* (assenyalant de manera correcta l'espai del mural on s'ha de col·locar).

Després, la mestra de l'aula ordinària li diu que tregui totes les imatges de la caixa que siguin fruites o verdures. Comença a fer-ho bé. Una altra alumna completa la seva tasca.

La mestra ha proposat un exercici *d'aplicació del coneixement* (practicar els conceptes de categories d'aliments treballats) mitjançant una *activitat manipulativa*. Ha emprat una *parla pausada*, ha *demonstrat* l'activitat, posant un exemple (*instruccions clares*) i fent intervenir en primer lloc la nena xinesa per tal de comprovar que ha entès la naturalesa de la tasca. Ha recolzat la seva parla en una abundant conducta gestual (input *compreensible*). Després ha deixat una certa autonomia, però sempre atenta a supervisar.

La nena ha participat també com a membre de ple dret de la classe. Segurament, i a mesura que s'ha adonat del «format» de la tasca observant les reaccions dels altres, ha guanyat en comprensió del que s'ha de fer.

Ha volgut mostrar la seva competència col·locant ràpidament la imatge a la columna adequada (12) i assessorant un company (14).

La naturalesa «tancada» de la tasca (acaba en un producte molt determinat) no ha permès intercanviar gaire llenguatge amb els seus companys i la interacció amb ella ha estat mínima. Només li han proporcionat un primer *feedback* (9).

Ha utilitzat espontàniament el català (14), regulant la conducta d'un company i mostrant el seu desig de participar.

Les companyes parlen sempre en català quan es dirigeixen a la mestra i fan referència entre elles als elements bàsics de la tasca. En aquesta interacció, però, hem registrat també alguna expressió formulada en castellà. Són interaccions que regulen intercanvis no específicament instruccionals entre dues companyes: «*a ver*» (en no veure on ha col·locat una companya la imatge) i «*déjame así*» (dirigit a una companya que molesta). Són expressions que, segurament, anirà incorporant a poc a poc aquesta nena. De fet, en l'exemple últim que presentarem es veu com la nena produeix espontàniament una expressió d'aquest tipus (barreja de català i castellà).

Miao Ji s'ha dirigit una vegada a un company en xinès. Ho fa, segurament, quan ha de manifestar un desig o un comentari personal que requereix una expressió complexa.

Presentarem seguidament dos exemples en els quals l'activitat s'inicia en l'àmbit d'un petit grup i s'amplia després a altres contextos (representació i pràctica de rols, preparació i visita al mercat, etc.). Són «Els menús» i «L'elaboració d'un plat», dues activitats que, amb les prèvies (aliments i àpats), constitueixen l'eix central del tema.

Exemple 4

La mestra de l'aula ordinària presenta la fitxa que hauran de completar per tal d'elaborar un menú (primer plat, segon plat i postres). Com sempre, ho fa presentant la fitxa a tot el grup amb una demostració i un exemple (preguntant als alumnes per tal de comprovar si han entès la tasca).

Ara treballaran per grups: la Miao Ji, la Manuela (la nena brasilera) i l'Olenka (la nena pakistanesa). Elaboraran un menú, el presentaran públicament i, finalment, representaran el rol del restaurant.

En la fase d'elaboració del menú, la mestra de l'aula d'acollida ajudarà el grup a decidir les seves preferències, mostrant-los imatges de diferents plats mentre la mestra de l'aula ordinària atindrà els altres grups.

- (1) PA (dirigint-se a la Miao Ji i mostrant diferents plats, sopa, arròs): *Què t'agrada de primer plat... arròs, sopa...?*
- (2) Miao Ji (triant un plat): *Sopa.*
- (3) Miao Ji (escriu «sopa»).
- (4) PA (mostra la fitxa del menú i li assenjala on ha d'escriure: «primer plat»...).

Segueixen una sèrie d'intercanvis amb les altres dues nenes que, respectivament i de manera molt directa, elegeixen el segon plat, les postres i ho escriuen a la fitxa.

- (5) PA: *Falta el preu.*
- (6) Manuela: *Cinc euros* (ho escriu a l'apartat «preu»).

Han escrit el menú i ara el presentaran públicament.

Prèviament, la professora de l'aula ordinària els proporcionarà les rutines lingüístiques pròpies d'aquesta presentació.

- (7) PO: *Bon dia, som al restaurant. De primer plat tenim: papapà, papapà, papapà. De segon... de tercer... de postres...*

Surt un primer grup d'alumnes que llegeix el menú a la classe.

Ara surt el grup de la Miao Ji:

- (8) Miao Ji (llegeix): *Sopa.*
- (9) Olenka: *Benvinguts al restaurant xinès. Primer plat tenim sopa, arròs i amanida.*
- (10) Manuela: *Segon plat: pollastre salsitxa i patates.*
- (11) Miao Ji (dubta).
- (12) PO: *Les postres són...?*

- (13) Miao Ji: *Gelat.*
- (14) PO: *Gelat. Ho ha dit fluixet.*
- (15) Miao Ji (continua dubtant).
- (16) PO: *Què hi ha més de postres?, ajudem-la, ajudem-la una miqueta!*
- (17) Manuela (li assenya-la la paraula).
- (18) Miao Ji: *Síndria.*
- (19) Olenka (dictant-li una part de la paraula) *Ta...*
- (20) Miao Ji: *Taronja.*
- (21) PO: *Molt bé.*

Ara representaran el rol del restaurant: cambrer, client assegut a taula i cuiner en una cuineta amb els estris i els aliments.

Ja ha sortit un grup i ara ho farà el de la Miao Ji (cambrera), l'Olenka (clienta) i la Manuela (cuinera).

- (22) Miao Ji (amb la carta del menú a la mà i llegint): *Bon dia, sopa.*
- (23) PO (assenyalant-li el menú): *De segon tenim...?*
- (24) Miao Ji: *Po... pollastre, salsitxa, patates.*
- (25) PO (dirigint-se a l'Olenka): *Què vol de primer?*
- (26) Olenka: *Vull sopa.*
- (27) Miao Ji (anota amb una creu en el menú la paraula).
- (28) PO: *I de segon...?*
- (29) Olenka: *Pollastre.*
- (30) Miao Ji (anota la paraula en el menú).
- (31) Miao Ji (entrega la nota a la cuinera, la qual li proporciona els plats que posarà a la taula de la clienta).

Aquesta activitat *integra les quatre habilitats lingüístiques* en la mesura que en una mateixa tasca s'ha parlat del menú, s'ha escrit el que s'ha parlat, s'ha llegit el que s'ha escrit i s'ha escrit (anotant) el que ha parlat el client.

Són també activitats *de lectura i escriptura funcional* en la mesura que el fet de llegir i d'escriure no són meres activitats rutinàries, sinó que serveixen a les funcions pròpies d'un restaurant.

La mestra de l'aula ordinària ha estat atenta, mantenint el guió del rol i suplint a la Miao Ji el llenguatge que li falta.

Aquesta ha demostrat que ha entès el rol i, amb l'ajut de la mestra i dels companys, ha pogut participar com qualsevol altra nena.

Exemple 5

L'última activitat de la lliçó ha estat l'elaboració de la macedònia de fruites, la qual cosa ha suposat fer el llistat dels ingredients, comprar-los al mercat (conèixer què és un mercat i les seves dependències a través del diàleg amb la mestra i d'e-

xercicis a través d'Internet, representar el rol de comprador i posar-lo en pràctica) i elaborar i escriure la recepta.

Miao Ji compartirà grup amb les quatre nenes habituals.

La mestra de l'aula ordinària promou primerament un diàleg en l'àmbit del grup-classe en el qual *avança les diferents tasques que faran els alumnes*. Seguidament parlaran sobre la llista d'ingredients i l'escriuran en una fitxa.

Elaborant la llista d'ingredients: la mestra de l'aula ordinària demana que aportin idees sobre quins creuen que són els ingredients d'una macedònia de fruites, mostrant la fitxa on els han d'escriure. Proposa que cada grup decideixi quins ingredients hi posarà.

En el grup de la Miao Ji, cada una nomena una fruita i l'escriu. Ara és el torn de la Miao-Ji:

- (1) Olenka (li mostra la imatge d'un «kiwi» i amb les altres companyes, molt pendents d'ella, li sil·labegen per tal que l'escrigui): *Ki-ui, ui*.
- (2) Miao Ji (escriu la paraula i ho fa basant-se també en l'etiqueta escrita). (Creu que no ho ha escrit bé, vol esborrar i demana): *Goma!*
- (3) Al. (li dona la goma).

Ara li toca el torn a l'Olenka, però Yusra li agafa el paper:

- (4) PO: *Tu et dius Olenka?*
- (5) Olenka (rebut la fitxa de Yusra): *Maduixes*.
- (6) Als.: *Maduixes*.
- (7) Olenka (escriu la paraula).
- (8) Fàtima (amb el paper al davant, pensa i fa com si ja hagués decidit què posar): *Poma* (escriu «poma»). *Ara et toca a tu* (dirigint-se a la Manuela, però deixant-li la fitxa una mica lluny).
- (9) Manuela: *Ahí no* (agafant la fitxa). *Plàtan* (ho escriu).
- (10) Al.: *Tomàquet*.
- (11) Als.: *No, no és una fruita*.

La mestra fa que alguns grups d'alumnes llegeixin als altres la llista d'ingredients i discuteix si alguna de les fruites que han posat pot ser adequada per a la macedònia.

Proporciona seguidament pràctica sobre el rol de comprador a bastants alumnes, entre els quals hi ha la Miao Ji. Ho representen davant d'una botigueta amb productes de plàstic i peces que han fet els alumnes a la classe de plàstica (*Bon dia... vull... quant val... res més... gràcies*). En aquesta sessió ha aprofitat també per a reforçar conceptes sobre monedes i quantitats de pes.

Aprofitant que han d'anar al mercat, la mestra ha generat un diàleg demanant als alumnes quins mercats coneixen, quines tendes hi ha i què s'hi ven.

Per tal de reforçar aquests coneixements, han anat a la sala d'ordinadors, on, en grups de dos, han realitzat diverses tasques sobre el mercat (<http://www.edu365.cat>): associar dependències del mercat i productes (imatges amb imatges, lèxic oral amb imatges, paraules escrites amb imatges, etc.). Són moltes tasques les que s'han de fer en poc temps i amb un llenguatge que excedeix les possibilitats lingüístiques de la nena, que s'ha limitat a veure com feia les tasques la seva companya.

Ha arribat el dia de comprar al mercat. Dos alumnes davant de la parada han exercit el rol de comprador. Ara és el torn de la Miao Ji:

- (12) Miao Ji (davant de la parada de fruites i dirigint-se a la venedora):
Mig quilo de talonges.
- (13) Venedora (li dona el mig quilo).
- (14) PO (dirigint-se a la Miao Ji): *Compra sucre.*
- (15) Miao Ji: *Sucre.*
- (16) PO: *Mig quilo de sucre.*
- (17) Miao Ji: *Mig quilo de sucre.*
- (18) Venedora: *Muy bien* (li dona el sucre), *¿qué más?*
- (19) PO: *Res més.*
- (20) Miao Ji (fa un gest negatiu amb la mà).
- (21) Miao Ji: *Que no lo veu* (dirigint-se a PO perquè una companya se li ha posat al davant).
- (22) PO: *Quant val?*
- (23) Miao Ji: *Quant val?*
- (24) Venedora: *Dos euros.*
- (25) Miao Ji (agafa el tiquet i el mostra a PO).

L'última sessió de la classe ha estat dedicada a escriure la recepta de la cuina. La mestra comença recordant el que van fer el dia de la visita al mercat:

- (26) PO: *Què vam comprar, Miao Ji?*
- (27) Miao Ji: *Mig quilo de talonges.*

Promou després un diàleg en què presenta les eines per a elaborar la macedònia.

- (28) PO (amb una espremedora a la mà): *Què es això?*
- (29) Al.: *Una espremedora.*
- (30) PO: *Molt bé. Una ES-PRE-ME-DO-RA. Què fem amb això?* (assenyallant l'espremedora), *per a què serveix?*
- (31) Miao Ji: *Així, així* (gest d'espremer) *pa* (gest de beure).
- (32) PO: *Quina fruita?*
- (33) Miao Ji: *Talonja, la poma.*
- (34) PO: *La poma?*
- (35) Als.: *Noooo!*

- (36) PO: *La poma la PE-LEM* (gest), *la taronja L'ES-PRE-MEM* (gest).
- (37) PO (mostrant una taronja que vol tallar): *Què necessitem, Miao Ji, per a tallar la taronja?* (gest de tallar).
- (38) Miao Ji (va a buscar el diccionari visual que té en una altra taula, selecciona la pàgina del estris de cuina i assenyala el ganivet).
- (39) PO: *Com es diu?*
- (40) Miao Ji (llegint): *Ganivet*
- (41) PO (comença a pelar la taronja).
- (42) Miao Ji: *Aquí petita* (fent el gest de pelar i referint-se, potser, a què n'ha de fer troços petits).
- (43) PO (continua tallant).
- (44) Miao Ji: *Així no* (referint-se a què potser la mestra no ho fa bé).

Seguidament la mestra mostra pas a pas, col·lectivament, les accions per a fer la macedònia alhora que les verbalitza. Mentrestant, dues nenes del grup de la Miao Ji escriuen en col·laboració la recepta a la pissarra amb un esquema que ha posat per a tots (ingredients... primer... després... a continuació... finalment...).

En una sessió final, els alumnes escriuran la recepta en una fitxa que comptarà amb el suport d'algunes de les principals imatges de les accions que la mestra de l'aula d'acollia ha fotografiat mentre feien la macedònia (situació no enregistrada).

Aquesta activitat inclou moltes de les característiques de l'exemple anterior: *integració de les quatre habilitats lingüístiques, lectura i escriptura funcional, manipulació*. Ha estat, a més a més, una *experiència molt vivencial* que ha permès *usar la llengua en un context de fora de l'escola*, tot i que les venedores del mercat usen el castellà.

Com en els exemples anteriors, s'han desenvolupat les tasques de manera interrelacionada amb un *ritme adequat* (volem dir amb un temps suficient per tal que els alumnes poguessin practicar i assimilar els conceptes i les habilitats).

Mestra i companys han donat suport a la Miao Ji. La mestra, mantenint el guió i proporcionant-li el llenguatge que necessita amb un grau elevat de suport gestual (input *comprensible*). Els alumnes, ajudant-la a escriure (1) i proporcionant-li *feedback* (35).

Gràcies a aquests ajuts i a les seves competències, ha participat en l'elaboració del llistat dels ingredients i ha exercit un autèntic rol de compradora.

Demuestra que ha comprès els missatges dels altres, *ha usat la llengua*, assimilant vocabulari i expressions de l'activitat (12, 27), mostrant algunes expressions espontànies en català (2, 42, 44) i barrejant català-castellà (21), amb la qual cosa ha regulat la conducta dels altres.

En els torns 37-40 mostra com ja domina un dels instruments més importants dels que s'ha servit per a participar: el diccionari visual.

TUTORIA ENTRE DOS

Esporàdicament ha aparegut la tutoria entre dos en tasques proposades individualment.

Exemple 6

En la segona sessió, en la qual es continua parlant dels «aliments», la mestra de l'aula ordinària ha mostrat a la pissarra, amb un exemple, la fitxa que han de fer individualment. Han d'encerclar una de les dues paraules escrites, una de les quals es correspon amb la imatge d'un aliment. Després han de pintar la imatge.

La mestra de l'aula d'acollida ha iniciat un procés de demostració per a la Miao Ji.

(1) PA: *Què és?* (assenyalant la imatge).

(2) Miao Ji (llegeix l'etiqueta, assenyala la paraula correcta i continua completant la fitxa).

(3) Olenka (és al costat de la Miao Ji i s'ha fixat en la interacció amb la mestra).

(4) PA (dirigint-se a l'Olenka): *Vols ajudar-la?* (Se'n va).

(5) Olenka (es col·loca més al costat de la Miao Ji i, assenyaland-li cada imatge, li va preguntant): *Què és?*

(6) Miao Ji (llegeix cada paraula que correspon a la imatge correcta).

(7) Olenka (dient cada vegada): *Molt bé.*

La Miao Ji ha fet molt bé la tasca, amb l'excepció d'un exemple, en el qual s'equivoca, ja que ha encerclat la paraula «maduixa» i no ho és.

(8) Olenka: *No!, és un kiwi.*

(9) Miao Ji (assenyala la paraula correcta).

L'Olenka ha actuat com una autèntica *tutora* incorporant la veu de la mestra. És la nena que, com hem vist en un exemple anterior i en situacions de petit grup, té més assumit el paper de tutora.

La Miao Ji demostra que ha après el vocabulari dels aliments i que sap llegir, elegint la paraula adequada a la imatge.

DONANT SUPORT A LES TASQUES INDIVIDUALS DE LECTURA I ESCRITURA

Les mestres donen suport a la tasca individual de la nena en lectura i escriptura en dues situacions: una és en aquelles tasques que tenen, com la que veurem, una naturalesa estrictament individual, i l'altra, quan la tasca es desenvolupa en una activitat de grup (d'aquesta ja n'hem parlat).

Presentem tot seguit un exemple d'aquesta primera situació.

Exemple 7

Aquestes tasques sempre comencen, com hem dit, amb un procediment de bastida general en el qual la mestra de l'aula ordinària fa una demostració de la tasca a realitzar i després pregunta a un o diversos nens per tal de verificar si l'han comprès. A partir d'aquesta bastida, els alumnes treballen individualment.

Mentre aquella supervisa el treball dels altres alumnes, la mestra de l'aula d'acollida ajuda la Miao Ji a completar una fitxa en la qual, al costat dels noms dels àpats, ha d'escriure possibles aliments que hagi pres. Els alumnes de la resta de la classe treballen només amb aquesta fitxa. La mestra, en canvi, li donarà suport amb la caixa d'imatges dels aliments:

- (1) PA (li mostra la fitxa i la llegeix): *Esmorzar, dinar, sopar.*
- (2) Miao Ji (treu la imatge d'un plat d'arròs).
- (3) PA: *Arròs* (alhora que li mostra l'inrevés de la imatge, on està escrita la paraula).
- (4) Miao Ji (copia la paraula a l'espai corresponent: «dinar»).
- (5) Miao Ji (tria la imatge d'una pinya).
- (6) PA (li mostra l'inrevés de la imatge): *Què posa aquí... Pi...?*
- (7) Miao Ji: *Nya* (copia la paraula «pinya»).

Sense acabar del tot, la mestra de l'aula d'acollida deixa que continuï sola i va a ajudar uns altres grups.

- (8) Miao Ji: *Nooooo!* (a una companya de la taula que ja ha acabat i l'està molestant).
- (9) Miao Ji (estén la mà a una nena que ha portat una goma a la taula).

La mestra de l'aula ordinària *revisa* el treball de la Miao Ji, li sembla que no ha comprès del tot la naturalesa de la tasca i n'hi proposa una de més senzilla.

La mestra de l'aula d'acollida ha treballat amb *materials adaptats* (caixa amb les imatges). Independentment, però, que la tasca hagi estat massa complexa o que tingui poc significat per a la nena, creiem que en aquesta interacció, i pel que fa a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, no ha acabat de situar-se en *la zona de desenvolupament pròxim* de la nena.

Li ha posat les coses massa fàcils. Li llegeix la paraula (*arròs*) i deixa que la copiï quan podria fer que ho intentés ella. Seria una bona ocasió per a practicar i ensenyar els processos de codificació i descodificació. Costa, de vegades, ajustar l'ajut a una nena a la qual consideren poc competent lingüísticament, però que no ho és, com veiem, en altres dimensions.

La mestra de l'aula ordinària sí que ho farà, tal com hem vist en un exemple anterior.

Es tracta que les dues mestres vagin *compartint progressivament criteris i pràctiques* per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura.

La nena, com és lògic, s'ha adaptat al nivell d'exigència de la mestra.

CONCLUSIONS

Les formes de participació específiques de la nena en aquesta unitat del currículum s'han inserit en un primer nivell més general i previ: els «macroprocessos».

La mestra de l'aula ordinària, considerant les necessitats lingüístiques de la nena i també les dels altres alumnes de la classe, ha *planificat la lliçó*.

Aquesta planificació ha implicat una definició força precisa dels objectius lingüístics i de contingut, una presentació seqüenciada i organitzada de les diferents activitats.

Ha desenvolupat una gran varietat de materials i recursos i ha incorporat diverses maneres de participar (gran grup, petit grup, interacció entre dos i atenció individual). La mestra de l'aula d'acollida ha complementat aquests recursos, s'ha assabentat de la programació d'aula i totes dues han coordinat les diferents formes d'atenció.

En un segon nivell, la seva participació s'ha inserit en un model de bastida general que podríem definir com a «model d'aplicació». Una ruta que va des de l'ensenyança- demostració fins a la pràctica-aplicació, des de la participació en l'àmbit del grup-classe fins a la participació en l'àmbit d'un petit grup, una interacció entre dos i una d'individual, buscant sempre una autonomia de treball progressiva dels alumnes i una revisió final d'aquest treball.

En aquest procediment general de bastida s'han situat les accions, els discursos, les converses instruccionals, les formes d'interacció específica entre la nena i els altres.

Les dues mestres li han proporcionat un conjunt d'ajuts a la comprensió i l'expressió per tal de facilitar-li la participació.

En l'àmbit del format de gran grup, la mestra de l'aula ordinària ha obert espais de participació i un cert temps d'espera per tal que pugui expressar-se. Ha procurat que els seus missatges fossin comprensibles (basant-se en gestos, en materials i en pistes lingüístiques).

En les activitats de petit grup, i depenent de la seva naturalesa, li ha mostrat les característiques de la tasca amb preferència a les altres nenes i ha estat atenta a les seves realitzacions.

Quan l'activitat del petit grup implicava una presentació dels resultats o la pràctica de «rols», li ha proporcionat els ajuts necessaris (el llenguatge que li feia

falta, l'ajut a la lectura i l'escriptura), sempre esperant les seves realitzacions i situant-se al seu nivell.

La mestra de l'aula d'acollida li ha ensenyat les normes de participació, ha contextualitzat (amb imatges i gestos) aquells aspectes més significatius del discurs oral i li ha mostrat els referents visuals que, amb la seva competència lectora, han fet possible intervencions adequades.

També en situació de petit grup la mestra de l'aula d'acollida l'ha ajudat amb el suport de materials especials que no tenien els altres alumnes, amb demostració i pràctica.

Pel que fa a les activitats individuals, s'ha recolzat també en els materials i tal vegada l'ha ajudat excessivament en alguna tasca.

Les dues mestres han revisat sempre les tasques de tots els alumnes.

Totes dues han instal·lat un *ethos* a la classe donant de tant en tant missatges del tipus «*l'hem d'ajudar tots!*».

Els companys també han exercit en alguns moments un «rol» tutorial.

A partir d'aquests procediments de bastida, la nena, valent-se de la seva competència lectora i del seu caràcter comunicatiu i obert (dos aspectes de la seva identitat), ha participat com a membre de ple dret de la classe en quasi totes les activitats.

Ha tingut moltes oportunitats d'usar una llengua que no coneix, en l'àmbit oral i en l'escrit, i ha desenvolupat recursos i estratègies per a suplir les seves competències lingüístiques molt limitades en català (gestos, paraules i gestos, paraules). Només ha emprat el xinès amb els companys en ocasions excepcionals, quan probablement volia transmetre significats complexos no específicament instruccionals.

Les seves expressions verbals espontànies en català (no demanades per les mestres) han estat: dític, dític + dític dítics + noms, noms i dues frases simples. Algunes són, expressions que empra per a regular la conducta dels altres, com si volgués mostrar amb això que ja sap dir coses en català.

Les tasques són diverses, tenen diferents guions que fan difícil observar una progressió al llarg del tema. Al final del diàleg oral, mostra una major iniciativa (ja produeix algunes expressions espontànies i una certa iniciativa en el discurs). També en alguna sessió de grup, i a mesura que avancen les interaccions, es veu com les comprèn, les domina millor i produeix alguna expressió espontània.

Està, com és lògic, en una fase molt inicial d'aprenentatge de la llengua. No obstant això, ha usat molt el català quan se li ha requerit, la qual cosa és una bona predicció de cara a la progressiva adquisició.

No hi ha dubte que les condicions creades per les mestres han afavorit una identitat positiva (autoestima, sensació de competència i ganes de participar).

Crec que aquesta experiència mostra que les pràctiques de les mestres han respost a principis força òptims. Visionant els enregistraments amb la professora de l'aula ordinària, hem anotat aquelles pràctiques que responen als principis de «l'ensenyança protegida»: coordinació entre les dues professores, planificació precisa dels objectius lingüístics i de contingut, abundància de materials i adaptació d'aquests a les diferents necessitats dels alumnes, experiències vivencials, currículum inclusiu, obertura d'espais de participació, temps d'espera, estratègies per a proporcionar *input* i *output* comprensibles, instruccions clares, oportunitats per a aplicar el coneixement, integració de les quatre habilitats lingüístiques, pràctiques de lectura i d'escriptura funcional, formes variades de participació, revisió-avaluació de les tasques dels alumnes, promoció de l'ajut entre companys.

També hem pres nota d'aquells principis que no s'han mostrat tan evidents: uns diàlegs col·lectius dominats per la mestra que no han promogut massa interacció i amb unes preguntes massa «literals» (poc «inferencials» i «cognitives»), amb les quals els alumnes aporten informació que la mestra ja sap. Això crea pocs diàlegs sostinguts; la majoria respon a l'esquema simple (IRF: iniciació, resposta i *feedback*).

Un altre aspecte a reconsiderar és la possibilitat de pensar, en un futur, en tasques en l'àmbit d'un petit grup més obertes, que promoguin més la discussió.

I també la possibilitat d'ensenyar estratègies de comprensió de la lectura i utilitzar-la com mitjà per a extreure'n informació, per a aprendre (de fet, la mestra havia posat llibres en el racó dels aliments que en aquestes sessions no es van utilitzar, encara que, segons ha comentat, sí que ho va fer en altres moments de l'horari escolar).

Això són mers suggeriments, ja que caldria veure també com podria participar aquesta nena i d'altres més de la seva condició en tasques més obertes. Les noves accions s'han d'experimentar i comprovar.

Un dels aspectes de l'experiència que la mestra de l'aula ordinària més ha valorat ha estat el fet de fer-la conscient de les seves accions, així com el fet de disposar d'un esquema de variables que intervenen en una situació com aquesta, útils per a noves planificacions.

Finalment, i atès que aquest estudi l'hem abordat des de la perspectiva de les interaccions més específiques amb aquesta nena, podria generar-se la sensació que això és tot el que han fet la resta dels alumnes, cosa que no és així: als més competents se'ls han proposat tasques més complexes en l'àmbit de l'escriptura, han realitzat tasques d'escriptura en col·laboració, han fet també les tasques més complexes d'Internet, etc.

El gran repte d'un mestre de l'aula ordinària amb nouvinguts sempre és el d'estirar-los a tots en funció del seu desenvolupament potencial.

Després d'aquesta experiència, i en qualitat d'observador reflexiu, he de dir que les mestres m'han ensenyat més coses de les que jo els he pogut transmetre.

Discussió

Hem mostrat, d'acord amb el marc teòric de la psicologia sociocultural, com la consideració de la participació és un element fonamental per a entendre com els nens aprenen la llengua i, amb ella, els continguts acadèmics.

Aquesta és, però, una experiència específica no generalitzable, ja que la realitat de les aules és molt diversa i els recursos que es tenen, també. Només hem vist com la nena participa en una unitat del currículum, però a l'escola n'hi ha moltes més (matemàtiques, naturals i socials, etc.) que probablement no s'han pogut plantejar així.

Aquest principi de curs ja s'han incorporat a l'aula de la nostra mestra dos alumnes xinesos i estan a punt d'incorporar-se'n cinc més dels quals encara no es coneix la nacionalitat.

Les condicions de treball i les pràctiques s'hauran d'adaptar a una realitat més complexa. Crec, però, que sobre la base dels recursos i les estratègies que han mostrat les dues mestres en aquesta experiència, abordaran la nova realitat des d'una base ferma i prometedora.

Cas 2. Ensenyant història en una aula ordinària de secundària amb alumnes nouvinguts: un projecte de formació de professors

OBJECTIU

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 en una aula ordinària de primer de secundària amb alumnes nouvinguts d'incorporació tardana al nostre sistema educatiu.

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

Mitjançant un procés que respon a la metodologia de la recerca-acció (Elliot, 1993) i un procés de formació que segueix el model SIOP (Echevarría, Short i Vogt, 2008), assessor, professor de l'aula ordinària i professor de l'aula d'acollida reflexionem sobre els principis de «l'ensenyança protegida» i concretem aquesta reflexió en el disseny d'una unitat del currículum que després aplicarà el professor.

L'observació a l'aula d'aquesta aplicació és posteriorment un motiu per a considerar aquelles pràctiques o accions que semblen respondre a aquests principis. I també per a proposar-ne de noves que no hi responen i que puguin contribuir a una millora progressiva de l'acció docent.

En aquest procés és important el fet de considerar que la situació és també nova per a l'assessor i professor de l'aula d'acollida.

El rol de l'assessor és aportar a la reflexió aquells principis i pràctiques de l'ensenyança protegida que s'han mostrat efectius en contextos similars al nostre. El rol del professor de l'aula d'acollida és aportar el coneixement que té dels alumnes i les seves necessitats, així com el fet de considerar la possibilitat d'obrir espais de col·laboració amb el professor de l'aula ordinària.

La descripció i la valoració d'aquest procés de formació consideren els objectius específics següents:

1) Quins dels principis i pràctiques de «l'ensenyança protegida» 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.

2) Quins altres principis i pràctiques no s'han pogut considerar i quines han estat les causes.

3) Quina ha estat la resposta dels alumnes nous (comprensió dels missatges del professor, participació, ús de la llengua, interacció amb els autòctons, reacció davant de tasques específiques, aprofitament acadèmic).

4) 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.

5) Quines implicacions té aquesta experiència per a la formació futura dels professors.

CONTEXT

Una escola concertada de set-cents cinquanta alumnes amb tots els nivells de l'educació obligatòria (des d'infantil fins al batxillerat), ubicada en un barri de la ciutat d'Hospitalet, a la qual assisteixen fills descendents de famílies immigrades de la resta de l'Estat, la majoria de parla familiar castellana i de classe social baixa i mitja-baixa.

En els últims dos cursos (2006-2008) s'hi han incorporat seixanta-dos alumnes nous d'orígens diversos: quaranta-nou a primària i tretze a secundària, repartits per tots els nivells educatius. D'aquests alumnes, quaranta-vuit són parlants d'espanyol i tretze, d'altres llengües. El nombre d'incorporacions no ha parat de créixer aquest últim any.

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 i dos de parla familiar catalana) i dotze, nous. Els que porten menys temps a l'escola són el Zhi Jao, xinès (tres anys i mig); la Manuela, colombiana (dos anys); la Sandra, equatoriana (un any), i el James, peruà (set mesos).

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

L'escola disposa d'un professor d'aula d'acollida (amb vint-i-quatre hores de dedicació) per a atendre als nous de tots els nivells escolars.

Els quatre alumnes que hem esmentat combinen l'assistència a l'aula ordinària i a l'aula d'acollida en un número 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 des del 0 (pre-producció 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 dificultats per a interpretar un text de lectura en català d'un nivell força inferior al que exigeixen els llibres de text que tenen.

Això confirma la teoria de la doble competència de Cummins (1984) en el sentit que una cosa és la competència conversacional bàsica i l'altra, la competència cognitivoacadèmica, necessària per a llegir i escriure sobre temes del currículum.

PROCEDIMENT

D'acord amb la metodologia de la recerca-acció i de les propostes per a la formació de professors amb alumnes amb competències limitades en la L2, a les quals ja hem fet referència, s'han seguit els passos següents:

1) Observació i presa de notes per part de l'assessor de l'explicació del professor d'una unitat del currículum (fase prèvia al procés de reflexió).

2) Elecció de la unitat a aplicar i sobre la qual s'inicià el procés de reflexió: «Les primeres civilitzacions urbanes: Egipte». En l'elecció d'aquesta unitat es va considerar el temps previ necessari per a reflexionar i preparar l'aplicació, temps que va finalitzar coincidint amb el moment en què habitualment s'explica aquesta unitat.

3) Reflexió sobre l'ensenyança de la història a l'aula ordinària amb alumnes nouvinguts.

4) Concreció de la reflexió en el disseny de la unitat i preparació de recursos (es va planificar per a sis sessions amb una hora de durada cada sessió, a raó de dues sessions per setmana) (enregistrament en àudio de les dues fases anteriors).

5) 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 nouvingut.

6) Aplicació als alumnes nouvinguts d'una prova de coneixements sobre la temàtica explicada.

7) Reflexió del grup a partir del visionat de l'enregistrament audiovisual i de la presa de notes feta per l'assessor.

En un projecte de recerca-acció com el que aquí s'explica, existeix sempre un procés de negociació entre les parts implicades amb les característiques que tot procés de negociació comporta (aclaraments a les incomprendions, propostes i contrapropostes, recerca de consens, etc.). Aquest procés s'ha estudiat en situacions de col·laboració entre professors experts en ensenyament de la L2 i professors de l'aula ordinària amb alumnes nouvinguts (Arkoudi, 2006).

No s'explicarà aquí aquest procés (enregistrat també en àudio). Ens limitarem a exposar els espais de reflexió oberts i les decisions preses, matisant que en el si del grup sempre hi va haver una bona voluntat de col·laboració i de treball per a la millora de la pràctica docent.

Seguidament, i per aquest ordre, s'expliquen cada una de les fases del procés: reflexions sobre l'ensenyança de la història als alumnes nouvinguts, la concreció en el disseny d'aquestes reflexions i l'observació i la valoració dels processos de classe fetes a partir de les notes i de l'enregistrament audiovisual.

La presentació acaba amb unes conclusions i una discussió que mostren la reflexió final que hem fet després del procés.

REFLEXIONANT SOBRE L'ENSENYANÇA DE LA HISTÒRIA A L'AULA ORDINÀRIA AMB ALUMNES NOUVINGUTS

Un principi bàsic de «l'ensenyança protegida» és el fet de considerar les necessitats lingüístiques dels alumnes nouvinguts. Segons quines siguin aquestes necessitats, és possible dissenyar unes lliçons que, reduint les exigències lingüístiques, els permetin aprendre amb els alumnes autòctons els mateixos continguts del currículum.

Els nostres alumnes ja assistien regularment a l'aula ordinària. I els que mostaven un nivell de competència més baix ja tenien, com hem vist, un nivell mínim de comprensió i d'expressió en català. Podien, per tant, seguir el currículum ordinari amb els consegüents suports.

Després d'aquesta primera reflexió, vam encetar una segona reflexió que es va articular entorn de dos eixos fonamentals:

1) Com aprenen els alumnes la història i quins models pedagògics possibles es poden adoptar per a ajudar-los en el procés d'aprenentatge (això seria vàlid per a tots els alumnes de la classe).

2) Quin tipus de «protecció» s'ha de donar als alumnes nouvinguts pel fet que tenen unes competències limitades en català; quines estratègies s'han d'emprar per tal que compreguin els conceptes que se'ls ensenyen i per tal que disposin de recursos lingüístics que els facin possible expressar el seu coneixement.

Pel que fa a la primera temàtica, vam explorar idees bàsiques de Donovan i Brandsford (2005) sobre com aprenen i com s'ha d'ensenyar als estudiants aquesta matèria.

Algunes idees bàsiques que van orientar-nos van ser les següents:

1) Els estudiants tenen les seves pròpies concepcions (algunes d'equivocades i altres de falses) sobre què és la història i nosaltres els hem d'ajudar a organitzar aquestes idees per tal que compreguin el que diuen els historiadors del passat.

2) Més que conèixer fets, han de conèixer fets organitzats al voltant de conceptes clau de la disciplina. Conceptes de «segon ordre»: temps, causa, canvi, conceptes substantius (nació, comerç, esclau, etc.) que no signifiquen el mateix en els diferents moments, empatia (entendre les idees, creences i valors de les diferents civilitzacions i grups) i evidències (com coneixem el passat).

Se'ls ha de proporcionar un coneixement en profunditat amb temps per explorar la manera de viure i la visió del món de la gent que estan estudiant.

Es proposen dos models possibles per a ajudar-los en aquest procés d'aprenentatge: un model de «descobriment» (inductiu), en el qual els estudiants interroguen les fonts com a historiadors, i un model «expositiu» (deductiu), en el qual es presenten els fets i conceptes de manera ja organitzada. En aquest segon model, els alumnes no treballen com a historiadors, però poden ser també exploradors de coneixement (recerca de fonts d'informació, etc.).

Pel que fa a la «protecció», es van fer reflexions sobre dos aspectes fonamentals: *input* i *output* comprensibles.

Se'ls ha de proporcionar *input* comprensible en l'àmbit oral i en l'escrit.

En l'àmbit oral, mitjançant una varietat de recursos multimèdia i sistemes gràfics que contextualitzin la parla del professor.

En l'àmbit escrit, preparant, si cal, uns textos adaptats que no vagin molt més enllà de les seves competències. Cal treballar i posar èmfasi en el vocabulari especialitzat de la lliçó. Cal proporcionar estratègies de lectura comprensiva i organitzadors gràfics per tal que tinguin recursos per a elaborar les idees bàsiques dels textos.

Se'ls han de proporcionar situacions que promoguin l'*output* comprensible, i per això s'han de crear situacions d'interacció significativa amb la qual els alumnes estiguin motivats per a parlar i usar el català amb el professor i els companys.

La discussió va recolzar en alguns materials que exemplifiquen els principis i aplicacions de «l'ensenyança protegida» (Echevarría, Vogt i Short, 2002; Vogt i Echevarría, 2008), en alguns principis i pràctiques de professors que ensenyen ciències socials a aquests alumnes (Evans, 1996; Carrasquillo i Rodríguez, 2002) i en un document sobre l'estil comunicatiu del professor.

No es va poder considerar, entre d'altres, un aspecte important de l'*output* comprensible: el del suport als processos de composició escrita i l'ensenyament explícit de la llengua.

La reflexió i el disseny consegüent van portar més temps del que pensava el grup, i això va ser una restricció important a l'hora de fer més consideracions. I és que, com expressen els experts en formació de professors en aquests contextos (Short, Vogt i Echevarría, 2008), són massa les idees i les propostes que de vegades es fan als professors com perquè totes puguin ser considerades, enteses i aplicades a la vegada amb la mateixa claredat i profunditat.

DISSENYANT LA UNITAT TEMÀTICA «LES PRIMERES CIVILITZACIONS URBANES: EGIPTE»

Definint els conceptes fonamentals

La unitat es va dissenyar a partir del «model deductiu», aquell en el qual, com hem dit, es presenten els fets i conceptes de manera organitzada (Donovan i Brandsford, 2005).

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:

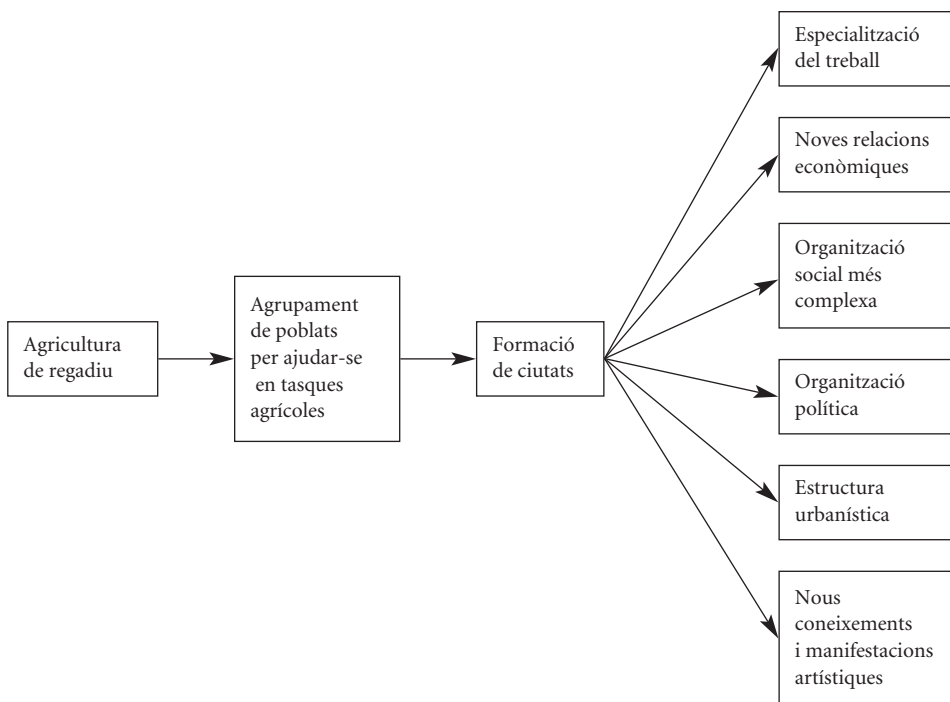


FIGURA 2. Conceptes fonamentals.

Aquest gràfic mostra la idea fonamental de la unitat temàtica: el pas del poblat neolític, amb una producció d'ús local, en què gairebé tothom treballava al camp, a una agricultura desenvolupada als voltants dels grans rius. Aquesta agricultura es basa primer en el regatge natural i després en la irrigació per canals, la qual cosa porta a unir-se diferents pobles per tal de construir aquests canals a partir de preses. Apareix l'agrupació de diversos pobles (la ciutat), amb la qual es van produint els sis canvis fonamentals que apareixen en el gràfic.

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). 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:

Component 1. Connectar els coneixements previs amb la nova lliçó

En aquesta fase, el professor situa i valora el coneixement que tenen els alumnes sobre les etapes històriques precedents, amb un especial èmfasi en l'etapa anterior a la que es vol estudiar per tal de situar l'estat a partir del qual es generen els canvis.

Això es pot fer mitjançant una pluja d'idees i la formulació de preguntes que intentin connectar amb la nova lliçó.

D'acord amb aquesta proposta, es va considerar que l'elaboració progressiva d'un mapa conceptual, a partir de les preguntes i les idees dels alumnes, seria un suport contextual important per als alumnes nous.

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. Segons la metodologia emprada, es poden proporcionar també objectius de coneixement o d'investigació per a un treball posterior.

En aquesta fase, els professors necessitaran molts recursos (llibres amb imatges, programari, material audiovisual, recursos de la comunitat tals com museus, etc.).

D'acord amb aquesta proposta, el professor de l'aula d'acollida va localitzar a Internet (<http://www.edu365.cat> i d'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 magnètiques que poden fer visible el material d'Internet en el mateix moment d'explicació de la lliçó.

Hagués estat bé que els alumnes visitessin el Museu Egipci de la ciutat, però l'escola ja havia esgotat els recursos en sortides anteriors (recentment havien visitat un poblat neolític).

Per tal d'explorar els coneixements previs que els alumnes ja tenen sobre la nova lliçó i proporcionar preguntes i objectius d'investigació, es va dissenyar la «tarja de construcció del coneixement SVPA» (què sabem, què volem saber, com ho poden saber els historiadors i què hem après que no sabíem), una idea pràctica recomanada pels experts en «l'ensenyança protegida» (Vogt i Echevarría, 2008).

QUADRE 1
Tarja SVPA

<i>Què sabem</i>	<i>Què volem saber</i>	<i>Com ho poden saber els historiadors</i>	<i>Què hem après que no sabíem</i>

En aquesta fase, estudiants i professor emplen les dues primeres columnes de la taula. Amb elles es 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 dels fets bàsics que pretén explicar. La tercera i la quarta columnes es van emplenant 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 nouvinguts. És una mena «d'ajut a la comprensió i guia de les actuacions futures».

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 proporcionar als 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, un 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 nostres alumnes.

Després de considerar alguns textos massa complicats, vam decidir crear-ne un de nou, previsiblement més fàcil, tot i que incorporava també el vocabulari es-

pecífic i tècnic necessari per a donar compte adequat dels conceptes que es volien ensenyar.

El text, elaborat pel professor de l'aula d'acollida, destacava en negreta el vocabulari referit als conceptes bàsics.

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

1) 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).

2) Llegir-lo, identificar les paraules que no comprenien i descobrir-ne el significat mitjançant explicacions entre ells i, si calgués, amb l'ajut del diccionari.

3) Presentar un organitzador gràfic de causa-efecte que, en grups de dos (un autòcton i un nouvingut), completarien a partir de la lectura.

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

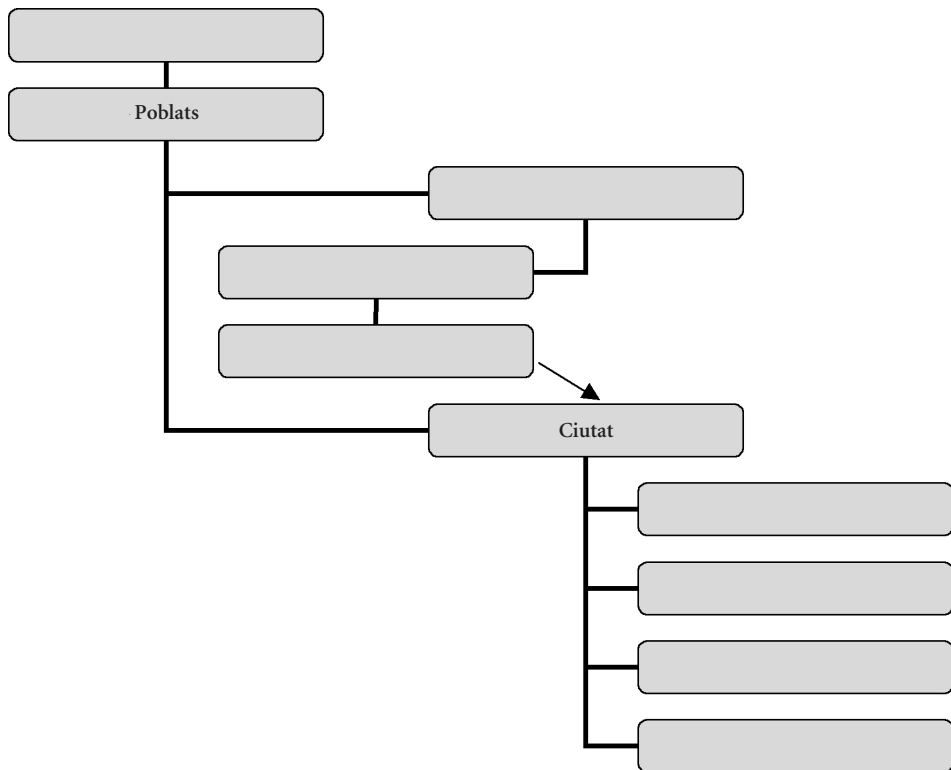


FIGURA 3. Organitzador gràfic.

Component 4. Grups d'aprenentatge cooperatiu

D'acord amb el model que estem exposant, els escolars elegirien un dels sis canvis bàsics conseqüència de l'aparició de les ciutats: especialització del treball, noves relacions econòmiques, organització social més complexa, organització política, estructuració urbanística, nous coneixements i manifestacions artístiques. Era una manera de fer que cada grup aprofundís en una faceta del canvi i també l'oportunitat perquè poguessin contestar algunes de les qüestions que volien saber, presents a la «tarja SVPA» (quadre 1).

El professor prepararia tots els materials i recursos necessaris.

Es farien grups de cinc alumnes (quatre autòctons i un nouvingut) que, ajudats pel professor, buscarien la informació necessària, a partir de la qual elaborarien 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.

Component 5. Reflexionar sobre allò que s'ha après

L'última etapa de la lliçó reprendria la «tarja SVPA» (quadre 1) 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.

La lliçó es va planificar, com ja hem dit, per a sis sessions. Cada sessió correspondria a una de les etapes planificades de la lliçó, excepte la del component 4, al qual es van dedicar dues sessions: l'una per a preparar i donar instruccions per al treball dels grups, endegar el seu treball i realitzar-lo en part a la classe (els alumnes es trobarien per a treballar també fora de l'aula), i l'altra per a fer la presentació pública dels treballs.

Observant i valorant els processos de classe

Presentem de manera narrativa una mostra de les situacions més significatives de classe a partir del visionat de l'enregistrament audiovisual fet per l'assessor. En alguns moments es presenten també exemples del discurs generat.

Valorem aquelles situacions que responen als principis i les aplicacions de «l'ensenyança protegida». També ho fem d'aquelles que, tot i haver estat planificades pensant en aquests principis, no responen a les expectatives previstes. Són les que mereixeran un nou procés de reflexió amb les propostes de millora, ja que aquest és l'objectiu més important que es pretén amb aquest treball.

La narració la farem al fil dels diferents components que es corresponen amb les etapes de la lliçó.

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 d'un organitzador gràfic (fig. 3) (input *compreensible*) en el qual 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 nouvinguts demanen participar i, alhora que confirma les seves aportacions (feedback *acadèmic*), modela el seu llenguatge (feedback *lingüístic*):

- (1) PO: *Comencem des del principi. Al principi què hi havia?*
- (2) Al.: *Res.*
- (3) PO: *No ho sabem.*
- (4) James (aixeca la mà).
- (5) PO: *I aleshores què va passar, James?*
- (6) James: *Va haver una explosió.*
- (7) PO: *HI va haver una explosió.*

Altres vegades, els pregunta directament (*obre espais de participació*) i, quan és necessari, proporciona «pistes» (per tal que responguin):

- (1) PO: *I després... Sandra?*
- (2) Sandra (no respon immediatament).
- (3) PO: *Univers, Terra, vida, animals...?*
- (4) Sandra: *Els humans.*
- (5) PO: *Els homes i les dones.*
- (6) PO (escriu en el mapa «humans»).
- (7) Als. (ho escriuen també en el seu esquema).

Posa èmfasi en el vocabulari bàsic i els seus significats:

- (1) PO: *Zhi Hao, com es diu del primer període en què els humans ens hem mogut per aquest planeta?*
- (2) Zhi Jao: *Prehistòria.*
- (3) PO: *Prehistòria, i d'aquí en surten dues grans parts (dibuixant a la pissarra dues fletxes que porten a dos quadres) (input *compreensible*).*
- (4) Zhi Hao: *Edat de pedra i edat dels metalls.*

Quan un alumne aporta un significat inadequat, inicia un intercanvi per tal de precisar el llenguatge:

- (1) PO: *L'edat de pedra es divideix en dues parts.*
- (2) Zhi Jao (aixecant la mà): *L'edat de pedra es divideix en dos parts. La més gran és el Paleolític.*
- (3) PO: *Quan dius «la més gran», què vols dir?*
- (4) Zhi Jao (no respon).
- (5) PO: *La més llarga, vols dir «la més llarga».*

És un diàleg en el qual el professor no es limita només a què descriguin les etapes, sinó que busca que expliquin les causes i les conseqüències dels canvis:

- (1) Al.: *Van descobrir l'agricultura.*
- (2) PO: *I què va passar?*
- (3) Al.: *Es van sedentaritzar.*
- (4) PO: *I per què es van fer sedentaritzar?*

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'aparició de les primeres civilitzacions urbanes (Mesopotàmia i Egipte) com a conseqüència de l'aparició de les ciutats.

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 magnètica i després amb la «tarja SVPA» (quadre 1).

El professor de l'aula d'acollida va projectar diversos audiovisuals (input *compreensible*) 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 pel que fa al tema, sinó també la introducció de conceptes que després podrien ser bàsics per a entendre les relacions entre els conceptes.

Van donar suport a la *comprensió lectora* amb un treball sobre el vocabulari:

El James llegeix el text que correspon a les imatges d'una deessa emergint de les aigües.

- (1) PA: *Quines paraules no has entès?*
- (2) James: *Deessa.*
- (3) PA: *Deessa és la persona...?*
- (5) Al.: *Es una diosa.*
- (6) PO: *Això és una traducció.*
- (7) PO: *Zhi Jao (dirigint-se al Zhi Jao).*
- (8) Zhi Jao: *Com un déu en femení.*

(9) Katiuska (llegint): *Si la persona era benestant, era sotmesa a un procés de momificació.*

(10) PA: *D'on ve la paraula «benestant». «Bé» i...?*

(11) Katiuska: *Estant.*

(12) PA: *I què vol dir la paraula? Estarà bé o malament, una persona?*

(13) Katiuska (no contesta).

(14) PA: *Pobra o rica?*

(15) Katiuska: *Rica.*

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*).

(1) PO: *Recordeu el Neolític? Quan la terra era molt bona, què passava?*

(2) AL: *L'excedent.*

(3) PO: *Per a què serveix l'excedent? Si hi ha excedent, què podem fer?*

(4) Sandra: *El trueque.*

(5) PO: *Sabeu com es diu en català? El troc.*

La segona fase d'aquest component es va treballar a partir de la «tarja SVPA».

Va fomentar un diàleg sobre les tres primeres columnes i aquest va ser-ne l'esquema resultant, que els alumnes van enregistrar i el professor va anotar a la pissarra:

QUADRE 2
Tarja SVPA

<i>Què sabem</i>	<i>Què volem saber</i>	<i>Com ho poden saber els historiadors</i>	<i>Què hem après que no sabíem</i>
Les mòmies	Com vivien	Fonts primàries (les restes, l'arqueologia)	
Diferents classes socials: esclaus, faraons, escribes	Quina esperança de vida tenien	Fonts secundàries (arxius, llibres, etc.)	
Les piràmides	La llengua (quin idioma parlaven, quina escriptura tenien)		
Els transports a través del Nil	La cultura (la religió, els déus)		
El control de les crescudes	Tenien enemics?		
El conreu aprofitant les crescudes del Nil	Oficis		

Molts alumnes van aportar a la primera columna els tòpics habituals (els faraons, les piràmides, les mòmies), així com també idees que havien vist a la sessió anterior (els transports, el control de les crescudes).

El professor va anar definint conceptes i introduint, a partir d'exemples, el vocabulari tècnic que utilitzen els historiadors (*tecnologia* per a referir-se als transports i al control de les crescudes del riu, *arquitectura funerària* per a referir-se a les piràmides, etc.).

Pel que fa a *com ho poden saber els historiadors*, va anar recollint les aportacions dels alumnes comparant les fonts dels períodes anteriors amb les fonts pròpies del nou període. Va ser especialment interessant la reflexió que va proposar referida a les fonts (*què i com podríem saber coses d'un alumne de l'escola que l'hagués deixat ara fa quatre anys?*).

En aquesta sessió, com després es veurà, caldria haver posat més èmfasi en el *què volen saber els alumnes* per tal de guiar i mantenir la tensió que aquestes provocaven, ja que sense solució de continuïtat es va passar a treballar el component següent.

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

L'objectiu d'aquesta sessió era que els alumnes compreguessin 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 poblal neolític) i va fer que recordessin com vivien. 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 (basar-se en el títol, detectar les paraules bàsiques destacades en negreta, basar-se en el que ja saben) i «què» s'havia de fer després amb elles (verificar-les després de la lectura). Aquesta tasca va donar poc joc i els alumnes van «passar» de les prediccions (aquesta era una estratègia interessant de comprensió lectora que el grup de reflexió no havíem preparat suficientment).

En canvi, la posterior lectura del text i l'anotació de paraules que no entenien va donar un bon *suport als processos de comprensió lectora*.

Alumnes autòctons i nouvinguts van fer un llistat de paraules (regatge natural, irrigació, alluvió, preses, emmagatzemar). Aquest fet mostrava, sens dubte, que no entendre el significat d'aquestes paraules impedia comprendre el significat del text.

Uns alumnes van explicar als altres el lèxic desconegut i, quan això no era possible, es va recórrer al diccionari (recurs que també va necessitar una explicació per part del professor, ja que les definicions que hi apareixen inclouen també lèxic força especialitzat).

Fets aquests aclariments, el professor va repartir un organitzador gràfic (figura 3) per a completar a partir de la lectura en grups de dos (un autòcton i un nouvingut) (*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 nouvinguts 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 l'excepció de l'alumne xinès i un de georgià.

L'observació de les interaccions entre una alumna autòctona i la Sandra, una alumna nouvinguda, mostra fins a quin punt es va produir aquesta col·laboració. La companya fa de tutora de la Sandra proporcionant-li pistes que porten a completar entre les dues el mapa conceptual:

- (1) Al. (referint-se a un quadre de l'organitzador gràfic): *Tu què creus que podria anar abans de «poblats»?*
- (2) Sandra (llegint): *Éste, «Neolític».*
- (3) Al.: *Posem «Neolític» aquí.*
- (4) Al.: *Tu què creus que pot anar aquí? Si van aparèixer els poblats, després dels poblats tenen que anar les...?*
- (5) Sandra: *Les urbanitzacions.*
- (6) Al.: *Podria ser... Diferents poblats... Té que ser una paraula.*
- (7) Sandra (llegint): *Ciutats.*
- (8) Al.: *Una paraula de la que en surten dos: organització social.*
- (9) Sandra: *Organització social.*
- (10) Al.: *Posem aquí lo d'«organització social».*
- (11) Sandra: *On?*
- (12) Al.: *Aquí.*

Una vegada finalitzada la tasca, el professor, que ja tenia dibuixat l'organitzador gràfic a la pissarra (*suport contextual*), el va anar completant amb la col·laboració dels alumnes (*revisió*).

A mesura que anaven completant el quadre, va anar aprofundint els conceptes que en el tema només estaven esbossats. Això ho va fer dirigint-se als alumnes

amb preguntes la informació de les quals no estava donada (*preguntes d'un cert nivell cognitiu*), tot buscant una explicació sobre causes i conseqüències i establint relacions amb fets del pasat ja conegut (*idea de canvi, construcció del coneixement*).

PO: *Per a què pot servir guardar aigua en una presa? Per què els excedents agrícoles porten a oficis diferents als dels pagesos com en el poblat neolític? Quina novetat aporta la irrigació envers el regatge natural?*

En aquesta sessió van faltar tres dels alumnes nouvinguts, un absentisme que en aquest tipus d'alumnes no és casual i que suma més dificultats a les limitacions lingüístiques que ja tenen.

El professor de l'aula d'acollida va realitzar aquesta tasca amb els alumnes absents durant l'horari que tenen assignat a aquest espai.

Component 4. Grups de treball cooperatiu

En aquesta fase final de treball, a la qual es dedicaran dues sessions, el professor introduirà el tema de les conseqüències de l'aparició de les ciutats i prepararà el treball de grup (organitzant, seleccionant els temes que treballarà cada grup, proporcionant els documents i donant instruccions sobre la tasca que han de fer).

Reparteix el mapa organitzador dels conceptes i, basant-se en aquest (*suport contextual*), fa referència als conceptes ja treballats (*revisió*) i presenta la nova informació (*lligam entre l'aprenentatge anterior i els nous conceptes*).

PO (assenyalant l'esquema): *Hem vist les causes de l'aparició de les ciutats i més enllà apareixen les conseqüències: l'organització econòmica... Totes i cada una d'aquestes conseqüències les treballareu vosaltres. Recordeu aquelles coses que vam escriure, què sabem i què volem saber.*

El treball dels alumnes es basarà en documents que ha seleccionat el professor. Inclouen un qüestionari per a cada un dels subtemes que treballarà cada grup. Les preguntes del qüestionari no són només preguntes que poden respondre amb la informació donada; moltes preguntes són inferencials i requereixen que els alumnes «pensin» (en què es diferencien les feines dels pagesos egipcis i les dels pagesos d'avui dia, identifiquen jeroglífics corresponents a noms (*kliopatra*) i escriviu el vostre nom segons l'alfabet, etc.).

Intenta després donar instruccions clares per a la tasca que han de realitzar:

PO: *Primer pas: Heu de respondre a les preguntes buscant en les lectures el que ens diuen... Les preguntes són per pensar... Segon pas: amb la resposta a les preguntes haureu de fer un mural. Recordeu el mural que veu fer sobre la sostenibilitat? Heu de posar un títol i exposar el resultat de la vostra investigació... però no la*

resposta a les preguntes... cada un ho pot fer com cregui més convenient (fotos, text, mapa conceptual, etc.).

El professor assigna els grups de manera que cada alumne nouvingut s'integri en un grup d'autòctons (*interacció*).

Els alumnes en grup cooperatiu llegiran els documents i preparen la informació a presentar. S'hauran de trobar també fora de l'aula per a completar el treball. Abans de començar el treball de grups, s'estableix un *control de codi*:

PO: *S'ha de parlar en català.*

Els alumnes comencen a treballar en grups. Durant el treball, 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 alguns grups mostra que aquests mantenen, com acostuma a passar, 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 una mena de preocupació per finalitzar la tasca en el poc temps que tenen.

Aquest és el cas del grup del Zhi Jao (treball sobre classes socials), en el qual dos autòctons llegeixen les preguntes i li dicten les respostes. Té algunes dificultats per a escriure derminades paraules i els companys li sillabejen «sa-cer-dot».

En una interacció posterior, un company diu: *responeu vosaltres dos* (referint-se al Zhi Jao i a l'altre company) *i jo faig la piràmide*.

Tenint en compte l'orientació a la tasca que han adoptat i el paper que li han assignat, la interacció en català és pobra.

En el grup del James (treball sobre l'estructura urbanística) hi ha un treball quelcom més cooperatiu, si bé centren tot el seu esforç a localitzar en el mapa les diferents parts d'una ciutat emmurallada. El James pren la iniciativa de llegir i localitzar les diferents parts que estan numerades. Els altres companys l'ajuden a respondre les preguntes que ell formula sobre el text. S'esforça a expressar-se en català i mostra els seus recursos «interllengua»:

(1) James: *Per a què ho feien?* (referint-se a la ciutat emmurallada i al barri exterior). *Això no ens ho van pedir.*

(2) Al.: *Sí, sí que ens ho demana.*

(3) James: *Ara el cinc.* (Llegeix): *Al costat de les muralles hi ha el temple sagrat. On hi ha el riu? No sé. Ara ya sé... el set podria ser... ara què fem?*

- (4) Al.: *El palau?*
 (5) James: *Sólo hay un palau. Ah!, mira, la vuit está aquí.*
 (6) Al.: *El palau del rei.*
 (7) James: *El tres podria ser, perquè no hi ha... sólo nos queda uno.*
 (8) Al.: *El sis podria ser un gran pati envoltat. Tot això són el sis, el gran pati.*
 (9) James: *No seria el quatre, el gran pati? El quatre és com una muralla.*
 (Llegeix): *...altres reis. El otro... estaria en el sur-oest.*
 (10) Al.: *Aviam, repassem.*
 (11) James: *Què més? Esto sería... el canal también va estar ple d'aigua. Per dibuijar un barri... aquí diu que hem de dibuijar barri, riu.*

En aquesta interacció es veu com el noi rep un «*feedback* implícit» a una expressió en la L1 (2). També podria ser «*explícit*», si els companys estiguessin preparats per a proporcionar-li correccions esporàdiques sense tallar el fil comunicatiu.

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 a *input* i *output* per a l'aprenentatge de la llengua: quan es parla i s'escriu sobre el que es llegeix, si es parla després sobre el que s'ha escrit (en fer l'exposició pública dels treballs) (*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.

PO: *Recordeu com es van formar les ciutats, poquet a poquet, un canvi que no es va produir a tot arreu... Sobre cada un d'aquests aspectes (mostrant l'esquema conceptual bàsic, figura 2) ara sabem alguna coseta.*

Comença cada grup a exposar. Els alumnes de cada grup s'han repartit la informació que presentaran.

La Sandra ha memoritzat el que ha de dir (agricultura de regadiu) i, basant-se també en el text, ha fet una exposició correcta de la informació.

El Zhi Jao, amb els seus recursos (amb un llenguatge correcte però encara amb poca fluïdesa), ha exposat temes de l'organització social.

El James ha començat a exposar, però s'ha collapsat i el professor ha decidit que continués un altre alumne (aquesta intervenció requeria *temps d'espera i suport a l'expressió*).

La Manuela (especialització en el treball) ha fet una presentació molt breu de la seva part.

Durant les diferents presentacions, el professor ha aprofitat per a aclarir conceptes ja treballats (*revisió*), comparant els canvis d'aquest període amb els del Neolític i amb els de l'època actual (*canvi i continuïtat*):

PO (parlant de l'especialització del treball en les primeres civilitzacions urbanes): *Al Neolític ja havia començat l'especialització en el treball, però cada cop ens hem especialitzat més. Si a mi se m'avia el cotxe, jo necessito una persona especialitzada que me'l repari, perquè jo no en sé...*

Després de cada intervenció ha demanat a la resta dels alumnes que formulés preguntes als expositors. Hi ha hagut algunes intervencions, però la participació no ha estat molt elevada.

En acabar la sessió, proposa una activitat interessant als alumnes que, no obstant això, arriba tard:

PO: *Jo no us ho he dit, però potser havíeu d'haver pres notes del que s'ha dit.*

La presentació-resultat del treball de grup ha donat poc joc, perquè les *tasques* proposades no eren *clares* ni tampoc els alumnes estaven preparats per a fer un *treball cooperatiu*. A més a més, el *ritme* de la lliçó en aquesta fase no ha estat *adequat*. Ha estat massa ràpid. Els alumnes no han disposat del *temps* suficient per a *explorar*.

Component 5. Reflexionar sobre tot allò que s'ha après

La sessió final del tema es dedica a reprendre aquelles qüestions que els alumnes «volien saber» i que poden contestar després d'haver fet el treball per grups.

(1) PO (dirigint-se als murals, va recordant els aspectes bàsics de cada mural i reprèn la idea de l'esquema): *Recordeu que al principi vam fer un full on vam escriure «Què sabem i què volem saber?». Rescatem aquell full...*

Els alumnes treuen el full, van intervenint i van formulant les preguntes que s'havien fet i les contesten, ajudats pel professor:

- (2) Al.: *Com vivien?*
- (3) PO: *Tenim resposta a aquesta pregunta?*
- (4) Al.: *En cases de palla.*
- (5) Al.: *Quines classes socials hi havia?*
- (6) PO: *James, tenim resposta a aquesta pregunta?*
- (7) James: *El faraó, els sacerdots, els escribes, esclaus...*
- (8) Al.: *L'escriptura.*
- (9) PO: *Quin tipus d'escriptura tenien, Zhi Jao?*
- (10) Zhi Jao: *Com uns dibuixs.*

Són, en força casos, respostes superficials que responen a les limitacions ja apuntades anteriorment.

AVALUACIÓ

Finalitzada la lliçó, vam passar una prova escrita als quatre alumnes nous i noves 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*) i problemes en la comprensió d'alguna pregunta per la forma lingüística en què es va formular.

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.

CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

Aquest treball no ha pretès avaluar la competència pedagògica d'un professor. L'objectiu ha estat la descripció dels primers passos en el seu procés de formació en una situació que és nova per a ell.

L'incert o les limitacions de l'experiència realitzada no són imputables a ell, sinó al grup de reflexió i a les restriccions que poden operar en una situació com aquesta.

Ens ha obert les portes de la classe i ha dedicat una part important del seu temps, implicant-se en aquest procés de reflexió col·laboradora.

Gràcies a aquesta disposició, coneixem millor les necessitats d'aquests alumnes, podem valorar el que ha funcionat bé, així com anticipar quines estratègies pedagògiques serien desitjables per a millorar els processos d'ensenyança i aprenentatge.

Podem intuir també quina direcció hauria de tenir un procés de formació, un procés que pot obrir espais de reflexió per a altres professors que ensenyen en aquestes mateixes condicions.

Articularem les conclusions i la discussió entorn de dues qüestions bàsiques: allò que sembla que ha funcionat bé (allò que en el terreny de la pràctica sembla sintonitzar amb els principis de «l'ensenyança protegida») i allò que hauria de millorar d'acord amb aquests mateixos principis.

En relació amb la primera qüestió, i en relació amb el contingut del tema o lliçó, hem vist com ha definit els conceptes fonamentals de la lliçó, ha treballat un

esquema organitzat dels conceptes, ha posat en pràctica un model pedagògic (Austin) adequat per a aquest tipus d'alumnes, ha connectat els coneixements previs dels alumnes amb els nous conceptes. Ha proporcionat una contínua revisió dels conceptes, exemplificant nocions de *canvi*, *continuitat* i *contrast* entre diferents èpoques històriques.

Des del punt de vista de la reducció de les exigències lingüístiques, ha desenvolupat recursos per a facilitar la comprensió oral i escrita dels alumnes (organitzadors gràfics, materials multimèdia, estratègies de suport a la comprensió lectora dels alumnes, èmfasi en el vocabulari, text adaptat a les seves competències).

Per tal de facilitar l'expressió en català, ha proporcionat *feedback* a les expressions dels alumnes, ha obert espais de participació als nouvinguts, ha assajat espais d'interacció entre alumnes autòctons i nouvinguts (interacció entre dos, treballs de grup cooperatiu) i ha enviat missatges als alumnes per tal que usessin el català en la forma de *controls de codi*.

Creiem que l'adopció del model d'Austin ha millorat el seu «estil pedagògic», si el comparem amb el que tenia amb anterioritat a aquest procés.

S'han obert espais de col·laboració amb el professor de l'aula d'acollida, el qual ha contribuït també desenvolupant recursos multimèdia, adaptant textos i complementant tasques docents dirigides a aquells alumnes que van faltar a una sessió de classe.

És evident que, per tal que aquesta col·laboració pugui ser efectiva, a l'escola li calen més recursos humans. Un sol professor és poc per a poder estendre la seva tasca més enllà de l'espai que ofereix l'aula d'acollida.

Quines pràctiques aquí mostrades són millorables, quines no s'han considerat o s'han considerat poc de cara a continuar un procés de formació que sintonitzi amb els principis de l'ensenyança protegida i que millori, per tant, el rendiment acadèmic dels alumnes i les seves competències en català?

Unes fan referència a la naturalesa del contingut i la metodologia específica d'ensenyança, d'altres fan referència al disseny de formes òptimes de treball dels alumnes, d'altres, al desenvolupament de les seves competències lingüístiques, i d'altres, al rol del professor com comunicador.

Pel que fa a la naturalesa del contingut i la seva metodologia, continuem pensant que el model d'Austin és un model bo i adequat per a ensenyar ciències socials a tots els alumnes i especialment als nouvinguts. Per tot el que hem dit, s'adequa bé a les idees comentades de Donovan i Bransford, genera espais adequats per tal que el professor intervingui, donant suport a les competències lingüístiques dels alumnes, promou la interacció entre ells i, sota condicions adequades, l'ús del català.

S'ha de considerar, però, que en la seva aplicació no s'ha estat del tot fidel al mateix. El model pressuposa, com hem dit, demanar als alumnes «què volen saber» del tema i, a partir d'aquí, proporcionar-los els recursos necessaris perquè

explorin aquests interessos i puguin respondre a la pregunta «què hem sabut que no sabíem». Això implica disposar de recursos que en aquests moments no es tenien o no es van considerar, però que s'han d'anticipar de cara a un futur.

La recerca dels mateixos alumnes mitjançant Internet i la biblioteca han de ser necessàriament recursos importants. Els mateixos materials multimèdia presentats en la fase de «sensibilització» donaven molt de joc i s'haguessin pogut aprofitar en aquesta fase de treball i d'exploració.

Les preguntes dels alumnes eren interessants (com vivien el egipcis, quina llengua parlaven, quina escriptura, quina esperança de vida tenien, quins déus, etc.). Estaven en línia amb allò que Donovan i Brandsford consideren que ha de ser uns dels objectius de l'ensenyança de les ciències socials: «empatia», col·locar-se en el punt de vista d'aquella gent proporcionant una comprensió de les seves idees, creences i valors.

Partim també d'una visió eurocèntrica de la història: la història ho és de la civilització occidental. A la nostra aula teníem 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).

S'havia d'haver mantingut la tensió investigadora dels alumnes fent-los treballar en aquesta direcció a costa tal vegada de deixar de treballar tots els conceptes de la lliçó. Els autors anteriors proposen també que els alumnes han de treballar en profunditat sobre alguns conceptes bàsics, la qual cosa augmenta la comprensió i el descobriment de relacions que, d'altra manera, no s'aconseguirien.

Els alumnes necessiten temps per a explorar i la lliçó ha de tenir el «ritme» adequat a aquest temps. Això, que és necessari per als autòctons, encara ho és més per als nouvinguts. Aquest temps per a 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. El professor sentia aquesta pressió i manifestava que la unitat s'alentia excessivament.

La segona qüestió que sembla important de cara a la formació és que el professor disposi d'estratègies per a ensenyar als alumnes a treballar de manera independent i amb els altres. Aquest últim aspecte és especialment necessari en una aula amb alumnes nouvinguts, en la qual es considera que la interacció amb els autòctons ha de ser una font rica d'*input* i *output* comprensibles (McCafferty, Jacobs i DaSilva Hiddings, 2006).

L'observació de les interaccions que hem fet a la classe mostra fins a quin punt això és important. Molts estudiants no han après a treballar en grup perquè ningú no els ho ha ensenyat. I als autòctons se'ls han d'ensenyar unes estratègies i una sensibilitat especial per a ajudar als nouvinguts.

Un altre aspecte important de la formació dels professors en la qual no hem posat prou èmfasi fa referència a l'adquisició d'estratègies per al desenvolupament dels recursos expressius dels alumnes. Interessats com estàvem a fomentar la comprensió (mitjançant els organitzadors gràfics, el text adaptat, l'èmfasi en el vocabulari i en les estratègies de comprensió lectora), no hem pogut reflexionar sobre aquesta important dimensió.

Cada tasca ha de tenir també els seus objectius lingüístics, que s'han de treballar (transformar un mapa conceptual en una explicació, prendre notes d'una exposició oral, preparar un text escrit a partir de diferents fonts d'informació, preparar-se per a fer una exposició oral, ensenyar els recursos lingüístics i textuais que s'empren en història per a narrar els fets: causa, conseqüència, el temps verbal, etc.) (Coelho, 2004), donar *feedback* a les expressions escrites dels alumnes mitjançant un «ensenyament explícit de la llengua».

Reconeixem que aquesta tasca és especialment complicada per a professors de matèries no lingüístiques, que, com és lògic, estan més centrats en el contingut.

Hem dit que la llengua és l'instrument més important del pensament (Vygotsky, 1978) i, per tant, el millor vehicle per a comprendre i expressar els continguts del currículum. Treballant per al desenvolupament dels recursos expressius dels alumnes, s'està treballant per a l'aprofundiment dels conceptes. *Llengua i continguts* són dos elements indistingibles no només per als nouvinguts, sinó també per a tots els alumnes (Laplanche, 2000).

Finalment, hi ha una qüestió que mereix més èmfasi del que li hem posat: és la reflexió sobre el «rol del professor com a comunicador», 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 per tal que els alumnes, en un ambient relaxat, puguin manifestar les seves incomprendions, que està atent a les mateixes i que introdueix controls al llarg de la lliçó per tal de comprovar quin és el seu estat del coneixement.

Els experts en la formació en principis i aplicacions de «l'ensenyança protegida» (Echevarría, Short i Vogt, 2008) 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. El treballar amb la diversitat cultural i lingüística és una de les exigències més difícils que té un professor.

En sintonia amb aquestes consideracions i pel fet que el professor ja disposa d'aquest esquema general, el grup de reflexió, i especialment ell, ha proposat tres noves accions per al futur:

1) Seleccionar els continguts del currículum per tal de poder-los treballar amb més profunditat (el primer trimestre s'ensenyen conceptes bàsics de geografia universal que també es poden seleccionar).

2) Donar preferència i treballar en profunditat les coses «que volen saber els alumnes», a partir de les quals, i en explorar-les amb temps, podran establir més relacions amb els conceptes i fets bàsics.

3) Iniciar un procés de formació en grups cooperatius que porti a un disseny aplicable aquest mateix curs; caldrà introduir, a partir d'aquest disseny, el treball en temes de llengua que hem esmentat.

L'experiència viscuda ha despertat unes expectatives en cadena que, probablement, tindran un efecte a més llarg termini: sensibilitzar sobre el tema a més professors i de més matèries.

Discussió general

Ens hem aproximat a la nostra realitat educativa amb dos flaixos, dues mirades diferents.

L'una és una aula amb recursos (mai són suficients) i una certa experiència de les mestres per a treballar la diversitat, en un curs de primer de primària en el qual els nouvinguts que s'hi incorporen disposaran de temps per a integrar-se. S'iniciaran amb un currículum més concret en el qual les exigències lingüístiques no són, d'entrada, tan importants.

L'altra és un aula de secundària amb un professor per al qual la diversitat que té és una situació nova i on els recursos del centre són limitats. Els alumnes que s'hi incorporen disposaran de menys temps per a aprendre la llengua mitjançant un currículum més abstracte i més ple d'exigències lingüístiques.

Una etapa educativa secundària obligatòria amb un percentatge elevat de fracàs per a tota la població. A Espanya, segons dades de l'OCDE, el 31 % de la població (a Catalunya és el 30 %) no completa la secundària i no segueix estudis de formació professional. Es comprendrà que el context educatiu en el qual s'incorporen els nouvinguts no és gens favorable.

A més dels canvis estructurals que s'intenten fer en aquesta etapa educativa (obrir diferents itineraris curriculars, dotar de més qualitat a la formació professional), alguns centres de secundària amb alumnes nouvinguts han elaborat plans que redueixen sensiblement el fracàs (ritmes d'aprenentatge més lents, classes desdoblades de les diferents matèries, compaginar el treball i els estudis, etc.) (Tobarra, 2008), un procés tutoritzat de transició gradual a l'aula ordinària, materials adaptats als diferents nivells de competència lingüística (Ariza i Nogueras, 2008).

En qualsevol cas, però, la formació dels professors que tenen alumnes nouvinguts, o més ben dit, la formació per a atendre la diversitat es converteix en un repte ineludible.

Segons els experts (González i Darling-Hammond, 1997), el disseny d'aquesta formació hauria de tenir en compte:

- 1) Un programa diferenciat segons els diferents nivells educatius i que inclogui coneixements d'alfabetització i d'interculturalitat.
- 2) Ha de basar-se en la presentació i la reflexió sobre experiències meritoroses, en les aportacions dels professors més capacitats i amb el suport i la col·laboració de persones que estan investigant en aquest camp.
- 3) Ha d'implicar als professors amb objectius d'observació i reflexió a llarg termini amb la finalitat de promoure canvis eficaços en la pràctica.
- 4) Ha de promoure l'aprenentatge comunitari i col·legial entre els professors del centre i de fora mitjançant xarxes de comunicació.

I tot això per tal d'anar convertint una aula «no diferenciada» en una aula «diferenciada», d'acord amb els principis i les pràctiques proposades per «l'ensenyança protegida» (Echevarría, Short i Vogt, 2008) i, per descomptat, per corrents psicopedagògiques innovadores.

Una aula «no diferenciada» és aquella on:

- 1) Els interessos i els coneixements previs dels escolars no són considerats.
- 2) El professor només avalua al final de la lliçó, decidint qui passa i qui no passa.
- 3) Només hi ha un llibre de text que necessàriament s'ha de completar.
- 4) El professor guia els conceptes a través de la lectura, només es dirigeix al grup-classe i manté un control absolut sobre el discurs.
- 5) Els estudiants han de donar la resposta correcta.
- 6) L'estructura organitzativa predominant de la classe és la dels alumnes asseguts cada un al seu pupitre.
- 7) Es creu que els poc competents no se'n sortiran.

Una aula «diferenciada» és aquella on:

- 1) Els interessos i els coneixements previs dels alumnes són una guia per a la planificació de la lliçó.
- 2) La revisió de l'aprofitament dels alumnes orienta decisions d'actuació.
- 3) Hi ha una varietat de textos, de tasques i de materials adaptats.
- 4) S'adjudica l'extratemp necessari per tal que els alumnes puguin complir els objectius.
- 5) L'agrupació dels estudiants és flexible.
- 6) Hi ha conversa compartida i s'encoratja la interacció entre ells.
- 7) Es promou el pensament formulant preguntes d'alt nivell cognitiu.
- 8) Es creu que tots els estudiants són capaços d'aconseguir els objectius.

Una aula, sens dubte, «ideal», però que representa la meta final a la qual cal dirigir els passos.

Apropar-nos a aquesta realitat per tal de conèixer-la i millorar-la és el que hem pretès en aquest estudi. Segurament hem deixat obertes més preguntes que solucions, però creiem en aquesta línia de treball. Ara sabem una mica més d'aquesta realitat, dels principis per a interpretar-la i dels possibles camins de millora.

Estem segurs que treballar per a una millora de les pràctiques dirigides als alumnes nouvinguts és treballar per una ensenyança de qualitat per a tots els alumnes: autòctons i nouvinguts.

Bibliografia

- ARIZA, E.; NOGUERAS, N. (2008). *Itinerari de l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària*. Conferència impartida al curs postgrau d'educació plurilingüe. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. [Inèdit]
- ARKOUDIS, S. (2006). «Negotiating the rough ground between ESL and mainstream teachers». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 9, núm. 4, p. 415-434.
- ARNAU, J. (2005). «El modelo catalán de atención educativa a los escolares inmigrantes». *Cultura y Educación*, vol. 17, núm. 3, p. 265-282.
- ARNAU, J.; GARRIGA, A.; FERNÁNDEZ, L. (2008). «El discurs professoral-alumnes nouvinguts en una aula d'acollida de secundària». A: *Nouvinguts, fins quan?: La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari. Simposi Llengua, Educació i Immigració*. Girona: Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach. (UdG Publicacions, 23), p. 152-169.
- ARNAU, J.; SOTÉS, P. (1999). «Differenze individuale nell'uso e nell'acquisizione dell'euskara in un programma d'immersione». A: ARTIGAL, J. M.; LAURÉN, Ch. [ed.]. *Immersione linguistica per una futura Europa*. Merano: Alpha & Beta, p. 67-80.
- BAKHTIN, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Dushin: University Texas Press.
- BARNES, D.; TODD, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- CARRASQUILLO, A. L.; RODRÍGUEZ, V. (2002). *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CLEGG, J. (1996). *Case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.
- COELHO, E. (2004). *Adding English. A guide to teaching in multilingual classrooms*. Toronto: Pippin Publishing.
- (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Horsori.
- COLLIER, V. P.; THOMAS, V. P. (1989). «How quickly can immigrants become proficient in school English». *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, núm. 16, p. 187-212.
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (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.; BRANDSFORD, J. D. [ed.] (2005). *How students learn History, Mathematics and Science in the classroom*. Washington: The National Academies Press.
- DUFF, P. (1996). «Different languages, different practices: Socialisation of discursive competence in dual-language school classrooms in Hungary». A: BALLEY, K.; NUNAN, D. [ed.]. *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Nova York: Cambridge University Press.
- EHEVARRÍA, J.; SHORT, D. J.; VOGT, M. (2008). *Implementing the SIOP model through effective professional development and coaching*. Boston: Pearson Education.
- EHEVARRÍA, J.; VOGT, M.; SHORT, D. J. (2002). *Making content comprehensible for English language learners. The SIOP model*. Boston: Pearson Education.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ENRIGHT, D. S.; McCLOSKEY, M. L. (1988). *Integrating English: Developing English language and literacy in multilingual classroom*. Reading: Addison-Wesley.
- EVANS, R. (1996). «Content-based language teaching: Geography for ESL students». A: CLEGG, J. [ed.]. *Mainstream ESL. Case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 179-197.
- GONZÁLEZ, J. M.; DARLING-HAMMOND, L. (1997). *New concepts for new challenges. Professional development for teachers of grant youth*. McHenry: Center for Applied Linguistics: Delta Systems.
- GUARINO, A. J.; EHEVARRÍA, J.; SHORT, D.; SCHICK, J. E.; FORBES, S.; RUEDA, R. (2001). «The Sheltered Instruction Observation Protocol». *Journal of Research in Education*, vol. 11, núm. 1, p. 138-140.
- HARKLAU, L. (1994). «ESL versus mainstream classes: Contrasting L2 learning environments». *TESOL Quarterly*, vol. 28, núm. 2, p. 241-272.
- KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LANTOLF, J. P. [ed.] (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. P.; PAVLENKO, A. (2001). «(S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: Understanding second language learners as a people». A: BREEN, M. P. [ed.]. *Learner contributions to language learning*. Harlow: Longman, p. 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*, vol. 57, núm. 2, p. 245-271.
- LIER, L. van (2000). «From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective». A: LANTOLF, J. P. [ed.]. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 245-259.
- LONG, M. (1983). «Native speaker/non-native speaker interaction and the negotiation of comprehensible input». *Applied Linguistic*, vol. 4, núm. 2, p. 126-141.
- MARUNY, L.; MOLINA, M. (2001). «Identidad cultural i aprendizaje lingüístico: el caso de la inmigración». *Textos*, núm. 26, p. 55-64.
- MCCAFFERTY, S. G.; JACOBS, G. M.; DASILVA HIDDINGS, A. C. H. [ed.] (2006). *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* (2004) [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <<http://www.xtec.es/acollida>>
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nova York: Oxford University Press.
- SCHACHTER, J. (1988). «Second language acquisition and its relationship to universal grammar». *Applied Linguistics*, núm. 9, p. 219-235.
- SHORT, D. H.; VOGT, M. E.; ECHEVARRÍA, J. (2008). *The SIOP model for administrators*. Boston: Pearson Education.
- SWAIN, M. (1985). «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». A: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. [ed.]. *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, p. 235- 253.
- (2000). «The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue». A: LANTOLF, J. P. [ed.]. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 97-114.
- TAKAHASKY, E.; AUSTIN, T.; MORIMOTO, Y. (2000). «Social interaction and language development in a FLES classroom». A: KELLY HALL, J.; STOPS VERPLAETSE, L. [ed.]. *Second foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah: LEA.
- TEBEROSKY, A. (2008). «Alfabetización inicial en aulas multilingües». *Lectura y Vida*. [En premsa]
- TOBARRA, S. (2008). «Cuando no todo es fracaso». *El País* (28 setembre). [En premsa]
- TOOHEY, K. (2000). *Learning English at school. Identity, social relations and classroom practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- VILA, I.; SIQUÉS, C.; ROIG, T. (2008). «La pràctica educativa: un factor cabdal per a l'adquisició de la llengua a l'escola». A: *Nouvinguts, fins quan?: La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari. Simposi Llengua, Educació i Immigració*. Girona: Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach. (UdG Publicacions, 23), p. 247-257.
- VOGT, M. E; ECHEVARRÍA, J. (2008). *99 ideas and activities for teaching English learners with the SIOP model*. Boston: Pearson Education.
- VYGOTSKY, S. L. (1978). *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press.
- WILLETT, J. (1995). «Becoming first graders in an L2: An ethnographic study of socialisation». *TESOL Quarterly*, vol. 29, núm. 3.
- YIN, R. K.(1990). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage Publications.

Resposta de Josep González-Agàpito, membre de la Secció de Filosofia i Ciències Socials

El discurs que acaben d'escoltar és una bella mostra del valor social de la tasca de recerca del professor Joaquim Arnau Querol. Un testimoniatge del compromís cívic que ha presidit la seva tasca científica. En les dues investigacions que han estat exposades, hi és reflectida una palesa preocupació per la cohesió social davant dels reptes que la societat catalana ha d'afrontar en uns temps canviants com els nostres. Uns temps en què la ciència, i encara més les ciències socials, han de respondre a importants demandes de la societat, que viu un profund procés de transformació. La separació entre la pràctica científica i la política, entesa en tota l'amplitud d'aquest terme, és ben tènue.

Des dels seus inicis, la recerca i l'activitat docent de Joaquim Arnau han estat marcades per les conseqüències socials i individuals de la immigració, pel seu impacte sobre la cultura d'acollida i, de manera especial, pel contacte de llengües que implica la immigració. De primer, estudiant la situació provocada per la immigració arribada a Catalunya a partir dels anys cinquanta del segle passat com a conseqüència de la represa industrial i el desequilibri i la pobresa d'amples zones rurals espanyoles durant el franquisme. I, a hores d'ara, dedicant la seva atenció a l'emergència d'una nova realitat que ha canviat radicalment la societat de resultes del procés de mundialització, la qual ha comportat una altra extensa onada immigratòria de persones vingudes de molt diverses cultures. Un procés que té fortes repercussions socials, polítiques, econòmiques i educatives.

En efecte, ja des de final dels anys seixanta col·laborà amb Miquel Siguan en l'estudi del contacte entre el castellà i el català en la societat catalana sota el franquisme. El 1970, un moment en què la pedagogia, la psicologia i la sociolingüística debatien sobre la situació lingüística de Catalunya, va mostrar que un ensenyament fet inicialment en català amb una incorporació progressiva del castellà tindria efectes beneficiosos sobre el desenvolupament de la competència

lingüística en català dels escolars catalanoparlants, sense limitar-ne el desenvolupament de la competència en castellà ni el rendiment acadèmic.¹ Un primer gest cívic des de la ciència en una època on la llengua pròpia de Catalunya havia estat exclosa per la força de les escoles del país.

A partir del 1975, amb la dèbil democràcia de la Transició, amplis sectors s'esforçaven, a través de l'escola, a renacionalitzar la societat després de l'acció de genocidi cultural franquista i la consegüent dificultat per integrar la immigració, provinent de l'interior d'Espanya, en la cultura del país que els acollia. Cal recordar, per exemple, que Catalunya havia sofert en dues dècades una transformació radical; en aquell moment els catalans nascuts fora de Catalunya oscil·laven entorn del 40 %.² De les dificultats d'aquesta situació, en són una bona mostra l'existència de dos models contraposats de concepció de l'escola catalana com a alternativa a l'escolarització en castellà imposada per dos segles de minorització cultural: un model basat en el bilingüisme i defensat pel sector majoritari del moviment de renovació pedagògica, i un altre, de molt minoritari, impulsor de la immersió en llengua catalana.

Aquell 1975, Arnau, conjuntament amb Humbert Boada, presentava la primera enquesta sociolingüística fiable feta a Catalunya. Es va basar en una mostra representativa de més de mil escolars de la ciutat de Barcelona, els quals interrogà sobre la llengua familiar, l'origen social i l'ús de les llengües.³

En els primers anys d'autonomia a Catalunya, com ja s'ha apuntat, existeixen tres tipologies d'escola des del punt de vista de la llengua: en català, bilingüe i en castellà. Joaquim Arnau publica, l'any 1980, *Escola i contacte de llengües*,⁴ una obra que ofereix en aquell moment un útil marc comparatiu amb altres països a la percaça del model lingüístic per a la nostra escolarització.

Ja el 1983, junt amb altres especialistes, Joaquim Arnau havia rebut l'encàrrec de comprovar els resultats de la nova política lingüística escolar fomentada per la Generalitat. Es van avaluar les competències dels escolars en català i castellà en una mostra representativa dels models d'escola existents a tot el territori. Els resultats més importants mostraven que només una escola on el català tingués un pes important en el currículum aconseguia que els castellanoparlants tinguessin una competència satisfactòria en aquesta llengua. El treball va donar arguments a l'Administració per tal d'impulsar el procés de catalanització a les escoles, espe-

1. J. ARNAU, «Una experiència de educació bilingüe en Catalunya», a *Bilingüisme y educación en Cataluña*, Barcelona, Teide, 1975, p. 47-61.

2. Exactament el 42 % de la província de Barcelona i el 38 % en la resta del territori. Dades extretes d'Anna CABRÉ, *El sistema català de reproducció*, Barcelona, Proa, 1999, p. 181 i s.

3. J. ARNAU i H. BOADA, «Datos para un conocimiento del bilingüismo escolar en el municipio de Barcelona», a *Bilingüisme y educación en Cataluña*, Barcelona, Teide, 1975, p. 19-45.

4. J. ARNAU, *Escola i contacte de llengües*, Barcelona, CEAC, 1980.

cialment a les que estaven ubicades a les àrees amb presència elevada de castellanoparlants.⁵ I també contribuï a fer que el gruix del moviment de renovació pedagògica es replantegés l'eficàcia de l'anomenat *bilingüisme escolar*, el qual, com he esmentat, proposava que l'alumnat seguís bona part de l'escolarització en la seva llengua, però unit en «grups classe» sense segregació per motiu de la llengua amb l'objectiu d'assegurar la cohesió social.

L'escassa eficàcia d'aquest model escolar bilingüe, que plantejava l'aprenentatge lectoescriptor de cada infant en la seva llengua, fa esguardar com a únic camí eficaç la immersió lingüística. Al Quebec, en aquells dies, s'impulsava la recerca en l'àmbit de l'avaluació d'aquest tipus de programes, seguint la línia iniciada per Lambert i Tucker en l'avaluació del primer programa d'immersió al francès per a escolars anglòfons. Els efectes beneficiosos d'aquests programes coincidien amb els que s'observaven a Catalunya. No existien, però, estudis que mostressin els processos interns dins les aules, que detectessin com es produïa la comunicació en una llengua que inicialment els alumnes desconeixien com a fruit del programa de canvi de la llengua de la llar a la llengua de l'escola. També calia establir quins eren els contextos que aquest programa d'immersió incorpora i que fan possible que el català s'adquireixi d'una manera tan natural i a un ritme tan ràpid, comparat amb altres contextos d'adquisició.

Joaquim Arnau centrà, doncs, la seva recerca a trobar resposta a aquestes preguntes tot observant, analitzant i interpretant els processos d'ensenyament-aprenentatge en el programa d'immersió al català. La Generalitat de Catalunya li encarregà elaborar i dirigir una investigació sobre els programes d'immersió al català. La recerca, de naturalesa longitudinal, s'inicià en dues aules d'immersió de parvulari de dues escoles públiques ubicades a Santa Coloma de Gramenet i Ciutat Badia. Es va fer un seguiment d'aquest alumnat fins a finalitzar el tercer nivell de primària, entre el 1985 i el 1990.

Dos anys després, el 1985, Arnau du a terme una important investigació per tal d'avaluar els resultats dels diferents plantejaments de normalització de l'ús del català a través de la xarxa escolar. Es tracta, també, d'un estudi longitudinal d'avaluació de les competències lingüístiques i acadèmiques dels escolars catalanoparlants i castellanoparlants. És la primera experiència d'avaluació d'aquesta naturalesa feta a Europa, i porta a la conclusió que només una escola que empri el català en una part ben important del currículum aconsegueix dotar els castellanoparlants d'una competència fluida i acceptable en llengua catalana. La investigació mostra, en canvi, com per als catalanoparlants el bon domini del castellà depèn molt poc del model d'escola. En aquest treball, així mateix, s'analitza per

5. A. ALSINA, J. ARNAU, A. BEL, N. GAROLERA, S. GRIJALBO, J. PERERA i A. VILLA, *Quatre anys de català a l'escola*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1983.

primera vegada l'ús social de les llengües en llocs com ara en el temps de lleure als patis, i es comprova que els catalanoparlants abandonen el català i s'adapten a la llengua dels interlocutors castellanoparlants.⁶

Aquesta recerca evidencià la necessitat de replantejar, justament, els models lingüístics escolars i caminar vers una presència important del català com a llengua vehicular i principal d'aprenentatge escolar, condició necessària per tal que els futurs ciutadans assolissin les mateixes competències lingüístiques amb independència de la seva llengua materna.

Les dades obtingudes en aquesta avaluació anterior van ser analitzades per Arnau tenint en compte el marc teòric proposat per Cummins per explicar les diferències en el rendiment lingüístic i acadèmic dels escolars que aprenen en dues llengües: principis (transferència i interdependència lingüística) i competències (comunicació interpersonal i capacitat lingüísticocognitiva). Els resultats van confirmar que hi ha un nivell de competència de la llengua oral al qual, donades les exposicions adequades, arriben tots els alumnes. Les diferències les creen les habilitats de lectura i escriptura necessàries per processar el coneixement en totes les matèries. Aquestes constatacions d'Arnau del 1985 ja avançaven el que avui sabem sobre el protagonisme determinant de la lectura i escriptura en el rendiment dels escolars en el nostre context, tal com ara mostren els informes PISA.⁷

Les experiències d'Arnau sobre la incorporació de la llengua del territori al sistema d'ensenyament seran recollides, el 1989, com a element de suport tècnic per a l'ensenyament del valencià.⁸

Altres estudis portaren Arnau a plantejar-se que el ritme d'adquisició de la segona llengua depèn de les pautes comunicatives analitzades anteriorment, però també d'un conjunt de variables proposades ja per altres especialistes: la possibilitat de parlar amb una varietat d'interaccions (sobre el codi, sobre el contingut del que es diu, sobre les activitats que es duen a terme, sobre les accions que es regulen) i amb una varietat d'intencions (preguntar, informar, demanar, rebutjar, etc.). També depèn del control que té l'aprenent sobre allò que diu (iniciativa en la conversa) i de la possibilitat de practicar la llengua de manera espontània i desinhibida.

6. J. ARNAU, «Cataluña: influencia del contexto sociolingüístico y del modelo de escuela en el dominio y uso de las lenguas», a *Actas del 2º Congreso Nacional de Lingüística Aplicada: Las lenguas en España: adquisición, aprendizaje y uso*, Madrid, AESLA, 1985, p. 369-382.

7. J. ARNAU, «Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general», a M. SIGUAN (coord.), *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares: IX Seminario sobre Educación y Lenguas*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona, 1985, p. 9-20.

8. J. ARNAU, «La incorporació de la llengua del territori al sistema d'ensenyament: principis psicopedagògics, context i models organitzatius», a *Ensenyament en valencià: Dossier*, València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1989, col·l. «Suport a l'Ensenyament en Valencià», núm. 3.

Partint d'aquest marc teòric, s'analitzà el programa d'immersió, amb els seus diferents contextos.⁹

Han estat de gran utilitat, també, les seves recerques sobre les bones pràctiques dels educadors més experts professionalment com a elements de millora de qualitat. Les idees mostrades en aquesta observació han servit per definir *els principis d'ensenyament en català*, o sigui, les estratègies generals que aquell competent professorat empra per ensenyar la llengua.¹⁰

Des de fa més d'una dècada, assistim a l'emergència d'una nova realitat que ha canviat radicalment la societat i que requereix que es doni una resposta educativa als nous reptes lligats al procés de mundialització, el qual ha comportat conseqüències socials, polítiques, econòmiques i, evidentment, educatives. Els països de la Mediterrània catalana han rebut i reben una important onada migratòria de persones procedents de cultures i llengües ben diferents. La societat, l'escola i l'Administració educativa han de tenir especial cura per tal que el sistema educatiu esdevingui una de les principals eines de socialització.

El sistema educatiu ha d'assegurar l'accés a la llengua catalana com a factor compartit de cohesió i d'igualtat. Esdevé indispensable que els alumnes de diferents llengües i cultures assisteixin a una escola integradora que afavoreixi l'articulació i la cohesió social. Una escola on la llengua pròpia del país d'acollida, el català, sigui emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge escolar, amb les degudes adequacions transitòries per a aquell alumnat que tingui com a habitual una altra llengua, ja siguin castellanoparlants o al·loglots. Els anys d'aplicació de la immersió lingüística han reportat un coneixement més bo del català oral i escrit, i no han reduït pas el coneixement del castellà ni entre els catalanoparlants ni, encara menys, entre els castellanoparlants.

Actualment Joaquim Arnau centra la seva tasca investigadora en un dels reptes més vius i urgents de l'ensenyament: aquesta incorporació i integració a l'escola dels alumnes forans. És una recerca que entronca amb la línia de treballs anteriors. Ara des d'una realitat més complexa i on, mantes vegades, els mestres no comprenen la llengua dels alumnes nouvinguts.

L'impacte d'aquesta immigració ha trasbalsat els objectius i els plantejaments del sistema escolar. Aquesta és una qüestió de primera importància política, social, cultural i econòmica si aspirem a una escolarització fonamentada en els principis de qualitat, equitat i cohesió social. L'escola és una de les principals eines de

9. J. ARNAU i A. BEL, «How Different Contexts Promote the Use of the Language in a Catalan Immersion Program: Instructional Implications», a M. BUSS i Ch. LAURÉN (ed.), *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition: From Canada to Europe*, Vaasa, University of Vaasa, 1995, p. 107-140.

10. J. ARNAU, «Immersion Teachers: reflecting on their roles», a S. BJÖRKLUND (ed.), *Language as a Tool. Immersion Research and Practice*, Vaasa, University of Vaasa, 2001, p. 9-41.

socialització que tota societat té al seu abast. La seva qualitat i eficàcia és encara més transcendent en el context d'una llengua i una cultura minoritzada com la catalana, la qual, fins i tot en un dels seus contextos polítics més favorables com és Catalunya, es troba en greus dificultats.

En les recerques de Joaquim Arnau adreçades a la integració social i acadèmica de l'alumnat nouvingut a l'escolaritat com les que acabem de sentir, una altra volta comprovem el compromís cívic del científic social amb els principals reptes i problemes de la seva societat.

La vàlua dels plantejaments i la recerca del doctor Arnau Querol l'han portat a assessorar experiències d'immersió lingüística en altres contrades. En seria un bon exemple el fet d'haver estat cridat pel Govern de la província autònoma de l'Alto Adige per preparar la incorporació de l'alemany com a llengua vehicular d'ensenyament. També en pot ser una altra il·lustració la seva elecció, l'any 2000, per part del Consell d'Europa, per desenvolupar els criteris d'avaluació en el programa d'immersió a l'estoniana per a la comunitat russa d'Estònia.

Així mateix, la utilitat dels seus treballs sobre immersió lingüística aplicats a les escoles de Finlàndia li valgueren el reconeixement del doctorat *honoris causa* de la Universitat finlandesa de Vaasa, el 1998. I el portaren, dos anys abans, a presidir la III Conferència Europea de Programes d'Immersion celebrada a Barcelona.

És des de l'esmentat compromís social i cívic de la ciència que l'Institut d'Estudis Catalans considerarà la incorporació a la Secció de Filosofia i Ciències Socials del doctor Joaquim Arnau. Des del convenciment que, des de la seva reconeguda tasca de sociolingüista, farà una qualificada aportació a l'objectiu d'alta recerca científica i, principalment, la de tots els elements de la cultura catalana que l'Institut d'Estudis Catalans té encarregats.

Ens honora donar la benvinguda a la nostra acadèmia nacional a una personalitat que, des de la seva investigació, contribuirà a una de les principals orientacions estratègiques que fa ben poc dies acabem d'aprovar: «L'IEC és una institució amb vocació de servei a la societat que representa acadèmicament. Per aquest motiu, s'ha d'implicar en les grans qüestions de les terres de llengua i cultura catalanes per fer-hi una contribució decidida des de la seva autoritat acadèmica.»¹¹

11. Vegeu el document *Orientacions estratègiques 2009-2018*, que el Ple de l'IEC va aprovar el dia 19 de gener de 2009.