

Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres¹

Jean Collicott

Ben mirat, el mestre és sempre el qui acaba controlant les expectatives i les realitzacions dels alumnes dels quals és responsable. Cinc anys d'experiència en la integració d'infants discapacitats en classes ordinàries m'han demostrat que el mestre també dona exemple als altres, sobretot als alumnes, en l'acceptació d'infants amb discapacitats, físiques i mentals, a l'aula ordinària.

Sempre que els mestres han pres la iniciativa d'acceptar un infant amb una discapacitat i treballen d'una manera activa per fomentar la seva acceptació i interacció, els seus companys de classe l'han acceptat. En canvi, quan un infant discapacitat ha rebut el suport exclusiu d'un auxiliar educatiu i es dona una interacció mínima entre aquest i el mestre, l'infant no arriba a ser un veritable membre de l'aula.

Així doncs, és de vital importància que el mestre elabori estratègies que facin participar tots els infants en les activitats de classe per tal que així tots siguin considerats com a membres valuosos de l'aula.

«Atès que és impossible i, de fet, ni tan sols desitjable que un mestre dediqui una part considerable del temps a treballar individualment amb un alumne amb necessitats educatives especials, cal centrar-se a acomodar l'ensenyament d'aquest alumne al dels altres alumnes.» (CAMPBELL, CAMPBELL, COLLICOTT, PERNER i STONE, 1988)

Per tal de fer aquesta acomodació en un mateix context d'aula, els mestres han d'abordar la tasca de

reestructurar la seva pràctica educativa. Com una alternativa a preparar i ensenyar una sèrie de lliçons diferents en una sola classe, els mestres han de construir un marc per a la planificació que permeti explicar una lliçó important mitjançant diversos mètodes de presentació, pràctica i avaluació. L'ensenyament multinivell és una aproximació a la construcció d'aquest marc.

Què és l'ensenyament multinivell?

L'ensenyament multinivell (SCHULZ i TURNBULL, 1984) es basa en la premissa que una lliçó s'ha d'ensenyar al conjunt de la classe. És una aproximació a la planificació que assumeix la individualització, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes, sense distinció del seu nivell personal d'habilitats. L'ensenyament multinivell permet que el mestre planifiqui una lliçó per a tots els alumnes, i així disminueix la necessitat de seguir programes diferents, i alhora li possibilita la introducció d'objectius individuals en el contingut i en les estratègies educatives de l'aula.

Per tal d'assolir-ho, els mestres han d'entendre plenament el concepte d'estratègies d'ensenyament multinivell. Per desenvolupar una unitat o una lliçó que siguin realment multinivell, han de tenir un objectiu ben definit per a tots els alumnes. També han d'incloure diverses tècniques educatives concebudes perquè arribin a tots els alumnes i en tots els nivells. Això significa:

1. Jean COLLICOTT. «Implementing Multi-Level Instruction: Strategies for Classroom Teachers». Dins *Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion*, p. 191-218. [Traducció de M. Lluïsa Parés].

- considerar els estils d'aprenentatge dels alumnes a l'hora de planificar mètodes de presentació;
- fer-los participar en la lliçó mitjançant preguntes adreçades a nivells diferents de raonament (per exemple, la taxonomia de Bloom, una taxonomia de nivells de dificultat cognitiva elaborada per Benjamin Bloom, psicòleg i pedagog de la Universitat de Chicago, vegeu la pàg. 90);
- reconèixer que hauran d'ajustar-se les expectatives envers alguns alumnes;
- permetre que els alumnes triïn el mètode que faran servir per mostrar que entenen el concepte que s'ensenya;
- acceptar que aquests mètodes diferents tenen el mateix valor;
- avaluar els alumnes partint de les seves diferències individuals.

El procés de quatre fases en el desenvolupament d'una lliçó

Per tal de desenvolupar una lliçó que satisfaci aquests objectius, els mestres poden utilitzar com a guia aquest procés de quatre fases:

1. Identificar els conceptes subjacents.
2. Determinar el mètode de presentació del mestre (l'estil d'ensenyament, les tècniques de formulació de preguntes, la participació parcial).
3. Determinar el mètode de pràctica de l'alumne (tenint en compte la variació en les tasques segons la taxonomia de Bloom, els diferents mètodes d'exposició i la participació parcial).
4. Determinar el mètode d'avaluació dels alumnes (considerant els diferents nivells d'habilitats i acceptant diversos procediments d'avaluació).

Fase primera

Identificació dels conceptes subjacents

El primer pas consisteix a identificar els conceptes subjacents d'una unitat o una lliçó en particular que el mestre ensenyarà. Convé entendre que els conceptes subjacents no són simplement els objectius que s'han establert per a un curs concret. Els objectius només

poden ser una part d'una perspectiva molt més àmplia.

Els mestres han d'identificar, en el material que ensenyen, què és el que voldrien que tots els alumnes de la classe entenguin un cop que la lliçó ha acabat. Pot ser necessari un contingut diferent per als alumnes amb nivells diferents d'habilitats. Amb tot, en acabar la lliçó, tots els alumnes haurien de tenir una comprensió semblant del concepte, tenint en compte el nivell en què treballen.

Això comportarà un examen rigorós dels materials que s'ensenyaran. Nombrosos programes educatius actualment en ús, sobretot en els cicles de primària i de secundària, depenen en gran mesura de l'ensenyament de continguts. El problema d'ensenyar un contingut excessiu és que molts alumnes que podrien copsar amb èxit el concepte general no poden arribar a dominar tot el contingut. Convé aclarir la diferència que hi ha entre els conceptes subjacents i el contingut que s'utilitza per desenvolupar aquests conceptes.

Suposem que volem explicar a una classe de primària o de secundària una lliçó tradicional sobre el conflicte fent servir una història. En general, se suposa que els alumnes reconeixeran tipus específics de conflicte literari. Això s'avalua fent que llegeixin una història o una novel·la concreta amb l'objectiu que identifiquin exemples de conflicte. És fàcil imaginar la dificultat que experimentaran els alumnes que treballin amb un nivell lector per sota del nivell del material de lectura. La dificultat no és comprendre el concepte de conflicte, sinó llegir el material per tal d'acabar la tasca. En posar èmfasi en la capacitat per llegir i escriure sense donar cabuda a altres mitjans per demostrar que s'ha après el concepte de conflicte o per il·lustrar el coneixement del conflicte, els alumnes es veuen «perjudicats» per l'estructura.

En lloc de suposar que tots els alumnes sabran els tipus de conflicte literari i que llegiran tot el material, el mestre pot abordar aquest concepte des d'un sentit més ampli. Si se centra a fer que tots els alumnes arribin a una comprensió del conflicte i els fa identificar els tipus mitjançant exemples extrets de la vida real, aquests tipus es podrien relacionar més endavant amb una novel·la o una història breu en particular. Això permetria que tots els alumnes participessin del concepte alhora que s'introduïrien variacions en les tasques a fi d'acomodar els nivells diferents d'habilitats.

Fase segona

Mètodes d'exposició del mestre

Així que s'han establert els conceptes subjacents de la lliçó, és clar que aquesta no pot exposar-se d'una sola manera a tots els alumnes, si es vol que tots arribin a comprendre-la. Per tant, la idea o el concepte que s'ha d'aprendre ha d'exposar-se amb un mètode que permeti que tots els alumnes adquireixin graus variables de coneixement segons el seu nivell de comprensió.

Estils d'aprenentatge dels alumnes

El mestre ha de tenir present que una classe està formada per alumnes que aprenen d'una manera visual, auditiva i cinestèsica. Els infants, en la gran majoria, solen fer servir més un estil perceptiu que no pas els altres. Cal que els mestres planifiquin l'ensenyament d'una manera que abordi l'estil de percepció dominant de cada alumne. Si bé un vuitanta o un vuitanta-cinc per cent dels alumnes aprenen visualment, els mestres tendeixen a ensenyar d'una manera auditiva. Aquests podrien respondre a les necessitats dels educands visuals utilitzant més la pissarra i incorporant en l'exposició de les lliçons diversos materials, com ara films per a projeccions fixes, pel·lícules, imatges, gràfics i transparències (WOOD, 1984).

Convindria que els mestres obtinguessin més informació sobre els estils d'aprenentatge perceptiu, els comportaments observables relacionats amb cada estil i les tècniques educatives per a cadascun (WOOD, 1984; SCHULTX I TURNBULL, 1984).

Retornant a l'exemple exposat abans d'ensenyar elements d'una història o una novel·la, per ensenyar la idea de context en les històries, partint d'una aproximació multinivell, es poden fer servir diversos mètodes. La idea de context podria introduir-se fent que els alumnes parlin de les seves pròpies vides. Això permetria que cada alumne expressés oralment, potser a un company, el marc en què es desenvolupa la seva vida. Es podria fer que un alumne, informat prèviament del que ha de preguntar, formulés preguntes específiques a un alumne amb una habilitat verbal limitada. Una altra aproximació consistiria, per exemple, a discutir l'ambientació d'una imatge, un espectacle televisiu o una història que ha triat l'alumne.

En una lliçó elemental sobre les majúscules, podria utilitzar-se una aproximació basada en el descobriment. El mestre, en comptes de donar a l'alumne les regles sobre les majúscules, podria presentar-li un paràgraf i demanar-li que localitzi les lletres majúscules i llavors, en un grup, que discuteixi per què s'han fet servir majúscules en aquelles situacions en particular. D'aquesta manera, els alumnes han de fer-se una idea per ells mateixos de les regles i no els cal memoritzar les regles que el mestre els dona.

En una lliçó de matemàtiques sobre els percentatges, es podrien formular preguntes als alumnes sobre objectes determinats que hi ha a l'aula. Per exemple, se'ls podria demanar que donin el percentatge de finestres que estan obertes, el percentatge d'alumnes de la classe que tenen els ulls blaus, un percentatge que indiqui els qui avui estan absents, o altres problemes diversos que els mestres podrien concebre. Aquestes preguntes no es basarien en problemes extrets d'un llibre de text, sinó en material adient que estigui a l'abast. Els alumnes amb dificultats lectores podrien treballar el concepte de percentatge a partir d'aquests problemes preliminars sense haver de preocupar-se per si podran llegir un problema d'un llibre de text.

Nivells de dominis cognitius

Un altre aspecte que cal considerar en l'exposició d'una lliçó fa referència a la implicació dels alumnes en el seu propi nivell. Això requereix la utilització de la taxonomia de Bloom en la preparació de les preguntes i les tasques. La taxonomia de Bloom, o altres estructures semblants que indiquen els nivells de raonament, resulten útils a l'hora d'estructurar les preguntes que es formularan als alumnes en nivells diversos. Cada alumne pot participar en la lliçó si es plantegen preguntes apropiades que facilitin la seva participació. Si bé la taxonomia de Bloom es molt coneguda, no s'utilitza tant com caldria en la preparació de preguntes i tasques per als alumnes. La taula que segueix indica els nivells de la Taxonomia de Bloom, defineix cada nivell, llista els verbs clau que es fan servir per formular preguntes als alumnes i el material que aquests podrien produir o les activitats que podrien realitzar en el nivell indicat.

El primer nivell i el segon —el coneixement i la comprensió— són els que fan servir els mestres més

Taula 1. Taxonomia de Bloom

Àrees	Definició	Vebs clau	Material i activitats d'aula
Coneixement	conèixer i recordar fets	combinar, reconèixer, llistar, descriure, esmentar, definir, indicar, registrar, seleccionar, identificar	informe, mapa, full d'exercicis, gràfic
Comprensió	comprendre	explicar, situar, preguntar, demostrar, descobrir	diagrama, model, joc, imatge, ensenyar una lliçó, diorames, línies temporals
Aplicació	fer, utilitzar el que se sap	modelar, aplicar, codificar, reunir, organitzar, construir, informar, experimentar, esbossar, pintar, dibuixar, agrupar, ordenar	enquesta, diari, mòbil, àlbum de retalls, fotografies, treball de costura, caricatures, model, il·lustració, escultura, centre d'aprenentatge, construcció
Anàlisi	explicar el que se sap	categoritzar, reservar, analitzar, separar, examinar, comparar, contrastar	gràfic, enquesta, informe, línia temporal, arbre genealògic, anunci, arxiu de fets, qüestionari
Síntesi	reunir els coneixements en un de nou	incloure, crear, imaginar, combinar, suposar, preveure, exercir rols, canviar, fer hipòtesis, què passa si?, dissenyar, inventar, inferir, millorar, adaptar, compondre	història, poema, obra de teatre, cançó, pantomima, article de diari, invenció, espectacle radiofònic, ball, mural, historieta
Avaluació	valorar el resultat	justificar, debatre, resoldre, recomanar, jutjar, criticar, demostrar, discutir	editorial, enquesta, tauler, autoavaluació, carta, conclusió, recomanació, judici en un tribunal

sovint. Els quatre nivells restants —l'aplicació, l'anàlisi, la síntesi i l'avaluació— els mestres els haurien de fer servir amb més freqüència del que ho fan. Fins i tot s'haurien d'utilitzar els nivells més alts de la taxonomia per als alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge. Un alumne amb problemes d'aprenentatge encara podria respondre una pregunta en el nivell de l'avaluació sempre que la pregunta tingués relació amb la seva vida o que tractés idees concretes i no pas abstractes. L'avaluació de diverses idees constitueix una habilitat im-

portant que s'hauria de fomentar en tots els alumnes. Cal que el mestre treballi amb els alumnes en el seu propi nivell d'habilitats per tal d'animar-los a desenvolupar habilitats de raonament més elevat i així potenciar al màxim les seves capacitats. Els alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge no haurien d'ancorar-se en el nivell del coneixement ni en el de la comprensió. De fet, als alumnes els sol costar molt arribar a dominar aquestes àrees a causa de la forta dependència en la memorització del material.

Participació parcial

La participació plena o només parcial d'un alumne també es decideix en la planificació. La participació parcial pot comportar que cada alumne faci una part d'una activitat sobre la base del seu nivell d'habilitats. L'exemple més comú és el treball de grup en què cada membre té una tasca assignada diferent. Un alumne que pot comprendre un concepte, però que treballa amb un ritme més lent que els seus companys de classe, pot tenir dues opcions:

1. tenir més temps per completar els mateixos objectius;
2. fer-se responsable d'entendre el concepte sense haver de completar totes les activitats que es requereixen als altres membres de la classe.

La participació parcial és important sobretot per als alumnes amb dificultats d'aprenentatge més greus. Els alumnes que no poden dur a terme els objectius principals de la lliçó, però que tenen els seus propis objectius específics, poden ser inclosos en les activitats de la classe, encara que cal dir que la seva participació no es donarà al mateix nivell que la dels seus companys. Per exemple, pot preveure's que un alumne amb un llenguatge escrit molt limitat participi en la unitat consistent a aprendre a parlar en públic inclosa en el programa de llengua del cicle de primària o de secundària. Amb tot, l'expectativa envers la seva exposició serà diferent de la que es té envers els altres membres de la classe. Cal suposar que l'alumne farà una exposició oral més curta i basada en una experiència personal i no tant en un tema que cal investigar.

Fase tercera

Modalitats de pràctica i execució de l'alumne

La tercera fase del procés per a l'ensenyament multinivell consisteix a determinar el mètode d'execució de l'alumne. La modalitat de pràctica que l'alumne fa servir per mostrar que entén el concepte que s'ensenya hauria de seguir les mateixes variacions que es tracten amb relació al mètode de presentació. Caldria incloure tasques basades en diversos estils d'aprenentatge, tasques basades en els nivells de la taxonomia de Bloom, i

tasques que indiquin una participació parcial. Això permetria que als alumnes que no poden llegir una història, per exemple, se'ls ensenyi igualment el concepte de context i que completin les tasques per tal d'il·lustrar que l'han entès. Les tasques podrien ser orals o escrites, o podrien requerir un dibuix o una actuació. Si l'objectiu principal és que tots els alumnes entenguin el concepte de context, això pot assolir-se de moltes maneres, i totes tenen el mateix valor.

En el fet d'admetre modalitats diferents de pràctiques dels alumnes, potser la qüestió més fonamental és la idea d'elecció. Als alumnes se'ls han de facilitar maneres diferents amb les quals puguin mostrar que entenen un concepte. Això suposa acceptar que la paraula escrita no és l'única manera d'expressar la comprensió. També comporta infondre als alumnes l'acceptació que hi ha altres formes d'expressar la comprensió d'un concepte i que tenen un valor semblant. Allò que s'ha d'evitar és la idea que la paraula escrita és la manera més important d'expressar les idees, i que dibuixar o il·lustrar és la pràctica dels alumnes que no poden expressar-se en el format escrit més vital. Quan es considera que totes les modalitats de pràctica tenen el mateix valor i s'animen tots els alumnes a expressar els seus punts de vista de maneres diferents, els alumnes s'adonaran que totes les modalitats tenen un valor igual.

Molts mestres es deuran preocupar per l'aparent manca d'èmfasi que es posa en les habilitats per llegir i escriure. Els exemples de modalitats alternatives de pràctica per als alumnes són un intent de posar en relleu altres tècniques de presentació, no pas la proposta que cal evitar la lectura i l'escriptura. La intenció és garantir que s'intenta arribar a tots els alumnes a través de diversos estils d'ensenyament. Cada alumne hauria de poder apreciar i comprendre la idea principal que s'ensenya. Amb això no es vol pas dir que no serà necessari que els alumnes llegeixin paràgrafs o que escriguin respostes quan convingui.

Amb tot, com que hi haurà alumnes que no se'n sortiran amb el material establert, caldrà utilitzar materials alternatius per tal que tots puguin intentar dur a terme activitats semblants. Poden utilitzar-se nombroses estratègies per adaptar les lectures, incloent-hi l'ús de llibres de text o de la biblioteca d'un nivell de lectura més baix, enregistrar llibres, subratllar el material pertinent del llibre de text amb un retolador, proporcionar guies d'estudi o resums dels conceptes principals, o re-

escriure el material en un nivell de lectura més baix (SCHULZ i TURNBULL, 1984). Aquests mètodes sí que posen èmfasi a llegir i escriure, però al nivell apropiat de l'alumne.

Ús de la taxonomia de Bloom

Les tasques no haurien de limitar-se a incloure mètodes diferents de presentació, sinó que també haurien d'escriure's fent servir els nivells de la taxonomia de Bloom (BLOOM, 1969). D'aquesta manera, els alumnes que necessiten ser més motivats del que ho són mitjançant el currículum ordinari podrien fer activitats en el seu nivell. I els alumnes que tenen dificultats per fer les tasques del nivell del curs podrien fer activitats que els permetin expressar els seus coneixements d'una altra manera. Les activitats que segueixen, assignades als alumnes d'una classe amb l'objectiu que mostrin que han comprès l'argument d'una història, il·lustren l'ús d'estils diferents d'exposició i els nivells de la taxonomia de Bloom:

1. Discutir l'argument d'espectacles televisius per incloure-hi l'exposició verbal més que no pas l'escripta.

Aquesta activitat comporta coneixement i comprensió.

2. En grups petits, escriure o debatre el que cada alumne va fer aquell dia.

Aquesta tasca suposa practicar la seqüenciació per tal que els alumnes puguin desenvolupar una comprensió de l'ordre dels esdeveniments. Inclou activitats en grups petits en què alguns alumnes reben ajuda d'altres que tenen més destresa en aquesta àrea, i permet que tots participin en una activitat.

3. Fer servir xarades per representar esdeveniments d'un argument concret mentre la resta dels alumnes identifica la part de l'argument que es representa.

Aquesta activitat ressalta la visibilitat, durant la lliçó, dels alumnes que poden representar la part de l'argument i permet que mostrin que han comprès els esdeveniments de la història. Alhora ofereix la possibilitat que els altres alumnes analitzin l'exposició i que decideixin què és el que es representa.

4. Enregistrar sons o música que podrien utilitzar-se per il·lustrar determinats fragments de l'argument.

En aquesta activitat es combina l'argument amb l'atmosfera per tal de reptar els alumnes més avançats.

5. Escriure un argument prenent apunts.

Aquesta activitat ajuda els alumnes que els costa escriure a millorar les seves habilitats, i permet que els seus companys practiquin la presa de notes. Els alumnes amb habilitats més avançades haurien de rescriure els apunts en un paràgraf.

6. Completar un collage d'esdeveniments de l'argument.

Aquesta activitat permet que els alumnes que no tenen capacitat per escriure il·lustrin que han comprès l'argument mitjançant una exposició visual.

7. Explicar quina part de l'argument és la més convincent.

Aquesta pregunta avaluativa pot fer-se tant oralment com amb format escrit. Permet que tots els alumnes facin servir l'avaluació com una tècnica i que ho facin en formes diferents basades en els seus nivells d'habilitats.

(La lliçó de mostra número 1 de la pàgina 95 inclou activitats realitzades en els nivells de la taxonomia de Bloom).

Quan als alumnes se'ls donen diverses tasques per desenvolupar en els diversos nivells de la taxonomia de Bloom, pot satisfer-se la necessitat d'aportar enriquiment i d'introduir modificacions. En general, quan als alumnes se'ls permet triar les tasques, en seleccionen una que els sigui apropiada. Amb tot, cal tenir en compte dos punts:

1. Alguns alumnes triaran les activitats que els resultin més fàcils, ja que poden no estar gaire motivats. Això pot controlar-se fent que els alumnes vagin omplint una graella i que hi assenyalin les tasques que han triat de diverses unitats a mesura que les vagin fent. Pot limitar-se el nombre d'activitats que un alumne pot fer d'una unitat en particular.
2. Els alumnes poden creure que són incapaços de fer determinades activitats i, com que mai no les trien,

mai no tenen l'oportunitat de millorar les seves habilitats en aquella matèria.

L'elecció d'una tasca, per part d'un alumne, hauria de reflectir un equilibri raonable entre la necessitat de tenir èxit per raons motivacionals i la necessitat d'aprendre noves habilitats amb vista a èxits futurs.

Participació parcial

Amb relació a la modalitat de pràctica dels alumnes, la participació parcial constitueix un concepte important. Els alumnes amb una capacitat intel·lectual molt limitada poden continuar participant en activitats desenvolupades a la classe que es basin en els seus objectius específics.

Així mateix, pot emplaçar-se un alumne en un grup per tal que assoleixi els objectius del seu programa individual. Els objectius podrien adreçar-se a les habilitats socials o comunicatives. El mestre, que sabia les raons per les quals l'alumne s'ha incorporat al grup, se centraria en el desenvolupament de les habilitats que es volen millorar, i no tant en la consecució d'un coneixement intel·lectual sobre un tema concret. S'ofereixen exemples d'inclusió d'alumnes amb necessitats educatives especials en les lliçons de mostra que segueixen a partir de la pàgina 95.

Estratègies específiques

L'aprenentatge cooperatiu constitueix una estratègia excel·lent que val la pena considerar a l'hora d'escollir una modalitat de pràctica per als alumnes (JOHNSON, JOHNSON i HOLUBEC, 1984). L'aprenentatge cooperatiu dóna cabuda a la participació parcial dels alumnes que no poden fer totes les tasques que es demanen. Inclou el desenvolupament de les habilitats socials i la cooperació entre tots els alumnes, i alhora permet triar activitats en què s'utilitzaran els diversos nivells de la taxonomia de Bloom. L'aprenentatge cooperatiu, com a estratègia, és transversal de dues fases de l'ensenyament multinivell —el mètode de presentació del mestre i la modalitat de pràctica de l'alumne.

L'enfocament basat en el descobriment és una altra estratègia que cobreix tant la presentació del mestre com la pràctica de l'alumne. Per exemple, si es vol que

els alumnes descobreixin les regles de puntuació completant una activitat iniciada pel mestre, el mètode de presentació del mestre és la descoberta de l'alumne i la modalitat de pràctica de l'alumne també forma part de la descoberta.

Fase quarta

Mètode d'avaluació

La fase quarta, el mètode d'avaluació, està molt relacionada amb la modalitat de pràctica que fan servir els alumnes i inclou també aquestes àrees —les modalitats de pràctica de l'alumne, la taxonomia de Bloom i la participació parcial. Les tasques dels alumnes s'haurien d'avaluar donant la mateixa importància a cadascun dels mètodes de presentació. El treball escrit no es valora més que el treball oral o l'artístic. Així, totes les aportacions tenen el mateix valor i un alumne que no sàpiga escriure no es veurà desvalorat davant els seus companys de classe.

La taxonomia de Bloom hauria de fer-se servir en la preparació de les preguntes dels tests. Amb tot, si s'inclouen preguntes de nivells diferents, com ara l'anàlisi, la síntesi o l'avaluació —que no són preguntes de test típiques— caldria preparar l'alumne per aquesta mena de qüestionari. No és bo treballar exclusivament en el nivell del coneixement, el de la comprensió i el de l'aplicació, i llavors suposar que els alumnes passaran als nivells més alts de raonament amb les preguntes dels tests.

El punt principal que cal no oblidar és que en l'ensenyament multinivell l'avaluació es basa en els nivells d'habilitats de cada alumne.

Resum

En l'ensenyament multinivell: es determina un concepte; s'utilitzen diversos mètodes d'exposició per tal de respondre a tots els estils d'aprenentatge; als alumnes se'ls deixa triar les tasques per tal que tots hi participin, i l'avaluació dels alumnes es basa en els seus nivells individuals d'habilitats. L'ensenyament multinivell és un mitjà per desenvolupar les lliçons d'una manera que tots els alumnes hi participin tant com puguin, i alhora fa que siguin membres legítims de l'aula.

Requeriments de l'ensenyament multinivell

L'ensenyament multinivell no consisteix en estratègies concebudes per ser utilitzades només en situacions determinades. És un procés que pot desplegar-se al llarg del currículum. Per tant, demana una dosi important de compromís i de planificació per part dels mestres. No requereix una formació exhaustiva, però esperona els mestres a repensar el material que han ensenyat prèviament. Això pot voler dir que un mestre hagi d'abandonar els plans de les lliçons que ha fet servir moltes vegades, i que es mostri obert a noves aproximacions a aquell mateix material. Exigeix temps per planificar noves lliçons i disponibilitat per abandonar el paper de presentador i assumir el de facilitador.

L'ensenyament multinivell demana deixar enrere les aules controlades i dirigides pel mestre i avançar cap a una major elecció i autonomia per als alumnes. És un mitjà per satisfer les necessitats dels alumnes en els seus nivells i alhora les necessitats del currículum. Amb tot, això comporta una tasca considerable per part dels mestres. Per què haurien de voler esmerçar els esforços necessaris per introduir aquests canvis?

La lògica de l'ensenyament multinivell

Una de les bases de l'ensenyament multinivell és que promou la inclusió i la integració. Al mateix temps, aborda diversos estils d'aprenentatge. Permet que els mestres de vegades arribin a tots els alumnes (és impossible satisfer alhora totes les necessitats dels alumnes). Tanmateix, l'ús de diverses tècniques dins la mateixa unitat o lliçó elimina la necessitat d'ensenyar-les nombroses vegades, de moltes maneres diferents, per tal de respondre als estils individuals dels alumnes.

L'aproximació de l'ensenyament multinivell porta els alumnes més enllà dels nivells del coneixement i de la comprensió de la taxonomia de Bloom. Enriqueix els alumnes més capacitats i introdueix modificacions per als qui tenen dificultats d'aprenentatge. Posa en relleu la cooperació entre els alumnes i inclou l'avaluació partint dels nivells individuals d'habilitats. Permet que els alumnes escullin com volen expressar els coneixements que han adquirit, i respon tant a les seves necessitats socials i emocionals com a les seves necessitats educatives. Amb l'èmfasi en l'aprenentatge cooperatiu s'estimula la participació conjunta dels alumnes i s'e-

vita la formació de grups d'alumnes permanents. Aquesta estratègia fomenta les relacions socials a l'aula, que són importants si es vol que els alumnes sentin que formen part del grup.

L'ensenyament multinivell compta amb la participació de tots els alumnes en el procés d'aprenentatge i amb l'acceptació de les aportacions de cada persona. Desenvolupa i potencia el concepte de la pròpia vàlua en tots els alumnes. L'augment de la motivació, a través de la participació dels alumnes en les activitats a l'aula, facilita la gestió de la classe.

La necessitat de determinar d'una manera reflexiva i planificadora el concepte subjacent del material hauria de tenir com a resultat un currículum més significatiu. Els mestres sabrien per què s'ensenyava una determinada matèria i se centrarien a ajudar els alumnes a entendre diversos conceptes en lloc de memoritzar el material.

Formar els mestres

Actualment els mestres s'adonen que cal introduir nombrosos estils d'ensenyament per tal de satisfer les necessitats d'una diversitat d'alumnes en les seves classes. L'ensenyament multinivell no és sinó una manera de respondre a aquestes necessitats. Per tal de desenvolupar aquesta habilitat, els mestres necessiten una formació inicial. Amb tot, els components principals de la formació en l'ensenyament multinivell són el temps i la pràctica en el desenvolupament de plans de lliçons que incorporin estratègies inclusives.

En dos districtes escolars determinats, la formació dels mestres es va fer segons aquest sistema:

1. Es va demanar als directors dels centres escolars que seleccionessin un o dos mestres que: a) estiguessin disposats a formar altres mestres; b) en aquells moments mostressin un cert èxit en les estratègies d'inclusió, i c) fossin respectats pels altres membres del personal docent a causa de la seva competència. Aquests mestres van formar un quadre que havia de rebre formació i que més endavant en proporcionaria a la resta del personal.
2. Els consells escolars dels dos districtes van acceptar incloure un dia extra de formació professional

abans de l'acabament de l'any escolar en les sessions de formació al mateix centre docent. Cada escola va poder triar el dia dins certs paràmetres temporals. El personal del districte responsable d'ajudar en la formació va estar present en aquestes sessions de formació.

3. Els mestres seleccionats es van reunir per assistir en una sessió de formació d'un dia complet. Aleshores se'ls va recomanar que practiquessin les tècniques de l'aproximació multinivell en les seves classes. Es van considerar lliçons que s'havien seleccionat prèviament i el personal del consell escolar va donar respostes i va fer aportacions. Es va dedicar un altre dia de formació per planificar les sessions formatives a l'escola. Els mestres podien exposar lliurement el material segons els seus plans, si bé es va fer necessari partir d'unes idees generals comunes per garantir la coherència entre les escoles.
4. Als mestres de mètodes i recursos², els directors i els subdirectors se'ls va formar sobre els conceptes bàsics de l'ensenyament multinivell per tal que poguessin fer la funció de personal d'ajuda.
5. Els directors i els subdirectors es van fer responsables d'elaborar un pla per proporcionar sessions de formació a la resta del personal docent de l'escola. La prioritat era formar el personal en grups petits comptant amb la col·laboració dels mestres. Els grups també tenien temps per desenvolupar i posar en pràctica les habilitats adquirides. Els directors i els subdirectors col·laboraven en la formació fent un seguiment de les habilitats dels mestres. També els proposaven maneres de compartir estratègies en diverses reunions del personal docent.
6. El personal del districte tenia la responsabilitat d'anar controlant la implantació dels plans i oferir ajuda sempre que es demanés.

L'enfocament de la formació que es va utilitzar depenia de la col·laboració dels mestres a l'hora de desenvolupar i mantenir les estratègies d'ensenyament multinivell. Una aproximació basada en un equip col·laborador fa que els mestres comparteixin idees i que ajudin els col·legues que se senten pressionats per

haver de respondre a diverses necessitats per a les quals creuen que potser no estan preparats. La formació no s'acaba en un període de temps determinat, sinó que ha de ser un procés continu en què els mestres puguin acceptar els canvis en proporcions variables.

Conclusió

Atès que actualment els mestres són responsables d'una diversitat d'alumnes cada vegada més gran en les aules ordinàries, cal introduir un ventall més ampli d'estratègies educatives per tal de satisfer les necessitats d'aquests alumnes. A mesura que la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials ha anat evolucionant, la inclusió ha passat a ser una de les preocupacions més importants. L'ensenyament multinivell és un mètode d'ensenyament que permet que els mestres responguin a les necessitats individuals dels alumnes alhora que els ofereixen una educació de qualitat. Aquesta no serà una tasca fàcil, ni tampoc es farà d'una manera ràpida. Amb tot, si la inclusió de tots els alumnes ha de ser una característica del sistema educatiu del futur, cal comprometre's amb el foment de l'ensenyament multinivell. Això demanarà un compromís amb aquesta ideologia i un compromís a proporcionar els recursos necessaris per implantar-la. El resultat serà que tant els alumnes com el sistema educatiu hauran guanyat en èxits.

Lliçó de mostra número 1

La novel·la o la narració breu

Les lletres, més que les ciències, es presten al format de l'ensenyament multinivell, tal com ho il·lustra aquest pla per ensenyar una novel·la o una narració breu.

Conceptes per ensenyar:

personatge
argument
clímax
context

2. Aquesta és una modalitat de mestre que no existeix en el nostre context educatiu. Faria referència a les funcions que aquí desenvolupa el mestre de suport o el mestre d'educació especial.

atmosfera
conflicte
tema

Mètode de presentació:

Es va proposar ensenyar aquests conceptes mitjançant una pel·lícula (per exemple, *The Outsiders* de S. S. Hinton). Això seria eficaç per a tots els alumnes i en particular per a dos grups —els infants que aprenen visualment i els que presenten nivells lectors baixos. Els conceptes es presentarien amb diversos mètodes i llavors la novel·la podria vehicular el treball basat a comprendre els conceptes.

Mètode de pràctica dels alumnes:

Es van fer diverses tasques per tal que els alumnes mostressin que entenen cadascun dels conceptes a mesura que es tractaven. Les tasques incloïen idees concretes i abstractes i tots els nivells de la taxonomia de Bloom, des del nivell del coneixement fins al nivell de l'avaluació.

Mètode d'avaluació:

L'avaluació principal consistia en tasques individuals. Quan era possible, els alumnes havien de fer un test escrit sobre els conceptes principals. Es van fer adaptacions per als alumnes amb dificultats d'escriptura.

Mètodes de presentació i modalitat de pràctica dels alumnes respecte dels conceptes específics:

Context

1. Demanar als alumnes que es descriguin els uns als altres els contextos de les seves vides.
2. Descriure un context i demanar als alumnes que en facin un dibuix o que trobin una fotografia que s'hi assembli.
3. Demanar als alumnes que designin el context de diverses situacions representades en vídeo, fotografies o en paràgrafs escrits.

4. Debatre el context d'espectacles televisius o fer-ne dibuixos.
5. Demanar als alumnes que llegeixin llibres o històries en el seu nivell lector i que descriguin el context.
6. Fer que els alumnes creïn el marc d'una atmosfera determinada.

Argument

1. Debatre l'argument d'espectacles televisius.
2. Dividir els alumnes en grups petits i demanar a cada alumne que escrigui o discuteixi el que va fer aquell dia (per practicar la seqüenciació).
3. Demanar a un alumne que representi esdeveniments, i als altres, que identifiquin la part de l'argument que representa.
4. Enregistrar sons que s'adaptin a determinats fragments de l'argument.
5. Demanar als alumnes que escriguin un argument en forma d'apunts. Això ajuda els alumnes que els costa escriure i alhora fa que els altres perfilin la pràctica de prendre apunts.
6. Ensenyar els alumnes a crear un collage d'esdeveniments que apareguin en l'argument.
7. Demanar als alumnes que expliquin quina part de l'argument és la més convincent.

Personatges

1. Demanar als alumnes que descriguin fins a quin punt els personatges s'assemblen a persones que coneixen.
2. Demanar als alumnes que descriguin quin personatge els ha agradat més i quin no els ha agradat tant.
3. Ensenyar els alumnes a comparar les qualitats d'un personatge amb les qualitats que ells admiren.
4. Escollir dos o tres mestres i fer que els alumnes comparin i contrastin els seus caràcters.
5. Demanar als alumnes que considerin què és el que podia haver passat en la vida d'un personatge perquè fos d'aquella manera.
6. Demanar als alumnes que descriguin un personatge i que el relacionin amb un animal.
7. Fer que els alumnes discuteixin sobre la manera com s'expressa un personatge.
8. Ensenyar els alumnes a dissenyar un vestuari per a un personatge.
9. Demanar als alumnes que esbossin l'aspecte possible d'un personatge.

Atmosfera

1. Demanar als alumnes que indiquin de quina manera es presentava l'atmosfera d'un espectacle televisiu.
2. Fer que els alumnes facin servir música per crear una atmosfera.
3. Demanar als alumnes que utilitzin colors per crear una atmosfera.
4. Demanar als alumnes que decideixin quina mena d'atmosfera estableix un to de veu específic.
5. Enregistrar sons que il·lustrin determinades atmosferes.

Lliçó de mostra número 2

Exemples d'estratègies inclusives

Es va demanar a un grup de mestres de suport que reunissin exemples d'activitats inclusives que haguessin observat en diverses aules. Tot seguit vénen exemples d'unes quantes d'aquestes lliçons amb activitats inclusives que permeten que hi participin infants amb diverses habilitats.

Lliçó: ciències humanes

Tema: el senyor Wilfred Laurier

Curs: de secundària

El concepte que s'havia d'aprendre era «Qui és el senyor Wilfred Laurier?» El mestre va parlar del senyor Wilfred Laurier i es va fer servir una fotografia seva per identificar-lo. Els alumnes llegien en torns i en veu alta material sobre el senyor Laurier. Als alumnes amb dificultats lectores se'ls van donar paràgrafs breus amb un vocabulari força senzill. A una alumna que tenia un problema greu de parla, a causa d'una lesió cerebral, se li demanava de tant en tant que triés el següent lector. Comprovant com es desenvolupava l'aprenentatge, es va demanar a diversos alumnes que diguessin el nom i el cognom del primer ministre francocanadenc més antic. Després que uns quants alumnes van respondre correctament, a l'alumna que presentava el problema de parla se li va formular la mateixa pregunta però només n'havia de dir el cognom. També va haver d'identificar la fotografia del primer ministre d'una sèrie de fotografies de primers ministres que hi havia plantades per la classe. Per al treball a la taula, el mestre li va donar una fotografia del senyor Laurier amb el seu nom

escrit a sota i un altre full amb la mateixa fotografia i un espai en blanc a sota, i li va demanar que hi escrivís el nom en l'espai en blanc. Això satisfia dos dels objectius que s'havien fixat per a aquesta alumna: 1) aprendre el concepte principal, i 2) millorar les seves habilitats per escriure. Els alumnes van haver de fer un test i també s'hi va incloure aquesta alumna (LINDA FANNING, 1989).

Lliçó: ciències humanes

Tema: la cultura xinesa

Curs: de secundària

A l'hora d'estudiar la cultura de la Xina, els alumnes es van dividir en grups per fer recerca sobre diversos aspectes de la cultura xinesa. Cada grup havia d'exposar per escrit el seu tema, fer una exposició visual que il·lustrés aspectes que s'hi relacionessin, fer una exposició oral per ensenyar el material a la classe i elaborar, dirigir i avaluar un test breu sobre el material. Els alumnes es van dividir en grups segons les seves habilitats i capacitats individuals. Es va intentar formar grups heterogenis. El mestre va incorporar una alumna amb les dificultats d'aprenentatge més greus en un grup molt col·laborador. Aquest grup va tractar l'economia xinesa. La tasca d'aquesta alumna consistia a fer un pòster sobre diverses monedes i havia de responsabilitzar-se de saber els tipus de monedes que hi havia al pòster i ajudar quan els altres alumnes exposessin la informació. Així, aquesta alumna va sentir que pertanyia a la classe com a membre (LARRY HARLEY, 1989).

Lliçó: llengua

Tema: aprendre paraules noves

Curs: de primària

Cada alumne de la classe va escriure un paràgraf sobre ell mateix fent servir una llista de paraules noves. Una alumna amb necessitats educatives especials tenia un paràgraf preparat que explicava fets de la seva vida. D'aquest paràgraf, el mestre en va extreure una llista de paraules noves importants i llavors va donar a l'alumna uns exercicis perquè aprengués les paraules.

Maria

La Maria és una nena. És alumna de segon curs. El nom del seu mestre és Jaume. La Maria té el cabell negre i els ulls blaus. És una nena molt bonica. La Maria viatja en autobús cada dia per anar al col·legi. Viu en

una casa nova. La Maria té dues germanes i un germà. Els seus noms són Amy, Elisabet i Tomàs. La Maria té molts amics a l'escola. Una amiga seva es diu Bet. Té un amic que es diu Larry.

Llegeix aquestes paraules:

amics ulls nena curs nom viatge
bonica germà casa cabell germanes

Completa aquestes frases:

La Maria és una _____.

És alumna de segon _____.

El _____ del seu mestre és Jaume.

La Maria té el _____ negre i els _____ blaus.

És una nena molt _____.

La Maria _____ en autobús cada dia per anar al col·legi.

Viu en una _____ nova.

La Maria té dues _____ i un _____.

La Maria té molts _____ a l'escola.

A partir d'aquí, les frases es van distribuir en un paràgraf idèntic a l'original, i a l'alumna se li va demanar que omplís els espais en blanc (WENDY MANUEL, 1989).

Lliçó: llengua

Tema: habilitats per escoltar

Curs: de primària

Després de diverses activitats d'escolta, la mestra es va adonar que a un alumne amb necessitats educatives especials li costava molt fer l'exercici. L'alumne interrompia constantment movent-se per la classe i destorbant els seus companys. La mestra va fer fotocòpies de fotografies d'un llibre que llegia i va demanar a aquest alumne que col·loqués les fotografies a la pissarra al temps apropiat fent servir cintes magnètiques. Al principi, la mestra tocava una campaneta per indicar-li quan havia de col·locar una fotografia a la pissarra. Aquesta tècnica va contribuir en la inclusió d'aquest alumne i al mateix temps va fer-lo estar atent a una tasca. L'alumne va ser un membre valorat de la classe i va ajudar realment els seus companys a millorar les seves habilitats per escoltar (SHERILLE CROUSE, 1989).

Lliçó: ciències humanes

Tema: introducció sobre la província del Quebec

Curs: de primària

Es van tractar les fronteres i els llocs importants del Quebec. Els alumnes havien de posar etiquetes amb els noms d'aquests llocs en un mapa projectat amb un retroprojector que va portar el mestre. Un alumne amb necessitats educatives especials rebia l'ajuda d'alumnes que el mestre va triar per a això. Es van traçar línies al mapa on hi havia escrits els noms dels llocs. Els alumnes anaven comprovant l'ortografia i també havien de prendre notes sobre els llocs o els esdeveniments que es comentaven. Els fets importants es van escriure a la pissarra perquè servissin de guia a l'hora d'escriure frases completes. L'alumne amb necessitats educatives especials va fer una llista dels fets però no havia d'escriure les frases. D'aquesta manera, l'alumne es va sentir partícip de la lliçó, i en va treure profit aprenent les idees principals. La classe també en va treure profit aprenent una tècnica d'estudi d'utilitzar fets clau per recordar els apunts.

Lliçó: de matemàtiques

Tema: reconeixement, identificació i construcció de sòlids

Curs: de primària

Quan el mestre va introduir el concepte de sòlids, va donar models a tots els alumnes perquè els observessin i els manipulessin. A un alumne amb una afecció visual el mestre li va permetre que manipulés el model durant tota l'estona que va parlar de la figura. A l'hora de construir un model del sòlid, el mestre va treballar des de la taula d'aquest alumne. En cadascuna de les fases de la tasca, ajudava l'infant ensenyant-li com havia de doblar el paper i deixava que el toqués després de cada fase. L'alumne podia veure, a través del tacte, com el full de paper es convertia en el model desitjat. Aquesta tècnica es podria fer servir per ensenyar altres conceptes, com ara el perímetre, l'àrea i el volum. (LOIS WRIGHT, JOAN SHEEN, 1989).

Lliçó de mostra número 3

Adaptar les lliçons per als alumnes que presenten discapacitats

Un grup de mestres de suport va fer una llista de suggeriments per incloure alumnes amb discapacitats, tant si tenen habilitats verbals com si no en tenen. Els

suggeriments s'orienten a diversos nivells de discapacitat i inclouen des de tècniques senzilles per a la participació en el nivell verbal fins a maneres més complexes de donar instruccions i desenvolupar les habilitats per escriure. Se n'ha fet una llista per ordre de complexitat sota categories verbals i categories no verbals.

Suggeriments per als alumnes amb habilitats verbals:

1. Demanar a l'alumne que identifiqui un objecte que es fa servir en la lliçó.
2. Utilitzar el nom de l'alumne o un fet sobre l'alumne en la lliçó, com ara una peça de roba, una habilitat o un tret físic.
3. Fer que l'alumne repeteixi les respostes d'altres alumnes.
4. Demanar a l'alumne que doni un exemple de la seva pròpia experiència que es relacioni amb la lliçó.
5. Donar a l'alumne «temps per pensar». Adreçar-se a l'alumne i dir-li que aviat serà el seu torn.
6. Utilitzar instruccions seqüencials breus amb instruccions escrites de reforç.
7. Al començament de la lliçó, fer servir un llenguatge concret. Més endavant, es pot fer servir un nivell de llenguatge més alt i abstracte.
8. Comprovar si els alumnes han entès la lliçó, demanant-los que repeteixin les instruccions o que parafrasegin la informació amb les seves paraules.
9. Comprovar l'habilitat per llegir oralment a fi d'evitar situacions incòmodes. Fer que els alumnes amb dificultats lectores greus practiquin la lectura oral fora de la classe.
10. Incloure l'alumne en debats de grups petits. Pot ser necessari demanar a alguns membres del grup que l'esperonin verbalment.
11. Demanar als companys de l'alumne que practiquin amb ell paraules i idees clau per tal que s'hi familiaritzin.

Suggeriments per als alumnes sense habilitats verbals:

1. Formar grups d'alumnes que, per torns, ajudin companys seus a fer el treball a la taula.
2. Als alumnes que tenen dificultats per prendre notes de la pissarra se'ls pot demanar que copiïn no-

més les parts més importants de les notes. Caldria subratllar les idees principals per tal que l'alumne sàpiga el que ha de copiar. També se li podria donar una fotocòpia dels apunts d'un altre alumne.

3. Als alumnes amb discapacitats per llegir se'ls podrien donar notes enregistrades pel mestre o un altre alumne. Les notes només inclourien els punts essencials.
4. En tests consistents a lletrejar oralment, l'alumne potser només hauria de començar o acabar els sons.
5. Per al treball a la taula, es pot fer servir material de lectura al nivell apropiat que abordi el mateix contingut. També pot utilitzar-se material enregistrat.
6. Es poden utilitzar fotografies per complementar la informació clau o bé les fotografies podrien ser el punt de partença per a les activitats d'escriptura o de parla.
7. Probablement caldrà reorganitzar els tests escrits fent servir aquestes tècniques: proporcionar una llista de paraules quan es facin servir preguntes amb espais en blanc per omplir; demanar a l'alumne que esculli la millor resposta de dues respostes alternatives; demanar a l'alumne que posi etiquetes amb termes determinats ens diagrames; demanar-li que completi preguntes de respostes breus i del tipus «respon amb les teves paraules».
8. Demanar als alumnes que facin projectes de pòsters temàtics relacionats amb paraules o conceptes clau de la lliçó (WENDY DICKINSON, 1989).

Referències bibliogràfiques

- BLOOM, BEJAMIN S. (ed.) (1969). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals*. Nova York: David McKay Company Inc.
- CAMPBELL, C., S. CAMPBELL, J. COLLICOTT, D. PERNER i J. STONE (1988). «Individualizing instruction». *Education New Brunswick*, 3 de juny, p. 17-20.
- DICKINSON, W. (1988). Material no publicat sobre estratègies d'inclusió verbals i no verbals.
- FAIVEY, M. A., J. COOTS, K. D. BISHOP i M. GRENOT-SCHEYER (1989). «Education and curricular adaptations». Dins S. STAINBACK, W. STAINBACK i M. FOREST (eds.). *Educating all Students in the Mainstream of Regular Education*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., p. 143-158.

- FANNING, L., ET AL. (1989). Material no publicat sobre estratègies d'inclusió als districtes 28 i 29. Woodstock, N. B.
- GEARHART, B. R., M. W. WEISHAHN i C. J. GEARHART (1988). *The Exceptional Student in the Regular Classroom*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Co.
- JOHNSON, D. W., R. T. JOHNSON i E. JOHNSON HOLUBEC (1984). *Cooperation in the Classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- SCHULZ, J. B i A. P. TURNBULL, (1984). *Mainstreaming Handicapped Students*. Newton, Massachusetts: Allyn & Bacon, Inc.
- WOOD, J. W. (1984). *Adapting Instruction for the Mainstream: A sequential approach to teaching*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.