

UN ESTUDI DE CAS: INCLUSIÓ D'UN INFANT AMB PARÀLISI CEREBRAL

Treball Final de Grau

Autores: Andrea Prados Aparicio i Maria Ymbern Martínez

Curs: 2013-2014

Tutora: Itxaso Tellado Ruiz de Gauna

Estudi: Grau en Mestre d'Educació Primària

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

16 de maig de 2014

Nota sobre el tractament de gènere

En aquest treball s'utilitzen les formes alumne, docent, professor, estudiant, entre d'altres, per tal de no trobar dins del text el/la alumne, el/la docent, el/la professor, el/la estudiant, etc., tot i que es refereix sempre a persones dels dos sexes (excepte quan s'indica el contrari).

Índex

1. Introducció.....	5
2. Propòsits del treball de final de grau	7
2.1. Pregunta de recerca.....	7
2.2. Justificació de l'interès del tema	8
2.3. Objectius	9
3. Marc conceptual	10
3.1. Atenció a la diversitat.....	10
3.1.1. Definició	12
3.1.2. Necessitats educatives especials	14
3.1.2.1. Necessitats educatives	14
3.1.2.2. Necessitats educatives especials	15
3.1.3. Resposta educativa per atendre a la diversitat.....	15
3.2. Inclusió	17
3.2.1. Educació inclusiva	19
3.2.2. Metodologies inclusives.....	25
3.3. Paràlisi cerebral	27
3.3.2. Tipus de paràlisi cerebral	29
4. Metodologia	31
4.1. Tècniques de recollida de dades	32
4.2. Cronograma.....	37
5. Descripció i anàlisi de resultats	40
5.1. Espai físic.....	40
5.2. Recursos humans.....	42
5.3. Recursos materials.....	45
5.4. Metodologies	48

5.5. Relacions interpersonals	51
5.6. Comunicació i llenguatge	55
5.7. Autonomia.....	57
6. Conclusions	59
7. Bibliografia	65

Annexes

Annex 1. Contracte de transparència a l'escola l'Arboç

Annex 2. Graelles d'observació

Annex 3. Graelles d'observació de tasques

Annex 4. Diari de camp

Annex 5. Entrevista tutora Pol escola l'Arboç

Annex 6. Entrevista directora escola l'Arboç

Annex 7. Entrevista a la mestra d'educació especial de l'escola Camí del Mig

Annex 8. Entrevista a la directora de l'escola Camí del Mig

Annex 9. Entrevista a la mestra d'educació especial de l'escola La Llàntia

Annex 10. Entrevista a la directora de l'escola La Llàntia

Annex 11. Justificant de les hores d'estada al centre l'Arboç

Annex 12. Projecte Educatiu de Centre de l'escola l'Arboç (còpia CD)

Annex 13. Projecte Educatiu de Centre de l'escola Camí del Mig (còpia CD)

Annex 14. Projecte Educatiu de Centre de l'escola la Llàntia (còpia CD)

Resum

En aquesta investigació qualitativa s'ha fet un estudi sobre la possibilitat d'incloure a un infant amb paràlisi cerebral en una escola ordinària. Per fer-ho, s'ha treballat a partir de l'estudi de cas d'un infant concret escolaritzat en un centre d'educació especial. S'ha realitzat un anàlisi de la realitat d'aquest centre, l'Arboç, i de dos centres on les investigadores han realitzat l'estada de pràctiques, a l'escola Camí del Mig i a la Llàntia. Els instruments utilitzats al llarg del procés de recerca han estat les entrevistes, les graelles d'observació, el diari de camp i l'anàlisi de documents dels centres. Aquests s'han complementat amb una observació directa i participant a les escoles esmentades. La conclusió obtinguda després d'haver realitzat tot el procés d'investigació, és que la inclusió d'aquest infant no seria possible en els dos centres ordinaris estudiats, ja que seria necessari introduir un seguit de canvis a nivell d'infraestructures, metodologia, organització i de recursos humans i materials.

Paraules clau: inclusió, paràlisi cerebral, escola d'educació especial i escola ordinària.

Abstract

In this qualitative investigation it has been made a study about the possibility to include a child with cerebral palsy in an ordinary school. To do this, it has been worked through the case of a child schooled in a special education center. It has been made an analysis about the reality of this center, l'Arboç, and two centers where researches have made the school placement, in the school Camí del Mig and in la Llàntia. The instruments used during the search process are interviews, observation schedules, diary and the analysis of the center's documents. These were complemented by direct and participant observation in mentioned schools. The conclusion obtained after having done whole research process, is that the inclusion of this child would not be possible in both ordinary schools studied, it would be necessary to introduce some changes in terms of infrastructures, methodology, organization and human and material resources.

Key words: inclusion, cerebral palsy, special education school and ordinary school.

1. Introducció

En aquest treball final de grau orientat cap a l'àmbit de l'educació primària, s'exposa el procés d'investigació que s'ha dut a terme per part de les investigadores al llarg del quart curs del grau en mestre d'educació primària.

El treball que s'exposa a continuació, tracta sobre la investigació de la possibilitat d'incloure a un infant que desenvolupa el trastorn de paràlisi cerebral de forma severa en un centre ordinari.

D'aquesta manera, la investigació s'ha desenvolupat al voltant de tres centres educatius, un d'educació especial, l'escola l'Arboç, i dos centres ordinaris, l'escola Camí del Mig i l'escola la Llàntia. Tots ells ubicats en la capital del Maresme, a la ciutat de Mataró. La raó per la qual es va realitzar la investigació en aquests centres, és perquè, en relació a l'escola l'Arboç, era la única escola d'educació especial que permetia coordinar el desenvolupament del voluntariat amb les hores lliures disponibles de les investigadores i, en relació als centres ordinaris, són en els que les autores van realitzar el període de pràctiques intensives i, per tant, són centres en els que habitarien i coneixerien de manera profunda al llarg de l'estada.

Així doncs, per dur a terme el procés d'investigació, les investigadores es van veure obligades a desenvolupar en primera instància la part pràctica del treball, és a dir, es va realitzar un voluntariat en el centre d'educació especial l'Arboç abans que la investigació i redacció del marc teòric de la recerca. Es va fer d'aquesta manera perquè les autores van preveure que més endavant haurien d'anar a realitzar l'estada de pràctiques en els centres ordinaris i, per tant, no podrien fer el voluntariat perquè els horaris no eren compatibles. En aquest sentit, el procés seguit per elaborar la investigació, ha estat una mica diferent a l'estipulat habitualment.

Dit en altres paraules, en el procés d'investigació ha fet falta l'estada en el centre d'educació especial l'Arboç per tal de conèixer el cas d'en Pol de la manera més directa i significativa i, a banda d'això, també es considera convenient haver recollit la informació de la manera més adequada, i que va estrictament relacionada amb el cas pràctic, fent referència a la part més teòrica del treball. Un cop fetes aquestes dues parts, s'ha d'analitzar i vincular tota la informació recollida i observada per tal de comparar el que els autors proposen en les seves teories amb la realitat que s'experimenta.

Ara bé, l'estructura del treball segueix la línia ordinària que tota investigació requereix. Primerament, es troba la pregunta de recerca, on es detalla quina és la pregunta formal que desencadena la investigació. Seguidament, es justifica l'interès pel tema per part de les investigadores, així com els objectius específics que engloben la recerca. En segon terme, s'exposa el marc conceptual que guarda relació directa amb la tipologia de la investigació, com són l'atenció a la diversitat, la inclusió i la paràlisi cerebral. En tercer lloc, s'explica la metodologia emprada en el procés d'investigació conjuntament amb la determinació de les tècniques de recollida de dades que s'han utilitzat en el procés de recerca. A continuació, s'ha fet l'anàlisi de dades vinculant el marc teòric amb les realitats educatives observades, tenint en compte la informació que es reuneix amb les estratègies de recollida de dades. En darrer terme, s'agrupen una sèrie de conclusions on s'argumenta i es dona resposta a la pregunta d'investigació.

Així mateix, en aquesta investigació es presenta un cas d'un alumne que pateix una paràlisi cerebral severa on s'estudiarà les diferents condicions i elements indispensables que l'infant necessita per tal de donar-li una resposta educativa adequada en el cas que es pogués incloure'l en un centre ordinari. Per tant, en el procés d'investigació s'anirà coneixent i descobrint, cada cop de manera més profunda, les eines i estratègies inclusives que calen i que més s'adapten a les característiques del cas. Així doncs, com tota investigació, es considera que la investigació ha de realitzar tot un procés per tal de possibilitar, mínimament, la recerca d'una resposta.

Tot i això, cal afegir que les investigadores tenen unes expectatives sobre la resolució de la investigació ja que s'han formulat una hipòtesi. Les autores consideren que el cas d'en Pol és possible d'incloure'l en una escola ordinària, ja que és un nen amb unes afectacions moderades causades pel trastorn que desenvolupa, però que es considera que es poden suplir amb les ajudes adequades i que són relativament fàcils de solucionar si es disposa dels recursos adients.

2. Propòsits del treball de final de grau

2.1. Pregunta de recerca

Per poder formular la pregunta d'investigació s'ha tingut en compte les paraules de Stake (1998) "l'organització conceptual més comú per la investigació es construeix entorn a hipòtesis" (p.25). També és interessant definir el tipus de pregunta, que en aquest cas i seguint a Stake (1998) "l'estudi qualitatiu de casos pretén aconseguir una millor comprensió del cas" (p.26) ja que s'observa i s'analitza un cas en concret per poder fer una proposta de millora de la situació inicial del cas.

Abans de concretar la pregunta de recerca, es va fer una petita cerca d'altres estudis relacionats amb aquesta investigació per tal d'agafar idees sobre els passos a seguir en el procés d'investigació i poder concretar els diferents blocs de continguts teòrics. Per una banda, es va analitzar un projecte sobre l'àmbit educatiu amb nens i nenes afectats amb paràlisi cerebral (García, Rosa, Montero, Martín-Caro, Gracia, Calvo, Fierro, Martín, Junoy, Martínez, Ortega, Gómez i López, 1993) on es va investigar les possibilitats que l'ordinador ofereix en l'ensenyament als nens i nenes amb aquest tipus d'afectació. Per altra banda, també s'han estudiat articles científics (Sentenac, Ehlinger, Michelsen, Marcelli, Dickinson i Arnaud, 2013) sobre el tipus d'escolarització dels nens i nenes amb paràlisi cerebral en diverses regions europees després de controlar els factors individuals pertinents de cada individu i, (Badia, Longo, Orgaz i Gómez-Vela, 2013) sobre si la participació en les activitats de lleure afecta positivament en els dominis de qualitat de vida en nens i adolescents amb paràlisi cerebral a Espanya. Tot i això, cal destacar la dificultat en trobar diferents estudis o investigacions que tractessin el tema de la paràlisi cerebral en l'àmbit educatiu ordinari, ja que normalment aquest tipus de trastorn se l'ubica en escoles d'educació especial.

A partir d'aquí, les autores es formulen la següent pregunta d'investigació:

És possible la inclusió d'en Pol, alumne amb paràlisi cerebral severa, en una escola ordinària fent totes les adaptacions possibles a nivell organitzatiu, metodològic, material i curricular?

2.2. Justificació de l'interès del tema

El primer de tot es va haver de decidir si el treball final de grau es portaria a terme de forma col·lectiva en parelles o individualment. En aquest cas es va decidir fer-ho en parelles perquè es va considerar que era una manera d'enriquir tant el treball, com l'experiència de compartir moments amb el grup de nens i nenes on s'ha realitzat el voluntariat. Un altre factor que va motivar a realitzar el treball en parelles, era perquè les investigadores consideraven que és important saber treballar en equip dins la professió per la que s'estan formant.

També es va creure oportú treballar conjuntament perquè ambdues autores volien dur a terme una investigació relacionada amb nens i nenes que pateixen algun trastorn o necessitats educatives especials de gran importància. Aleshores es va pensar en fusionar les idees i expectatives per realitzar aquest treball, ja que ambdues autores cursen la Menció d'Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat, i les dues tenien clar que volien buscar una activitat fora de l'horari escolar, per aproximar-se a aquesta realitat que ben poc coneixen. Per tant, es va dedicar el treball final de grau a fer un voluntariat en algun centre o entitat del Maresme que treballés amb un col·lectiu d'infants amb trastorns o necessitats educatives especials.

Aquest treball s'ha concretat en l'estudi d'un cas en concret en una escola d'educació especial, l'escola l'Arboç de Mataró. Modificant, d'aquesta manera, l'orientació de la investigació en relació a la idea inicial.

Es va decidir fer el voluntariat a l'escola d'educació especial l'Arboç per diferents motius. Primer de tot perquè es va pensar que fer un voluntariat a una escola d'educació especial podia aportar coneixements sobre l'àmbit d'interès, és a dir, en la investigació es volia realitzar en l'àmbit educatiu. També perquè es volia fer una aproximació a una realitat que des de la universitat no es promou i que, per tant, és tot allò contrari al que s'havia estudiat fins aleshores. Una altra de les raons per portar a terme aquest estudi, és perquè es volia promoure la inclusió d'aquests infants desenvolupant i dissenyant una proposta de millora o d'innovació tenint en compte totes les estratègies, recursos i adaptacions possibles i, alhora necessàries, per poder vetllar al màxim per la inclusió d'aquests infants a una escola ordinària.

Un cop iniciada l'estada al centre, es va pensar estudiar tres casos diferents: un alumne/a amb un nivell d'afectació lleu, un de moderat i per últim, un de sever. La idea

inicial era veure quin grau d'inclusió es podia donar en cadascun dels casos, tenint en compte les seves diferències. Però ben aviat aquesta proposta es va descartar ja que cada alumne té unes particularitats molt diferents i, per tant, no es podia generalitzar els resultats de les observacions de tres casos concrets a un grup d'alumnes amb paràlisi cerebral, tot i compartir algunes característiques. És per aquest motiu, que finalment es va considerar fer un estudi de cas centrant-se en un alumne en concret.

Finalment, després de compartir algunes hores de l'estada al centre i conèixer als alumnes de dos grups, amb les seves característiques i capacitats personals, es va decidir centrar l'estudi de cas amb en Pol, perquè és un infant amb habilitats comunicatives, socials i cognitives desenvolupades i també perquè és l'únic alumne del centre que actualment està fent escolarització compartida amb un centre ordinari.

2.3. Objectius

Per definir els objectius que s'engloben dins aquesta investigació, inicialment s'ha de tenir en compte que l'objectiu principal de les recerques sobre un estudi de cas, tal i com defineix Stake (1998) "és entendre el cas en la seva totalitat" (p.21).

Aquest objectiu principal es concreta amb els següents objectius específics:

1. Tenir relació i aproximar-nos a un col·lectiu amb necessitats educatives especials, en un centre d'educació especial, per poder conviure i interaccionar amb els infants i enriquir-nos de la vivència.
2. Conèixer les característiques específiques dels infants que presenten paràlisi cerebral.
3. Identificar les estratègies metodològiques específiques de l'escola d'educació especial, per poder-les introduir i aplicar en contextos d'inclusió.
4. Dissenyar una possible proposta de millora adequada a l'alumne, centrada en les teories d'inclusió i atenció a la diversitat.

3. Marc conceptual

3.1. Atenció a la diversitat

Pot semblar abstracte i confús parlar d'aquest terme en el context escolar i més concretament de l'educació inclusiva. Però tal i com afirmen Cabrerizo i Rubio (2007) "les aules actuals constitueixen el reflex de la diversitat social" (p.42) d'aquesta manera, entenem les escoles com un petit nucli dins d'un gran conjunt com és la societat, actualment, caracteritzada pel fenomen de la globalització. Cal aclarir que s'entén per globalització, segons la definició de Mària J.M (2000) "com un procés d'interconnexió financera, econòmica, social, política i cultural" (p.5) que sorgeix del contacte entre diferents països.

Aquest fet s'ha anat expandint i arrelant fins a esdevenir un fenomen mundial, per tant, també de la nostra societat fins a convertir-se en un dels aspectes més característics en la seva composició.

D'aquesta manera la convivència i el contacte constant entre persones de diferents característiques individuals, dóna com a resultat una societat heterogènia. Per tant, aquest gran i divers conjunt es trasllada inevitablement dins el context escolar. Partint d'aquesta realitat inqüestionable, es considera que des de la vessant educativa s'ha d'aprofitar aquesta diversitat com a un element positiu, que a partir de la interacció permet l'enriquiment de cada individu. No tenir en compte aquesta realitat suposaria contribuir a estandarditzar tots els alumnes, i tal com esmenta Gimeno (2006) "l'homogeneïtat dels grups el que farà és dissimular l'heterogeneïtat" (p.34).

És de rellevància mundial esmentar la importància de l'educació, que queda recollida a l'article 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans (1948):

Article 26

1. Tota persona té dret a l'educació. L'educació ha de ser gratuïta, al menys en lo referent a la instrucció elemental i fonamental. La instrucció elemental serà obligatòria. La instrucció tècnica i professional haurà de ser generalitzada; l'accés als estudis superiors serà igual per tots, en funció dels mèrits respectius.

2. L'educació tindrà per objectiu el ple desenvolupament de la personalitat humana i l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; afavorirà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups ètnics o religiosos, i promourà el desenvolupament de les activitats de les Nacions Unides pel manteniment de la pau.
3. Els pares tindran dret preferent al escollir el tipus d'educació que s'haurà de donar als seus fills.

El fet d'elevat l'educació a la categoria d'un dret de reconeixement mundial, evidencia la importància i la necessitat d'aquesta. L'educació representa un element bàsic a la vida dels infants perquè acull aspectes referents a molts àmbits diferents com la vida i la convivència en una comunitat, la interrelació entre iguals, l'adquisició d'hàbits i rutines, el treball de diferents valors, l'acceptació i respecte de normes i el procés d'ensenyament – aprenentatge d'un ampli ventall de continguts.

Tot i això, cal aclarir que en la declaració dels drets humans es parla de que tothom ha de tenir el dret d'accés a l'educació, però no es reflecteix la tipologia d'aquesta. Tots aquests elements, esmentats anteriorment, no han de ser tractats de forma superficial sinó que tal i com es determina a la Conferència mundial sobre les necessitats educatives especials: accés i qualitat de la UNESCO (1994), ha de vetllar perquè aquesta educació sigui accessible i de qualitat integrant els tres eixos tractats al llarg de la conferència:

1. Ha de donar-se un alt grau de prioritat a la creació d'escoles integradores que puguin ocupar-se d'una ampla gamma de necessitats dels seus alumnes [...].
2. La formació de personal docent ha d'adaptar-se a fi de fomentar l'educació integradora i facilitar la col·laboració entre els docents del sistema general i els del sistema d'educació especial [...].
3. S'han de crear projectes pilot basat en l'educació integradora i avaluar-los cuidadosament, en funció de les necessitats, els recursos i els serveis locals [...]. (UNESCO, 1994, 18).

D'aquesta manera queden reflectits tres grans blocs ens els que es recullen els elements necessaris perquè l'educació sigui òptima pels seus destinataris. Per tant, tal i com indica Pujolàs (2001) "la qualitat de l'educació bàsica i obligatòria ha d'anar orientada cap a assegurar, a tots els destinataris de l'educació, tot el que necessiten per accedir als coneixements, habilitats, aptituds i actituds socialment considerades bàsiques per la seva integració" (p.48). La qualitat doncs, ha de ser el principal tret d'identitat i una de les propietats més característiques de l'educació.

3.1.1. Definició

Hi ha un ampli nombre d'autors que defineixen el terme o idea d'atenció a la diversitat, Pujolàs (2001) apunta que "és un aspecte nuclear de l'educació, d'una educació de qualitat" (p.28). D'aquesta manera, Cabrerizo i Rubio (2007) defineixen:

"El terme d'atenció a la diversitat genèricament considerat avarca qualsevol decisió que es prengui o qualsevol actuació que es realitzi en l'àmbit de l'educació, al ser la finalitat d'aquestes actuacions l'atenció a l'alumnat en la seva unitat i en la seva diversitat [...] Implica tenir en compte les característiques individuals de l'alumnat per adoptar les estratègies i actuacions educatives més adequades en cada cas" (p.45).

Aquesta definició recull de forma concisa com un terme tant genèric com l'atenció a la diversitat forma l'eix de qualsevol aspecte referent a l'educació. Entenent d'aquesta manera, l'explicació que aporten Cabrerizo i Rubio (2007) "afrontar el problema d'atendre a la diversitat és en realitat afrontar el problema del propi ensenyament" (p.45).

Tot i això, en contraposició a aquesta normalitat que suposa l'atenció a la diversitat, poden sorgir concepcions diverses a aquesta, entenent la diversitat com un fenomen negatiu que cal evitar o inclús eradicar. Pujolàs, Lago, Riera, Pedragosa i Soldevila (2006) indiquen "la diversitat és la normalitat [...] tot és divers, tot és desigual, però nosaltres ho hem uniformat i, a més, ho volem fer igual" (p.18).

La diversitat és un fenomen natural que enriqueix i fa créixer a les persones, per això Pujolàs (2002) li dóna importància a "trobar la manera d'atendre-la de forma adequada, tot potenciant les diferències que ens fan singulars i tot compensant, combatent o anul·lant, si és possible, les desigualtats" (p.29).

Així doncs, cal tenir en compte aquestes percepcions, ja que evitar-les tindrà conseqüències pejoratives cap a l'alumnat, sobretot, a l'hora d'adjudicar-los-hi etiquetes. No tenir en compte aquest element, segons Cabrerizo i Rubio (2007) implica oblidar que "cada alumne té capacitats, interessos, ritmes, motivacions i experiències educatives diferents que fan que el seu procés d'aprenentatge sigui únic, irrepetible i absolutament personal i intransferible" (p.44).

En l'escola, al igual que en el context social, hi habita una diversitat, però aquest fenomen s'ha d'entendre en dues conceptualitzacions diferents que tal i com ens argumenta Pujolàs (2002):

"La diversitat no és una qüestió simple: hi ha més d'una diversitat. Hi ha una diversitat que fa que els alumnes siguin simplement diferents, singulars, que s'ha de potenciar: és la diversitat, per exemple, que deriva dels interessos dels alumnes o de valors culturals. Hi ha una diversitat, en canvi, que s'ha de compensar i contra la qual cal lluitar: és la que es deriva de les desigualtats personals i socials, molt sovint injustes en relació amb les oportunitats dels altres" (p.29).

D'aquesta manera, és de gran rellevància atendre a la diversitat dins els contextos escolars, posant èmfasi, tal i com es pot observar a les aportacions dels diferents autors, a l'alumne, com a persona singular amb un conjunt de capacitats úniques que cal tenir en compte. Tot i això, cal especificar que les comunitats educatives no estan formades únicament per infants que conformen l'alumnat, sinó que hi intervenen altres professionals. Un dels principals són els docents, que tenen un paper rellevant en el procés d'ensenyament i aprenentatge que co-protagonitzen els alumnes. Així doncs, Cabrerizo i Rubio (2007) especifiquen que "cal no oblidar que l'atenció a la diversitat inclou a les necessitats de cadascun dels alumnes d'un centre, tenint en compte els recursos del centre, és a dir els recursos humans, materials, organitzatius i curriculars" (p.42).

Hi ha diversitat d'aportacions sobre el concepte d'atenció a la diversitat, aquestes es complementen amb els subapartats de necessitats educatives especials i la resposta educativa, tal i com afirma Pujolàs (2001) aquest element no es troba aïllat sinó que "l'atenció a la diversitat apareix, doncs, com un procés continu que oscil·la entre dos

pols (l'avaluació de les necessitats educatives i la resposta educativa a aquestes necessitats)" (p.29).

3.1.2. Necessitats educatives especials

Hi ha diversitat d'aportacions sobre el concepte de necessitats educatives especials, per tal de comprendre el seu significat. És interessant començar esmentant que el nom comença amb els substantius "necessitats educatives" i després s'hi afegeix l'adjectiu "especials". Així doncs, per entendre aquest concepte en la seva totalitat, cal no ometre a què fa referència el terme de necessitats educatives per arribar a comprendre el terme en la seva totalitat.

3.1.2.1. Necessitats educatives

Tal i com es fa esment a la Conferència de Salamanca (1994) "cada nen té característiques, interessos, capacitats i necessitats d'aprenentatge propis. Els sistemes educatius han de ser dissenyats i els programes aplicats de manera que tinguin en compte tota la gama d'aquestes diferents característiques i necessitats" (p.10), determinant d'aquesta manera que, perquè el sistema educatiu sigui vàlid ha de tenir en compte totes aquestes individualitats que conformen a cada infant.

Així mateix Pujolàs (2001) reafirma aquesta afirmació, determinant que:

"Tot el món, doncs, té necessitats educatives; no seria necessària l'educació si les persones no tinguessin necessitats educatives. Tot i això, hi ha persones que tenen necessitats educatives especials, ja que per progressar cap a l'autonomia personal i la seva integració social, necessiten, temporalment o de forma permanent, un conjunt de recursos i mitjans que no necessita la resta de la població i que habitualment les escoles no disposen d'aquests" (p.26).

Amb aquesta definició queda remarcada la diferència entre les necessitats educatives, presents a tots els infants, i les necessitats educatives especials, on s'hi afegeix la necessitat d'un conjunt de recursos i altres elements per poder dur a terme el procés d'aprenentatge.

3.1.2.2. Necessitats educatives especials

L'informe Warnock, publicat l'any 1978, és el primer document en el que es va donar esment i definició a aquest concepte, determinant les condicions necessàries perquè un infant presenti necessitats educatives especials. Aquestes definicions s'han anat complementant al llarg dels anys i, actualment, existeixen altres documents que són més recents i donen definició a aquest terme.

Posteriorment, també es va definir aquest concepte a la Conferència de Salamanca (1994) "el concepte de necessitats educatives especials ha d'incloure a tots els nens que, sigui quin sigui el motiu, no es beneficien de l'ensenyament escolar" (p.15) fent referència tant a aquells que no estan escolaritzats, com els que presenten deficiències i discapacitats que no poden assistir a la seva escola local.

La finalitat de proporcionar definicions sobre les necessitats educatives especials suposa una forma d'establir uns paràmetres per determinar els infants que presenten aquest tipus de necessitats. Tot i això, Wang (1995) posa èmfasi que "no fan falta etiquetes per proporcionar ensenyaments diferents a alumnes diversos" (p.8).

Així doncs, l'objectiu específic de definir aquest concepte no és el d'atribuir etiquetes als infants, remarcant el seu dèficit o trastorn i les conseqüències que se'n deriven, sinó que és arribar a cobrir aquestes necessitats a partir de l'escolarització, tal i com es va deixar constància a la Conferència de Salamanca (1994): "les persones amb necessitats educatives especials han de tenir accés a les escoles ordinàries, que hauran d'integrar-los en una pedagogia centrada en el nen, capaç de satisfer aquestes necessitats" (p.10).

A mode de conclusió, tractar els conceptes inicialment de necessitats educatives i després de necessitats educatives especials és fonamental per tractar la diversitat, ja que s'hi manifesta de forma clara i concisa la necessitat d'atendre a les individualitats de cadascun dels infants, perquè puguin rebre una escolarització ajustada a les seves possibilitats per arribar a un procés d'aprenentatge òptim.

3.1.3. Resposta educativa per atendre a la diversitat

Segons Cabrerizo i Rubio (2007) una resposta educativa adequada per atendre a la diversitat "suposa essencialment l'estructuració de situacions d'ensenyament - aprenentatge suficientment variades i flexibles per possibilitar que els alumnes

accedeixin a desenvolupar, en el major grau possible, el conjunt de capacitats que senyalen els objectius de l'etapa educativa" (p.49). Així doncs, aquesta resposta educativa té en compte, per una banda, l'assoliment de continguts i objectius educatius del nivell corresponent i, per altra banda, l'ajust i l'adequació d'aquests per cadascun dels infants, tenint en compte les seves possibilitats.

Per estructurar la resposta educativa de manera que s'atengui a la diversitat, s'ha tingut en compte la proposta de Cabrerizo i Rubio (2007, p.44), divideixen la resposta educativa per a l'atenció a la diversitat en els tres punts següents: 1) Individualització de l'ensenyament; 2) Interrelació de la diversitat de capacitats, interessos i motivacions de l'alumnat; 3) Adaptacions i ajustos als diferents processos i ritmes d'aprenentatge.

Tenint en compte la individualització de l'ensenyament, Pujolàs (2002) esmenta que "perquè una escola sigui realment per a tothom no té més remei que dirigir-se personalment a cada un dels que en formen part, i respondre a les necessitats específiques, personals, de cadascú" (p.46). D'aquesta manera s'entén que la resposta educativa ha d'estar dirigida a tot l'alumnat que forma part del centre educatiu sense excloure a ningú i s'ha de fer atenent a les necessitats individuals de cadascun d'ells. Tot i això, cal afegir que Wang (1995) indica que "una planificació individualitzada per a cada un, no s'oposa a l'ensenyament en grup" (p.21). Entenent que la resposta educativa ha d'ésser personalitzada per a cadascun dels infants però sabent que aquesta s'aplicarà en el context de l'aula i, per tant, ha d'adequar-se en més o menys grau en la globalitat del context en el que es treballa. És a dir, per donar resposta a la diversitat no vol dir simplement atendre a cadascun dels alumnes de forma aïllada, sinó que també dins del grup - classe.

En quant a la interrelació de la diversitat de capacitats, interessos i motivacions dels i les alumnes, s'han de compartir totes aquelles habilitats i neguits que tenen amb la resta de companys, d'aquesta manera poden ajudar-se els uns als altres i, a vegades, fins i tot complementar-se.

Per últim, fent referència a les adaptacions i ajustos als diferents processos i ritmes d'aprenentatge, com bé esmenta Pujolàs (2002) cal que els alumnes tinguin present que "no tothom té les mateixes capacitats, interessos i motivacions... Per tant, també han d'entendre que no es pot demanar el mateix a tothom, ni que tothom ho faci al mateix ritme, ni de la mateixa manera..." (p.147), l'alumnat és molt divers perquè cada individu ha tingut unes experiències úniques i irrepetibles en un moment i un espai

concret que ho ha percebut d'una manera singular i concreta. Aquestes experiències particulars, es transformen, depenent de com, en un aprenentatge de manera més o menys significativa i que d'alguna manera s'emmagatzema en la nostra xarxa de coneixements. Per tant, tal i com defensa Wang (1995) una de les tasques principals del centre educatiu "és proporcionar un ambient d'aprenentatge que capaciti a tots els alumnes per tenir èxit tot i les diferències inicials" (p.20). D'acord amb aquesta afirmació, cal treure importància a la diferència que hi pot haver entre els alumnes d'una mateixa classe pel que fa als processos i ritmes d'aprenentatge, i donar rellevància a crear contextos amb un ambient favorable per tal d'obtenir resultats positius. A més a més, Wang (1995) afegeix que "el sistema educatiu ha de ser flexible per recolzar el desenvolupament d'opcions d'aprenentatge alternatives" (p.18).

Val a dir que per obtenir una resposta educativa adequada, tal i com determina Wang (1995) cal que "els professors especialistes i altres serveis professionals relacionats han de treballar ben coordinats amb els professors de classe" (p.18-19), sense aquesta coordinació és impossible donar una resposta educativa ajustada a les necessitats d'aquells alumnes que estan atesos per altres especialistes o serveis professionals a més del tutor/a de l'escola.

Per últim, cal deixar reflectides les diferents mesures i metodologies que s'apliquen per donar una resposta educativa a l'atenció a la diversitat en els diferents documents de centre per tal d'aportar informació a la comunitat educativa.

3.2. Inclusió

El terme d'inclusió, igual que el seu ampli significat, ha estat considerat per un nombrós ventall d'autors que l'han definit i l'han desglossat en diferents àmbits, fins arribar al concepte que té tanta influència a la societat actual i també conseqüentment a les entitats educatives. A continuació, es presenta un recull d'aportacions de diferents teòrics per donar significat a la inclusió i als diferents nivells teòrics i pràctics als que s'ha extrapolat, començant per la societat fins a concretar el seu paper en els centres educatius, com a metodologia per atendre a la diversitat de la que estan configurats.

Partint de la definició d'Ainscow (2012) es pot afirmar que la inclusió "té per objecte eliminar l'exclusió social que sorgeix com a conseqüència de les actituds i les respostes a la diversitat de raça, classe social, origen ètnic, religió, gènere i èxits, com

així mateix de capacitats” (p.39). Aquestes actituds i respostes que propicien a generar desigualtats en un context social d'iguals, es poden abolir o millorar des dels centres educatius ordinaris, si aquests tenen una orientació integradora. Així doncs, tal i com s'esmenta a la *Declaració de Salamanca* (1994) les pràctiques inclusives “representen el mitjà més eficaç per combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d'acollida, construir una societat integradora i aconseguir l'educació per tots” (p.9).

En aquesta línia, queda fixat l'objectiu principal de la inclusió, com a element indispensable per abolir l'exclusió de persones o col·lectius dins la societat. Però per assolir aquesta fita, tal i com es determina en el document oficial *Índex per la inclusió* (2006) cal “reconèixer que la inclusió en l'educació és un aspecte més de la inclusió en la societat” (p.6). És per aquest motiu que el terme d'inclusió, amb totes les mesures que implica, s'aplica dins de les escoles i entitats educatives.

Fent esment a aquest objectiu principal, perquè sigui assolible la inclusió, Pujolàs i Lago (2006) afirmen que “si volem avançar cap a una societat inclusiva, necessitem avançar, més que mai, cap a una escola inclusiva, que no exclogui a ningú, perquè és el lloc on s'eduquen les futures generacions i on han d'aprendre a conviure” (p.12).

Tot i això, cal tenir en compte les advertències d'Echeita i Ainscow (2011):

“Els avanços en aquesta direcció no seran consistents ni esperançadors si no es duen a terme urgentment canvis educatius i reformes sistemàtiques en assumptes clau com el currículum o la formació i els rols i propòsits del professorat i de la resta de professionals que treballen en el sistema educatiu [...] I per descomptat, res d'això serà factible si no existeix un canvi de mentalitat en aquells líders i dirigents que tenen la responsabilitat de la direcció de les polítiques nacionals i de la seva concreció en la pràctica” (p.30).

D'aquesta manera els autors deixen constància que la inclusió és un procés que cal emprendre, per tal d'avançar cap a una millora social i, conseqüentment, una millora educativa. Però per poder anar integrant aquest concepte, s'han de produir canvis en les polítiques educatives, sobretot en el personal docent, que és el que adopta un paper rellevant en l'educació, ja que és el que està en contacte constant amb els

alumnes i escull les organitzacions, planificacions, activitats i metodologies per emprendre el repte de l'educació inclusiva.

3.2.1. Educació inclusiva

Després de considerar la inclusió com un concepte que s'ha de traspasar a les aules per poder arribar a una no exclusió social, cal determinar alguns factors i condicions que els autors exposen per tal que l'educació pugui ser inclusiva i aporti els beneficis òptims com a metodologia.

Abans de desglossar els trets característics i les condicions que determinen l'aplicació de la inclusió als centres educatius, cal entendre què s'entén per educació o escola inclusiva. Així doncs, Stainback (2001, citat en Pujolàs 2003) defineix:

“L'educació inclusiva com el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de continuar sent membres de la classe ordinària i d'aprendre dels companys, i juntament amb ells, dins de l'aula” (p.29).

Seguint aquesta línia Pujolàs i Lago (2006) afirmen que “una escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre, junts, alumnes diferents” (p.7). Així doncs, la inclusió dins l'àmbit educatiu ha d'aportar beneficis per les persones amb capacitats diferents, pels alumnes corrents i per la resta de la societat. Entenent per persones amb capacitats diferents a aquelles que presenten alguna necessitat educativa especial, ja sigui de tipus permanent o no, com a aquelles persones que presenten altes capacitats i entenent per alumnes corrents a aquells que no presenten cap de les característiques esmentades anteriorment.

Cal complementar les definicions anteriors que determinen com s'ha de dur a terme l'educació inclusiva i a qui ha d'acollir, amb la finalitat que exposen Pujolàs i Lago (2006) “l'èxit d'una escola i d'un sistema educatiu inclusiu es mesura [...] pel progrés que han aconseguit en el desenvolupament de totes les capacitats de cadascun dels alumnes” (p.9). D'aquesta manera es detalla que la forma de dur a terme la inclusió dins dels centres educatius és amb agrupacions heterogènies, on hi tinguin lloc tots els infants sense ser exclosos per cap motiu. Però l'èxit es donarà quan es puguin desenvolupar i potenciar les capacitats de cadascun d'aquests alumnes que conviuen en un mateix espai.

A continuació es presenten dos objectius sobre l'educació inclusiva, segons Pujolàs (2003), que complementen i amplien les definicions anteriors, posant l'èmfasi en el desenvolupament òptim de l'alumnat:

- Posar “èmfasi en l'educació integral, en l'assoliment del màxim desenvolupament personal i social dels alumnes, i els continguts acadèmics es converteixen en un dels mitjans per assolir aquest desenvolupament” (p.23).
- Contribuir “a adquirir, fins al màxim de les possibilitats de cadascú, totes les habilitats tècniques (com parlar, llegir, calcular, orientar-se...) i socials (com comunicar-se, respectar-se...) que són necessàries per ser, viure i conviure” (p.27).

Per poder determinar quins són els trets distintius que conformen l'educació inclusiva s'han utilitzat algunes idees de Pujolàs (2003), complementades amb aportacions d'altres autors, perquè tal i com afirma Ainscow (2012) “la definició d'inclusió a les aules suposa un conjunt de principis” (p.40), que en aquest cas sorgeixen de diversos teòrics: 1) L'educació inclusiva és per a tothom; 2) Inclusió i exclusió; 3) Diversitat d'alumnat; 4) Sabers de l'escola inclusiva; 5) Presència, participació i èxit; 6) Valor afegit.

Tenint en compte que l'educació inclusiva és per a tothom, Ainscow (2012) afirma que “l'educació inclusiva es preocupa per tots els nens i joves de l'escola” (p.40). Així doncs, es determina que dins del mateix centre educatiu conviuen i s'interrelacionen alumnes distints, cadascun d'ells amb les seves peculiaritats i necessitats, una escola on hi conviuen alumnes diferents, que siguin quines siguin les seves diferències, poden aprendre junts.

Seguint en aquesta línia és necessari tenir en compte, tal i com esmenta Pujolàs (2003) “si esperem que alumnes diferents funcionin eficaçment en entorns comunitaris heterogenis, cal que, a l'escola, tinguin l'oportunitat de dur a terme tantes experiències educatives com sigui possible basades en aquesta heterogeneïtat” (p.28).

Dins d'aquesta convivència d'alumnes distints, tenint en compte les seves necessitats individuals i col·lectives, és necessari i gairebé indispensable percebre aquestes diferències de la manera que es defineix en Índex per la inclusió (2006) “veure la diferència entre els estudiants com un recurs per donar suport a l'aprenentatge, més que no pas com un problema que s'ha de superar” (p.6). Només si s'entén la diferència

com a un recurs positiu que s'ha de potenciar i no eradicar, es podrà treure el màxim de rendiment a les peculiaritats de cadascú.

Fent referència als termes d'inclusió i exclusió, Ainscow (2012) apunta que "es troben íntimament lligades, de tal manera que la inclusió suposa la lluita activa contra la exclusió" (p.40). Així doncs, si en el punt anterior es parlava de la convivència d'alumnes diversos en un mateix entorn, es remarca la similitud entre aquesta convivència i la no exclusió de cap dels participants, ja que si fos així ja no es podria parlar que en aquell context s'inclou a tothom.

Però encara cal posar més èmfasi a aquest concepte de no excloure a ningú amb un aclariment que es troba en l'Índex per la inclusió (2006), que especifica que "disminuir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tots els estudiants, no només d'aquells que presenten disminucions o que tenen "necessitats educatives especials" (p.5).

Pel que fa a la diversitat d'alumnat, Ainscow (2012) esmenta que "les escoles inclusives poden ser de diverses formes, però el que totes elles tenen en comú és l'existència d'una cultura organitzativa que contempli la diversitat de l'alumnat de manera positiva" (p.47). Tal i com s'ha fet esment en els anteriors punts, dins de l'escola inclusiva s'acullen alumnes ben diversos. Per tant, si totes les persones que formen part de la comunitat educativa no accepten la diversitat com un element positiu al que cal atendre en la seva totalitat, no és possible dur a terme l'educació inclusiva. Es considera que formen part de la comunitat educativa els alumnes, els docents, els especialistes externs, l'equip directiu, el personal no docent i les famílies.

Per determinar quins sabers són propis de l'escola inclusiva Pujolàs (2003) aporta que "saber, saber fer, saber ser i saber conviure indiquen la complexitat d'allò que una escola inclusiva ha de contribuir a desenvolupar en els alumnes" (p.27). Aquests quatre elements als que Pujolàs fa referència, indiquen que la importància dels aprenentatges de l'escola inclusiva no ha de recaure únicament en els continguts i aprenentatges purament acadèmics i curriculars saber, sinó que dins d'un entorn de convivència s'adquireixen formes o actuacions amb aplicació pràctica saber fer i una sèrie de valors i normes que es transmeten per afavorir la convivència i el creixement personal, fruits de la interacció entre persones saber ser i saber conviure.

A més a més, dins d'aquests aprenentatges i aptituds que l'escola inclusiva ajuda a desenvolupar als alumnes, Pujolàs (2003) insisteix "en la necessitat de formar una

personalitat autònoma i crítica, no solament competent i hàbil” (p.27) per anar utilitzant tot el que s’ha adquirit per pròpia voluntat i, sobretot, seguint un criteri propi.

Fent referència a la presència, participació i èxit de l’alumnat de l’escola inclusiva, Echeita i Ainscow (2011) determinen que “la inclusió busca la presència, la participació i l’èxit de tots els estudiants” (p.33). Entenent com a presència el fet que els infants assisteixin de forma regular al centre educatiu, entenent com a participació l’actuació activa de l’alumnat en les activitats i dinàmiques dins l’aula i, per últim, entenent com a èxit els resultats obtinguts al llarg del procés d’aprenentatge.

Per últim, el valor afegit segons Pujolàs (2003) és que “l’escola procura als estudiants, no l’assoliment d’una meta comuna, establerta per endavant” (p.28). És a dir, la finalitat de l’escola no és que l’alumnat adquireixi uns continguts i aptituds que s’han fixat prèviament i de manera genèrica, com a fita comuna per a tothom, sinó que el que es pretén és que tots i cadascun dels infants arribin a aprendre dins de les seves possibilitats.

És necessari concloure aquest apartat on s’esmenten els trets distintius de l’educació inclusiva amb una citació de Echeita i Ainscow (2011) on esmenten que “la inclusió és un procés. És a dir, la inclusió ha de ser vista com una cerca constant de millors maneres de respondre a la diversitat de l’alumnat” (p.32). Per tant, tal i com reforça Ainscow (2012) “una escola inclusiva està en constant moviment i no ha assolit l’estat de perfecció” (p.40).

L’educació inclusiva treballa diferents valors que indirectament s’han anat esmentant al llarg d’aquest punt de marc conceptual. Però per acabar de concretar quins són aquests valors que es treballen a l’escola ordinària amb un caràcter inclusiu, s’ha tingut en compte les paraules de Pujolàs (2003) “darrere d’aquests trets de l’escola inclusiva hi trobem un <<ideal per viure i conviure>>, uns valors que hem d’anar descobrint i cultivant, tant a nivell personal com social” (p.35). Per tant, a continuació, s’esmentaran un sèrie de valors que es considera que formen part d’aquesta manera de viure, valors que fomenten l’educació inclusiva: 1) Benestar; 2) Seguretat; 3) Igualtat; 4) Compartir i cooperar.

Pel que fa al valor del benestar, Pujolàs (2003) defensa que “l’escola hauria de ser [...] una satisfacció” (p.31). L’escola és un lloc on es va a aprendre i, per tant, aquest fet ha de produir benestar personal i social. Els alumnes, i en general les persones, aprenen

de manera autònoma o amb l'ajuda dels altres. Així doncs, el fet d'aprendre o ensenyar alguna cosa ha d'esdevenir gaudi i, en definitiva, creixement personal.

En quant al valor de la seguretat, a l'escola inclusiva, tothom és partícip del procés d'ensenyament – aprenentatge. Per tant, tots els membres de la comunitat educativa, en algun moment, se senten responsables d'aportar la seva ajuda de manera adequada. Com bé argumenta Pujolàs (2003) “amb una relació així, d'interdependència positiva i de suport entre els membres de l'escola, ha de quedar clar que tots tenen alguna cosa important per oferir als altres” (p.32). D'aquesta manera, es considera important tenir bones relacions entre els diferents membres de l'escola ja que això es reflecteix en els individus en forma de seguretat.

Fent referència al valor de la igualtat, Pujolàs (2003) defensa que a l'escola “tothom hi ha de ser benvingut” (p.33). D'acord amb aquesta afirmació, Pujolàs i Lago (2006), determinen que “si l'escola no els inclou a tots, les diferències esdevenen desigualtats” (p.10). L'escola inclusiva lluita per disminuir les desigualtats que hi ha entre els diferents membres, tal i com s'esmenta en l'Índex per la inclusió (2006) “valorar de la mateixa manera tot l'alumnat i tot el professorat” (p.5). Però, això no vol dir que es recolzi que tothom sigui igual, sinó que és una lluita per afavorir la igualtat d'oportunitats, la qualitat educativa. Echeita i Ainscow (2011) afegeixen que és necessari “el dret a l'equiparació d'oportunitats per aconseguir una veritable educació de qualitat per tots, sense exclusions ni eufemismes” (p.30).

Per últim, cal afegir els valors de compartir i cooperar. Fent referència a aquests, Pujolàs (2003) concreta que “la cooperació ha d'estar per damunt de la competició” (p.34). S'ha de formar als nens i nenes perquè aquests, tinguin unes competències individuals que permetin el desenvolupament de l'autonomia personal. Però també cal que s'eduquin a compartir i cooperar amb la resta de companys. Transmetre aquests valors és de gran importància ja que la societat actual no fomenta aquesta premissa, sinó que tot al contrari.

Per acabar de concloure aquest apartat on es defineixen els elements que conformen l'educació inclusiva, cal fer esment dels diferents aspectes relacionats amb l'alumnat que participen en aquest tipus d'educació. L'Índex per la inclusió (2006) remarca que “la inclusió comença a partir del reconeixement de les diferències que hi ha entre els estudiants” (p.6). Per tant, el primer pas que s'hauria de fer per iniciar el procés d'inclusió, és reconèixer la diversitat que conviu en un mateix context. Es podria dir

doncs, que la inclusió es construeix des que es respecta i es reconeix aquest fet quotidià i comú característic de la societat i, que alhora es reflecteix en els centres educatius.

Pujolàs i Lago (2006) consideren la importància “d’aprendre junts alumnes diferents” (p.12). Amb això, s’entén que la diversitat d’alumnes que es troben i conviuen dia a dia a les aules, és un fet que enriquirà a tota la comunitat. L’heterogeneïtat és un esdeveniment beneficiós per l’alumnat ja que, com bé esmenten Pujolàs i Lago (2006), són “alumnes amb capacitats diferents” (p.10).

Les diferències entre l’alumnat esdevenen de diferents factors que caracteritzen a cadascun dels individus. Tot i això, cal tenir en compte que aquesta diversitat pot ser més o menys evident en funció del context on es trobi. És a dir, es poden trobar diferències en un context on aparentment no s’apreciïn, però en canvi, es poden trobar d’altres dins d’un mateix col·lectiu que es percebin amb més facilitat. En relació a aquesta afirmació, Pujolàs i Lago (2006) fan la següent aclaració:

“Quan diem alumnes diferents, volem dir alumnes diferents malgrat que siguin molt “diferents”, és a dir, malgrat que tinguin una discapacitat, més o menys greu, que fa que necessitin recursos no corrents per assolir les cotes més altes possibles en el seu desenvolupament”(p.7).

Malgrat aquestes diferències significatives, Pujolàs i Lago (2006), consideren que “no hi ha diferents categories d’estudiants que requereixin diferents categories de centres”(p.7) ja que s’estaria exclouent de l’escolarització ordinària a aquells alumnes que presentessin unes diferències majors en relació a la resta de companys i, com a conseqüència, no s’estaria atenent a la diversitat ni s’estaria oferint una educació inclusiva.

L’alumnat ha d’aprendre a percebre la societat de la manera més real possible, per tant, com bé esmenten Cuomo (2001, citat en Pujolàs i Lago 2006) “la presència d’un company amb discapacitat estimulava l’aprenentatge de la resta de companys, els desenvolupava la capacitat de comunicació, de raonament i d’establir hipòtesis per buscar possibles explicacions al que li passava al company amb discapacitat” (p.11). D’aquesta manera, l’alumnat participa en l’experiència de normalitzar una situació o un fet que en la vida real s’hi poden trobar més d’un cop. Aquesta experiència, més

endavant, els permetrà saber actuar davant de situacions semblants perquè ja ho hauran normalitzat i experimentat anteriorment.

Finalment, cal fer esment a l'avaluació dins de l'educació inclusiva. En relació a aquest element, Pujolàs (2001) afirma que en un sistema inclusiu "l'avaluació psicopedagògica no es limita a dir com és i què li passa a un alumne que no aprèn, sinó que fonamentalment l'interessa saber què li hem d'ensenyar, i quan i com hem d'ensenyar-los-hi, perquè aprengui tant com pugui" (p.27). És a dir, cal ajustar les metodologies de treball a les necessitats i les característiques de cada alumne. Tot i això, s'ha de tenir en compte que aquestes estratègies inclusives s'aplicaran en un grup d'alumnes, per tant, per atendre a la diversitat, s'ha de procurar alternar i variar aquestes estratègies metodològiques.

3.2.2. Metodologies inclusives

Pujolàs, Lago, Riera, Pedragosa i Soldevila (2006) entenen l'educació inclusiva "com a repte, no com un problema irresoluble" (p.12). Amb aquesta afirmació es pretén explicar que és necessari introduir algun element pràctic per fer front al repte de la inclusió. Aquests elements poden ser les metodologies i estratègies inclusives que permeten convertir una teoria en una realitat pràctica dins de les escoles.

Pujolàs (2003) esmenta que "l'escola inclusiva es preocupa, fonamentalment, per trobar mètodes, estratègies i maneres d'organitzar la classe que li permetin atendre junts alumnes diferents" (p.29). Així doncs, cal trobar i aplicar metodologies inclusives per tal d'atendre a les necessitats de cadascun dels alumnes tenint en compte que s'han d'implementar en un conjunt. No aplicar aquestes metodologies a les aules suposa seguir en la pedagogia tradicional deixant de banda la diversitat i potenciant l'assoliment dels continguts com a èxit escolar.

Tenint en compte que hi ha un ampli ventall de metodologies i altres estratègies per atendre a la diversitat de forma inclusiva, a continuació s'explicaran breument algunes d'aquestes: 1) Aprenentatge cooperatiu; 2) Treball per projectes; 3) Treball per racons; 4) Aprenentatge multinivell; 5) Suports; 6) Unitats de suport a l'educació especial.

L'aprenentatge cooperatiu és una de les metodologies més rellevants en relació a l'educació inclusiva, així mateix ho defensen Pujolàs, Lago, Riera, Pedragosa i Soldevila (2006) quan afirmen que "és una metodologia privilegiada per a l'escola inclusiva, perquè permet crear espais on la diversitat entre alumnes no solament és

acceptada, sinó que cobra valor” (p.191-192). És una metodologia que integra el treball individual amb el treball per equip d'alumnes, i es pot aplicar en qualsevol àrea o matèria.

El treball per projectes és una metodologia que gira entorn els interessos dels infants, segons Martín (2011) consisteix en “la realització d'una acció concreta. Junt amb la recerca, el treball cooperatiu, els interessos dels infants, la mirada interdisciplinària dels temes i la implicació dels joves en el seu procés d'aprenentatge” (p.61). Els alumnes escullen un tema que és del seu interès i emprenen un procés d'investigació entorn a aquest. Tot el procés està supervisat i guiat pel docent, però són els alumnes que porten l'iniciativa del projecte. Al final de la investigació s'obtenen uns resultats i unes conclusions que es comparteixen amb la resta del grup – classe. Així doncs, igual que en l'aprenentatge cooperatiu, un dels elements característics d'aquesta manera de treballar és la tasca per equips entre iguals.

Una altra metodologia en la que interactuen constantment els alumnes, és el treball per racons. Tal i com defineixen Bassedas, Huguet i Solé (2007) és “l'organització de l'espai que respon a una conceptualització del joc” (p.175). En aquest cas es tracta d'una forma d'organitzar diferents activitats, amb el mateix o diferents continguts, dins d'un mateix espai. Els infants actuen de forma lliure, però fent una tasca en concret que ha preparat prèviament el docent.

Aquestes tres metodologies esmentades anteriorment, tenen en comú que totes tres utilitzen el treball en equip com un recurs que afavoreix i ajuda a desenvolupar el procés d'ensenyament – aprenentatge. En relació a aquest aspecte, Ainscow (2012) reitera que “els nens constitueixen en sí mateixos un recurs infravalorat, que pot dinamitzar-se per destruir les barreres a la participació a la classe i contribuir així a incrementar les oportunitats d'aprenentatge per benefici de tots els membres de la classe” (p.42).

L'aprenentatge multinivell és una metodologia en la que es parteix d'una base comú, que són els continguts a treballar però adaptant-los als diferents nivells de dificultats. Tal i com defineix Pujolàs (2003) es tracta de “programar perquè tothom pugui aprendre, és a dir, avançar cap a la personalització de l'ensenyament i de l'aprenentatge” (p.63). Prèviament s'han de fixar els continguts amb els objectius corresponents i graduant-los de més a menys dificultat. D'aquesta manera aquests objectius i continguts es poden dividir, per exemple, en tres nivells de dificultat i a cada

alumne se li assigna un nivell en funció de les seves capacitats o habilitats. Aquesta metodologia es pot aplicar en qualsevol activitat que es vulgui plantejar a l'aula.

Per fer més eficaces les metodologies explicades anteriorment, a les escoles inclusives s'utilitzen els suports, que tal i com es defineix a l'Índex per la inclusió (2006) són "totes les activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat" (p.8). Dins dels centres, la persona més representativa en oferir els suports és el mestre de suport a l'educació inclusiva, però també poden adoptar aquesta tasca altres docents que formen part del claustre, així com el tutor paral·lel d'un curs. A banda d'això, cal tenir en compte que l'aplicació de totes aquestes metodologies no comporta la inclusió de tot l'alumnat, sinó que depèn estretament de com s'apliquen i de la implicació del personal docent.

3.3. Paràlisi cerebral

Aquest marc teòric conclou amb una aproximació teòrica al trastorn de la paràlisi cerebral, ja que la part pràctica està realitzada a partir de l'estada de les autores a un centre d'educació especial que atén únicament a infants amb aquest trastorn. Així doncs, cal tractar els aspectes principals i característics que formen part de la paràlisi cerebral, que es defineixen a continuació.

Per donar definició a aquest trastorn, s'atenen a les paraules de Ponces (1991) on afirma que la paràlisi cerebral és un "conjunt de situacions en què es troben uns nens, en general plurideficients, que presenten trastorns i dèficits motrius d'origen encefàlic" (p.10). Així doncs, en aquest trastorn hi ha presència de diverses deficiències que s'esmenten més endavant, que tenen origen en una lesió neurològica. Cal afegir, l'aportació de García, Uria, i Menéndez (1999) en la que s'especifica que "el grau d'afectació és molt divers" (p.14). Així doncs, es pot donar una definició genèrica per comprendre què és la paràlisi cerebral, però cada infant o persona amb aquest trastorn tindrà unes característiques i particularitats diferents a la resta, que s'hauran de tenir en compte i atendre de forma individualitzada.

En quant als orígens que provoquen que una persona o infant presenti paràlisi cerebral, és conseqüència, tal i com afirmen Gómez, Parceró i Puente (1999) "d'un defecte del desenvolupament per fallo genètic o com a resultat d'una lesió o traumatisme al cervell fetal o infantil" (p.42).

Les causes que la provoquen, segons García, Uria i Menéndez (1999) “múltiples causes poden ser les determinants del quadre clínic: trastorns metabòlics, congènits, infecciosos, físics, anteriors, posteriors o concomitants al part, que produeixen una lesió del desenvolupament motor del nen en els estadis inicials de la seva vida” (p.14).

Fent referència a les principals característiques de la paràlisi cerebral, tenint en compte les aportacions de Ponces (1991) són les següents:

- Les característiques de les lesions en la paràlisi cerebral no són progressives, sinó que “es produeixen en plena època de maduració cerebral, és a dir, en la vida intrauterina, en el moment de néixer o en els primers anys de vida” (p.12).
- La “pertorbació del to, la postura i el moviment són els trastorns més específics” (p.9) i per tant, són els més evidents en una persona amb paràlisi cerebral.
- La paràlisi cerebral s’origina per una “lesió encefàlica [...] que provoca una alteració, distorsió i interferència en el desenvolupament neuropsíquic” (p.9).
- Té molta “importància que té la manera com el nen amb PC és acollit des del naixement” (p.9) l’atenció que rebí el nadó en el moment del naixement pot repercutir afavorint o impeding el desenvolupament d’aquest.

3.3.1. Síntomes i trastorns

En aquest apartat s’exposaran una sèrie de símptomes i trastorns que poden desenvolupar les persones amb paràlisi cerebral. S’ha de tenir en compte que no tots els símptomes i trastorns que s’esmentaran a continuació són els que adquireixen els individus que manifesten aquest trastorn. És a dir, al igual que tothom, les persones que presenten paràlisi cerebral tenen unes característiques individuals que els fa ser diferents i únics davant de la resta d’individus que, alhora també, pateixen aquest mateix trastorn.

Tenint en compte que hi ha diversitat d’afectacions que componen el trastorn de la paràlisi cerebral, a continuació s’enumeraran les patologies que presenta en Pol, el cas estudiat, segons la classificació de Ponces (1991):

- Patologia motriu.
 - Rigidesa i atrofia muscular: afectació del to muscular.
 - Paràlisi: pèrdua de la força dels músculs de les diferents extremitats.

- Patologia psicomotriu: dificultat per realitzar moviments psicomotrius bàsics, tant a nivell de psicomotricitat gruixuda com fina.
- Patologia del llenguatge: dificultat en el llenguatge provocada per les afectacions musculars facials.
- Patologia sensorial: afectació al sentit de la vista, causant una baixa visió.
- Patologia hormonal: constitució física d'estatura baixa.
- Patologia dento-facial: mala qualitat de les diferents peces dentals.
- Patologia digestiva: dificultats en la succió i deglutició d'aliments.
- Patologia respiratòria:
 - Respiració superficial.
 - Augment de secrecions bronquials amb abundant mucositat.

Cal afegir, tal i com expliciten García, A; Uria, C i Menéndez, B (1999) que “conseqüentment, de tots aquests símptomes es deriven alteracions o retards importants en l'adquisició de patrons conductuals per l'autonomia personal” (p.14). Tot i això, algunes d'aquestes mancances eren suplertes per ajuts humans i materials, com l'ajut en la higiene personal o l'ús de plafons per incrementar la comunicació, entre d'altres.

3.3.2. Tipus de paràlisi cerebral

Per últim, es pot classificar els tipus de paràlisi cerebral en dos grups diferents: segons on es localitza la lesió cerebral, és a dir, segons els efectes funcionals o segons la part del cos que està afectada.

D'una banda, per fer la classificació segons on es localitza la lesió cerebral s'ha tingut en compte la proposta de González i Barbero (2007, p.171):

- Paràlisi cerebral espàstica: tenen molta dificultat per controlar alguns o tots els músculs, que tendeixen a estirar-se i debilitar-se, encara que sovint són els que sostenen els braços, cames o cap.
- Paràlisi cerebral atetoide: tenen uns músculs que canvien ràpidament de fluixos a tensos. Els seus braços i cames es mouen de manera descontrolada, i pot resultar difícil entendre'ls a causa de que tenen dificultat per controlar la llengua, la respiració i les cordes vocals.

- Paràlisi cerebral atàxica: provoca dificultats per controlar l'equilibri, i si aprenen a caminar ho faran d'una manera força inestable. També són propensos a tenir moviments a les mans i una parla tremolosa.

D'altra banda, segons la part del cos que està afectada s'ha considerat la classificació de Ponces (1991): "a) Hemiplegia: afectació d'una meitat del cos; b) Diplegia: afectació més gran de les cames que dels braços; c) Tetraplegia: afectació de tot el cos; d) Triplegia: una extremitat superior és gairebé normal; e) Paraplegia: afectació fonamentalment de les cames; f) Monoplegia: afectació generalment d'un braç" (p.19).

4. Metodologia

Aquesta investigació s'emmarca dins del paradigma interpretatiu, amb l'objectiu principal de descriure i comprendre la realitat d'un estudi de cas. Així doncs, aquest paradigma ha estat caracteritzat per la dimensió epistemològica, que tal i com defineix Sabariego (2012) "la interacció humana constitueix la font principal de les dades" (p.70) és a dir, els investigadors formen part de l'escenari investigat amb el propòsit de "comprendre i interpretar tot el que succeeix a l'aula" (p.70).

El mètode d'investigació qualitativa que s'ha seguit al llarg de tot el procés de recerca i investigació ha sigut de tipologia qualitativa. Sandín (2003) defineix aquesta metodologia com "una activitat sistemàtica orientada a la comprensió en profunditat de fenòmens educatius i socials, a la transformació de pràctiques i escenaris socioeducatius, a la presa de decisions i també cap al descobriment i desenvolupament d'un cos organitzat de coneixements" (p.123).

L'objectiu principal de la investigació qualitativa esdevé, segons Stake (1998) "establir una comprensió empàtica pel lector, mitjançant la descripció" (p.43), així doncs no es busca necessàriament introduir canvis en el context investigat, sinó que té com a prioritat, segons determina Bartolomé (1992, citat en Dorio, Sabariego i Massot, 2012) "la descripció i comprensió de les accions i interrelacions desplegades en el si del context" (p.276).

Les principals característiques d'aquest tipus d'investigació, que defineixen també el procés d'investigació de la recerca presentada, segons les aportacions de Sandín (2003) són les següents:

- El context: "l'investigador qualitatiu focalitza la seva atenció en ambients naturals. Busca resposta a les seves qüestions en el món real" Sandín (2003, p.125). D'aquesta manera, les investigadores van realitzar una estada a una escola d'educació especial per estar en contacte amb en Pol, infant amb paràlisi cerebral, per tal d'aproximar-se en el seu entorn educatiu i a la seva realitat diària.
- L'investigador: ha d'actuar amb sensibilitat en un context on està implicat, ja que segons afirma Sandín (2003) "el propi investigador es constitueix en l'instrument principal que a través de la interacció amb la realitat recull dades sobre aquesta" (p.126).

- Caràcter interpretatiu: l'investigador, a través de la seva vivència ha de "justificar, elaborar o integrar en un marc teòric, les seves troballes" Sandín (2003, p.126). En aquesta mateixa línia, Stake (1998) afegeix que "els investigadors qualitatius destaquen la comprensió de les complexes relacions entre tot el que existeix" (p.42).
- Reflexibilitat: aquesta característica "suposa dirigir la mirada cap a la persona que investiga, el reconeixement dels suposats teòrics i també personals que modulen la seva actuació, així com la seva relació amb els participants i la comunitat en la que es realitza l'estudi" Sandín (2003, p.126) així doncs, al llarg del procés es requereix una triangulació de diferents fons d'informació, amb les observacions presenciades.

En la tipologia de la investigació qualitativa, les fases que regeixen tot el procés d'investigació, segons Latorre (1996, citat en Sandín, 2003) són: 1. Fase exploratòria; 2. Fase de planificació; 3. Fase d'entrada a l'escenari; 4. Fase de recollida i anàlisi de la informació; 5. Fase de retirada de l'escenari; 6. Fase d'elaboració de l'informe (p.137).

Dins la tipologia d'investigació qualitativa, s'ha aplicat el mètode d'un estudi de cas, tal i com defineixen Sabariego, Massot i Dorio (2012) "s'ha utilitzat àmpliament per comprendre en profunditat la realitat social i educativa" (p.310). En aquest cas, tal i com s'ha esmentat anteriorment, d'un infant amb paràlisi cerebral. Cal afegir l'aportació de Stake (1998, citat en Sabariego, Massot i Dorio, 2012) que puntualitza en que "és l'estudi de la particularitat i la complexitat d'un cas singular, per arribar a comprendre la seva activitat en circumstàncies concretes" (p.311), centrant la definició en l'estudi de la realitat d'un cas concret.

4.1. Tècniques de recollida de dades

En una investigació és necessari utilitzar diferents processos o estratègies de recollida de dades. Massot, Dorio i Sabariego (2012) afirmen que "el procés d'obtenció de la informació és emergent i canviant" (p.329). Per tant, al llarg de la investigació es van concretant quins són els instruments que s'adeqüen al moment i al lloc més pertinent.

En aquesta recerca, s'han fet servir diverses tècniques de recollida de dades. Massot, Dorio i Sabariego (2012) argumenten que els processos d'obtenció de la informació que són directes "permeten obtenir informació de primera mà i de forma directa"

(p.331), ja que l'investigador forma part de l'escenari en el moment que s'estan recollint les dades. Formen part d'aquest grup les tècniques de recollida de dades com són les observacions i les entrevistes. En canvi, Massot, Dorio i Sabariego (2012) distingeixen les tècniques de recollida de dades directes de les indirectes assenyalant que són les que "no suposen l'estància de l'investigador en l'escenari, però sí l'habilitat per negociar l'accés de dites fonts" (p.331). En aquest sentit, formen part d'aquest grup les tècniques de recollida de dades com són l'anàlisi de documents i les percepcions escrites, com per exemple el diari de camp.

Ara bé, Massot, Dorio i Sabariego (2012) declaren que "la utilització de diferents tècniques de recollida d'informació de forma complementaria o bé simultània és necessària per poder contrastar i enriquir la informació obtinguda sobre la realitat" (p.332) perquè cadascuna d'elles ofereix una percepció particular de la situació que s'investiga. Totes les tècniques de recollida de dades tenen unes característiques i una finalitat diferent, per tant, cadascuna d'aquestes aportarà un significat propi a la investigació.

Abans de detallar quines han sigut les tècniques de recollida de dades que s'han desenvolupat al llarg del procés d'investigació, cal esmentar que a l'hora de d'enregistrar la informació i, posteriorment, analitzar-la, s'han tingut en compte els principis ètics que han de respectar les investigadores. Més concretament, a l'escola d'educació especial l'Arboç, va ser necessari lliurar un contracte de transparència (veure annex 1) a la directora del centre, amb la finalitat de donar a conèixer la temàtica de la investigació i l'anticipació de les tasques a realitzar durant l'estada al centre.

A continuació s'exposaran les diferents tècniques de recollida de dades que s'han fet servir al llarg de la investigació: 1) l'observació; 2) entrevistes i 3) l'anàlisi de documents.

En primer lloc, hi ha la tècnica de recollida de dades de l'observació. Abans d'aprofundir en aquesta però, cal saber que l'aplicació d'aquesta tècnica es va dur a terme a l'escola d'Educació Especial l'Arboç de Mataró. Les investigadores van fer un voluntariat per les tardes durant dos mesos al llarg dels mesos de novembre i desembre. Allà assistien a dues aules, cadascuna en una diferent, amb nens i nenes amb trastorn de paràlisi cerebral. Dins d'una de les aules hi havia en Pol, el cas d'estudi. En aquesta classe doncs, és on es va fer l'observació. Es van passar tres

graelles d'observació (veure annex 3) on es descriuen, sobretot, aspectes relacionats amb les activitats que es desenvolupaven a la sessió. Alhora també i, al llarg de l'estada del voluntariat, es va redactar un diari de camp (veure annex 4) amb totes les observacions i anàlisis d'aquestes relacionades amb aspectes pròpiament del cas estudiat.

Pel que fa a la tècnica d'observació Massot, Dorio i Sabariego (2012) consideren que "consisteix en observar al mateix temps que es participa en les activitats pròpies del grup que s'està investigant" (p.332). Sempre que es realitza una observació, l'investigador forma part de l'escenari i, per tant, de manera directa o indirecta, aquest influeix en el procés de desenvolupament de la sessió.

Malinowski (1922, citat en Massot, Dorio i Sabariego (2012) defensa que "la única manera de comprendre una cultura i l'estil de vida dels grups humans és mitjançant la immersió en els mateixos i anar recollint dades sobre la seva vida quotidiana" (p.333). Per tant, es creu necessari fer una observació participant i directa de la persona que s'observa, en aquest cas, d'en Pol. L'observació participant segons Massot, Dorio i Sabariego (2012) "té un caràcter inductiu, emergent i flexible on l'investigador s'integra en una situació natural amb interrogants generals sense marcar una direcció o trajectòria determinada" (p.333). L'investigador ha d'intentar quedar-se al marge de les activitats que es desenvolupen en la sessió per tal de no modificar el comportament de la persona observada. En aquest sentit, l'individu observat actua de forma natural a les situacions quotidianes. Tot i això, cal tenir en compte la possibilitat de que el subjecte observat mostri de manera puntual i inevitable lleugers canvis en la conducta donada la presència de l'investigador.

Segons Stake (1998) "les observacions condueixen a l'investigador cap a una major comprensió del cas" (p.60). L'observació és una tècnica molt directa i fiable perquè les dades que es recullen es realitzen amb el sentit de la vista. Allò que s'observa queda enregistrat d'alguna manera de forma descriptiva, en aquest cas a partir d'unes graelles d'observació i un diari de camp. Stake (1998) ho corrobora amb la següent afirmació "durant l'observació l'investigador qualitatiu en estudi de casos registra bé els esdeveniments per oferir una descripció relativament inqüestionable per a posteriors anàlisis i l'informe final" (p.61).

Per recollir la informació necessària al llarg del procés d'investigació, a part de les graelles d'observació, s'ha fet servir el diari de camp. Massot, Dorio i Sabariego (2012)

el defineixen com un “sistema de registre de la situació natural que recull la visió (interpretació) de la realitat des de la perspectiva de l'observador” (p.335). Així doncs, el diari de camp és una eina que enregistra i descriu els fets observats de forma totalment subjectiva ja que el redacta el propi investigador.

En segon lloc, hi ha les entrevistes. En aquesta investigació es van realitzar diverses entrevistes en els diferents centres escollits per a dur a terme la recerca. Es van fer dues entrevistes en l'escola d'educació especial l'Arboç, una a la mestra/tutora d'en Pol (veure annex 5) i l'altre a la directora (veure annex 6). Més endavant, es van efectuar dues entrevistes més en cadascuna de les escoles de primària on les investigadores van desenvolupar les pràctiques, l'escola Camí del Mig i l'escola la Llàntia, totes dues ubicades a la capital del Maresme. En aquests dos centres, es van fer entrevistes a les mestres d'educació especial EMEE1 i EMEE2 (veure annex 7 i 9) i a les directores EDEP1 i EDEP2 (veure annex 8 i 10). Ara bé, cal afegir que totes les entrevistes que es van passar eren amb preguntes obertes i estructurades.

A la següent graella s'estableix la relació de cadascuna de les persones entrevistades amb els corresponents codis de referència:

Directora de l'escola d'educació especial l'Arboç	EDEA
Mestra tutora de l'escola d'educació especial l'Arboç	EM/T
Directora de l'escola Camí del Mig	EDEP1
Mestra d'educació especial de l'escola Camí del Mig	EMEE1
Directora de l'escola la Llàntia	EDEP2
Mestra d'educació especial de l'escola la Llàntia	EMEE2

En quant a les entrevistes, Massot, Dorio i Sabariego (2012) defineixen que l'objectiu d'aquesta tècnica de recollida de dades és “obtenir informació de forma oral i

personalitzada” (p.336). D'altra banda, Stake (1998) assegura que les entrevistes “busquen la suma d'opinions o de coneixements de múltiples entrevistats” (p.64). Doncs, aquesta tècnica es pot desenvolupar de diferents maneres, però la finalitat de totes elles és la mateixa, recollir la informació específica de les preguntes formulades.

Stake (1998) manifesta que “l'entrevistador qualitatiu ha d'arribar amb una llista curta de preguntes orientades als temes” (p.64). S'han de formular poques preguntes, però concretes i específiques d'allò que es vol saber. Contra més obertes són les preguntes, més possibilitats de resposta es genera. Per tant, s'ha de ser precís i concret amb allò que es vol preguntar. Stake (1998) declara que “es tracta sobretot d'evitar respostes simples de sí o no, i d'aconseguir la descripció d'un episodi, una relació, una explicació” (p.64). Per tant, a banda de formular preguntes concretes, s'ha de generar preguntes que conseqüentment permetin respondre esplaiadament a l'entrevistat.

Ara bé, segons la modalitat de l'entrevista s'estructurarà i es dissenyarà de maneres diferents. En aquesta investigació, s'ha fet servir entrevistes estructurades. Per tant, Massot, Dorio i Sabariego (2012) esmenten que “l'investigador planifica prèviament la bateria de preguntes en relació amb un guió preestablert, seqüenciat i dirigit” (p.337) ja que és una entrevista que està totalment planificada amb anterioritat i, a més les preguntes que es formulen acostumen a deixar percebre quin tipus de resposta s'espera.

En tercer i últim lloc, hi ha l'anàlisi de documents. Aquest procés es va dur a terme amb els tres centres que es vinculen amb la investigació, és a dir, l'escola d'educació especial l'Arboç, l'escola Camí del Mig i l'escola la Llàntia. El que s'ha analitzat són els Projectes Educatius de Centre de cadascuna de les escoles (veure annex 12, 13 i 14 còpia CD).

En referència a l'anàlisi de documents, Massot, Dorio i Sabariego (2012) manifesten que “consisteix en examinar documents ja escrits que abasten una ampla gama de modalitats” (p.349). És un procés en el que els investigadors es llegeixen paulatinament els diferents temes i elements que conformen els documents i analitzen amb més profunditat aquells que van vinculats estrictament amb la investigació.

Stake (1998) assenyala que l'anàlisi de documents sovint “serveixen com a substituïts de registres d'activitats que l'investigador no pot observar directament” (p.66). Hi ha diferents aspectes que queden més amagats perquè o són conceptes abstractes o no

s'acaben d'aplicar de forma visible i, per tant, són elements que no es poden percebre amb la tècnica de l'observació. Així doncs, requereix l'anàlisi dels documents oficials on es recullen les diverses informacions que corresponen al tema investigat. En aquesta investigació és necessari l'anàlisi de documents dels centres educatius on s'esdevé l'estudi de cas i els possibles centres educatius inclusius.

Un altre concepte que cal considerar és la triangulació. Per definir-ho, s'ha tingut en compte les paraules de Massot, Dorio i Sabariego (2012) "consisteix en contrastar informacions a partir de diverses fonts" (p.332). De manera que un cop s'hagin desenvolupat cadascuna de les tècniques de recollida de dades, s'han d'agrupar tots els resultats per tal que es pugui fer un anàlisi més exhaustiu de la investigació. Així doncs, tal i com argumenta Stake (1998) "tot el que registrem ha de recordar-nos contínuament la necessitat de la triangulació" (p.94). Per aquest motiu, s'ha de tenir en compte que, durant el procés que s'està recollint les dades amb cadascuna de les tècniques que es facin servir, han de ser útils posteriorment per poder-les vincular les unes amb les altres.

Finalment, cal afegir l'aportació de Stake (1998) quan assegura que la triangulació és necessària "per aconseguir la confirmació necessària, per augmentar el crèdit de la interpretació" (p.98), és a dir, per fer-la més fiable.

4.2. Cronograma

Tasques realitzades	Període i temporització
Determinació de la temàtica del treball de final de grau.	Maig de 2013
Formulació de la pregunta investigable.	Juny de 2013
Recerca de referents teòrics sobre la temàtica escollida.	Juny - setembre de 2013
Realització de quinze tutories amb la tutora de la universitat per fer planificació i seguiment del treball de	Novembre de 2013 - juny de 2014

final de grau.	
Estada de trenta hores al centre l'Arboç, escola d'educació especial per a infants amb paràlisi cerebral (veure annex 11).	Novembre i desembre de 2013
Disseny dels diferents instruments d'investigació (formulació de les entrevistes, elaboració de les graelles d'observació).	Novembre de 2013
Realització d'entrevistes al centre EA.	Desembre de 2013
Realització d'observacions al centre EA.	Novembre i desembre de 2013
Realització de les observacions amb les graelles d'observacions al centre EA.	Desembre de 2013
Recollida dels documents del centre de EA.	Desembre de 2013
Recerca bibliogràfica.	Setembre de 2013 - març de 2014
Redacció del marc teòric.	Febrer – abril de 2014
Realització de les entrevistes als centres EP1 i EP2.	Març de 2014
Transcripció de les entrevistes (EA, EP1, EP2).	Març i abril de 2014
Buidatge de les graelles d'observació.	Abril de 2014
Anàlisi dels documents de centre (EA, EP1, EP2).	Abril de 2014

Anàlisi dels resultats obtinguts a partir dels instruments d'investigació (entrevistes, graelles d'observació, diari de camp, documents de centre).	Abril i maig de 2014
Interpretació dels resultats obtinguts.	Abril i maig de 2014
Elaboració de conclusions.	Abril i maig de 2014

5. Descripció i anàlisi de resultats

Després d'haver dut a terme la recerca de referents teòrics per elaborar el marc conceptual d'aquesta investigació i haver fet una estada de trenta hores a l'escola d'educació especial per a infants amb paràlisi cerebral, per conèixer la seva realitat i la d'en Pol, es va realitzar el procés d'anàlisi i interpretació dels resultats obtinguts.

Per elaborar aquest procés, es va aplicar una triangulació de les dades obtingudes a partir de les diferents tècniques de recollida de dades, tant a les escoles ordinàries Camí del Mig i la Llàntia, com a l'escola d'educació especial l'Arboç, i s'ha desglossat en els següents apartats: espai físic, recursos humans, recursos materials, metodologies, relacions interpersonals, comunicació i llenguatge i per últim autonomia.

5.1. Espai físic

Un dels temes que més abunda en el buidatge de l'anàlisi de dades, és el tema que correspon a l'espai físic en que es duu a terme l'ensenyament. És a dir, totes les escoles, en especial les que s'han escollit per fer la investigació, haurien d'estar totalment habilitades perquè tothom hi pugui entrar i, per tant, que ningú quedi exclòs per qualsevol tipus de barrera arquitectònica.

Les barreres arquitectòniques, suposen un obstacle o dificultat a les persones amb discapacitats físiques per accedir o desplaçar-se amb facilitat als llocs no habilitats. Per tant, l'espai físic on es produeix el procés d'aprenentatge, ha d'estar habilitat amb diferents recursos que permetin el desplaçament i l'accés a aquests establiments.

D'aquesta manera, si l'espai físic és totalment viable per les persones que tenen algun tipus de discapacitat física, podran accedir i desplaçar-se amb molta més facilitat. Així doncs, com a mínim hi hauria l'oportunitat de poder plantejar-se la inclusió d'un cas, com ara el cas d'en Pol, en les escoles ordinàries.

A tall de resum, val a dir que si les escoles no estan primordialment preparades i adaptades a nivell arquitectònic segons les condicions de tot l'alumnat que té o hi pot haver, encara que s'apliquin altres processos inclusius com són a nivell metodològic o curricular, malgrat tot, segueix deixant de banda un element clau de la inclusió que afecta a molts d'altres alumnes.

A banda de tot això, s'ha de tenir en compte que amb el cas que es planteja en aquesta investigació, no només es parla d'adaptar els espais comuns d'un centre, sinó

que també s'hauria de fer adaptacions en els lavabos o en la mateixa classe que anés en Pol. És a dir, a nivell global de l'escola s'hauria de fer unes adaptacions en l'espai físic, però a més a més també en aquells espais més específics.

Totes aquestes adaptacions a l'espai, es poden aconseguir amb la instal·lació de rampes, ascensors o el simple fet de fer portes amples perquè hi puguin passar les cadires de rodes o caminadors entre d'altres.

En l'anàlisi i interpretació de dades s'han recollit diverses opinions de diferents especialistes a les quals es va fer una entrevista, on verifiquen que actualment hi ha un problema per abordar aquest element indispensable a les escoles ordinàries per tal d'afavorir la inclusió de molts nens i nenes que pateixen alguna discapacitat física o psíquica.

Pel que fa a l'escola del Camí del Mig, la directora del centre EDEP1 esmenta que seria molt difícil incloure a en Pol perquè tenen "unes barreres arquitectòniques molt greus" (veure annex 8). Per tant, un dels canvis que s'haurien de realitzar a l'escola és sobre les infraestructures. La directora proposava que per incloure a aquest alumne seria necessari un ascensor ja que per anar a les aules s'ha de pujar un munt d'escales i en aquest cas, amb les afectacions motrius que en Pol presenta, no seria possible que ho fes pel seu propi peu.

D'aquesta mateixa escola, la mestra d'educació especial EMEE1 comenta que "el primer canvi que una escola o l'escola ha d'estar preparada és de manera física [...] l'espai ha d'estar adaptat a les dificultats d'aquests nens" (veure annex 7). Per tant, aquesta mestra defensa la idea que si primordialment l'escola no està adaptada arquitectònicament a les condicions de l'alumnat no hi pot haver inclusió.

En quant a l'escola la Llàntia, la directora del centre EDEP2 considera que "primer de tot tenim un problema d'accessibilitat" (veure annex 10). Així doncs, al igual que la directora de l'altra escola ordinària, es creu que per aquest cas en particular s'haurien de fer canvis físics i d'accessibilitat de la infraestructura de l'escola, a banda d'altres.

En aquesta mateixa línia, la mestra d'educació especial de la Llàntia EMEE2 també comenta que "se li hauria d'adaptar l'espai" (veure annex 9). Fent referència més aviat d'espais específics com és l'aula on estigui ubicat en Pol.

Així doncs, a nivell general i contrastant les diverses opinions de les diferents especialistes, s'analitza que l'espai físic en aquestes realitats escolars són un

problema per poder incloure a en Pol. Suprimir les barreres arquitectòniques suposa una despesa econòmica que actualment molts centres ordinaris no poden cobrir, com és en el cas d'aquestes dues escoles ordinàries en que s'ha centrat la investigació. En resum, s'observa que aquestes dues escoles no estan preparades per a incloure a en Pol a nivell d'espai físic.

En contraposició, hi ha l'escola d'educació especial l'Arboç, on trobem que l'espai físic del centre està totalment adaptat a les condicions que presenten els seus alumnes. És a dir, el centre està construït pensant en les dificultats que té l'alumnat per accedir i desplaçar-se. Així doncs, tant pel que fa als espais comuns com en les zones més específiques de l'escola hi ha un munt d'adaptacions que fan que l'alumnat pugui sentir-se còmode en l'aspecte de mobilitat i desenvolupament de la vida quotidiana.

En definitiva, si es vincula el que la teoria proposa amb les realitats que pateixen les escoles, s'observa que no sempre és possible abordar els ideals d'una escola inclusiva. En aquest cas, parlem de les infraestructures del centre que comporten una despesa econòmica important i que, actualment, les escoles no ho poden gestionar.

Partint de la base que l'escola ha de ser per a tothom, s'ha de tenir en compte aquest aspecte en tots els nivells o àmbits possibles, en aquest cas i de manera primordial, a nivell d'infraestructures.

5.2. Recursos humans

En relació als recursos humans dins les escoles, els referents teòrics revisats fan èmfasi a la tasca del docent com a figura que desenvolupa una tasca principal en el procés d'ensenyament i aprenentatge dins les aules. Tot i això, no s'ha trobat de forma explícita informació sobre els recursos humans dins de les institucions educatives, però totes les teories que fan referència a l'educació inclusiva i a l'atenció a la diversitat dins dels apartats del marc teòric d'aquesta investigació, fan referència constantment al les accions que han de realitzar els docents. Es cita la importància en la tasca d'aplicar metodologies integradores, que atenguin a tot l'alumnat.

El personal docent és el que esta en contacte directe a les aules amb el ventall heterogeni d'alumnes, i per tant, és qui pren les decisions en relació a la metodologia que cal aplicar, planifica les intervencions i les activitats a dur a terme al llarg de les sessions, i decideix sobre si orienta la seva tasca de forma inclusiva o, per contra, de forma tradicional a partir d'activitats purament teòriques.

En línia a aquest fet, els teòrics remarquen la importància de que no només els docents, sinó la resta de personal de la comunitat educativa, adopti el repte d'aplicar metodologies inclusives, i s'estableixi una coordinació constant per seguir treballant en aquesta direcció.

És per aquest motiu, que un dels elements que els diferents autors defensen com a garantia de la qualitat educativa, és que el personal que treballa en els centres educatius estigui sotmès a un constant procés de formació, per garantir la millor qualitat educativa, de la qual els infants en siguin els principals beneficiaris.

L'escola d'educació especial l'Arboç, en quant a recursos humans està molt ben equipada. Tal i com es pot apreciar a l'organigrama del centre, dins del document Projecte Educatiu de Centre (veure annex 12 còpia CD) l'escola compte amb la participació i la tasca de no només dels mestres tutors, sinó també de l'equip de fisioteràpia, l'equip sanitari, l'equip de logopèdia i especialista en informàtica. A aquests especialistes cal afegir els que la directora EDEA esmenta a la entrevista (veure annex 6), com són l'educadora de suport a l'aula, l'ortoterapeuta, la treballadora social i altres especialistes que intervenen esporàdicament, en funció de les necessitats com són un pediatra, un psicòleg, especialistes de la ONCE, especialistes del centre de recursos educatius per a deficients auditius i especialistes de l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica.

En canvi en les escoles ordinàries, tal i com es detalla al Projecte Educatiu de Centre de l'escola Camí del Mig i la Llàntia (veure annex 13 i 14 còpia CD) disposen del claustre de professorat, el consell escolar, i els mestres especialistes en educació especial, educació física, música i vetlladors, amb intervencions esporàdiques d'especialistes de l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica.

Només amb el contrast de les dades de les dues tipologies de centre, sobre el personal que desenvolupa la tasca docent, s'aprecia una gran diferència. L'escola d'educació especial compte amb una plantilla que resulta molt avantatjosa a l'hora d'atendre a les necessitats dels infants, i per tant, poden vetllar pel benestar físic i psíquic dels infants, així com aplicar un gran ventall d'elements que faciliten el seu procés de desenvolupament personal. Un dels principals elements, que més han pogut apreciar les investigadores al llarg de les seves estades a l'escola l'Arboç ha estat les sessions de logopèdia per afavorir i optimitzar la possibilitat de comunicació d'infants

amb paràlisi cerebral, així com l'ús de plafons en diferents formats ajustats a les possibilitats de cada alumne.

Un altre element que cal contrastar de les dues tipologies d'escola són les ratios i les agrupacions de l'alumnat en els grup – classe. Tal i com explica la directora de l'escola l'Arboç EDEA (veure annex 6) actualment al centre hi ha escolaritzats quaranta-vuit alumnes, que estan repartits en dotze aules, de manera que la ratio per cada mestra és de quatre infants. A més a més, tal i com la professional afirma, “per a una major estabilitat arriben als tres anys d'edat i marxen entre els divuit i vint”.

En canvi les escoles ordinàries multipliquen per vuit vegades la ratio anterior, de manera que acullen a uns quatre-cents alumnes aproximadament, de manera que la ratio per cada docent és de vint-i-cinc infants. Així doncs, es pot afirmar que la totalitat d'alumnes que s'escolaritzen a una escola d'educació especial, en aquest cas l'escola l'Arboç, equivalen només als alumnes d'un curs a les escoles ordinàries.

Un element que sorgeix com a conseqüència del nombre de nens i nenes que assisteixen en un centre, són les agrupacions que es fan a les aules. Les escoles ordinàries han d'agrupar els alumnes per cursos segons les edats cronològiques, des de l'inici de l'escolarització obligatòria a P3 fins a finalitzar-la a sisè. En canvi l'escola d'educació especial, al tenir unes ratios molt més reduïdes, disposa de més possibilitats per fer les agrupacions, i en el cas de l'escola l'Arboç, tal i com explica la EDEA (veure annex 6) les agrupacions es fan en funció de les necessitats de cada infant, de manera que es tenen en compte diferents variables: la variable edat, la variable perfil de cada infant, la variable necessitat i la variable tipologia d'atenció en funció de les necessitats individuals.

Aquesta dada referent al nombre total d'alumnes que assisteixen a un centre, i a les ratios que ha de cobrir un sol docent, mostren de manera clara la desavantatge dels centres ordinaris per atendre als infants, si es contraposa amb l'escola d'educació especial. Per tant, tal i com afirmen les directores dels centres ordinaris EDEP1 i EDEP2 i les mestres d'educació especial EMEE1 i EMEE2 (veure annex 8, 10, 7 i 9) aquest element és un clar reflex que manquen molts recursos humans. Aquesta mancança no provoca que les atencions puguin ser menys individualitzades, sinó que dificulta que infants amb necessitats educatives especials o amb trastorns concrets puguin integrar-se en un context més normalitzat.

5.3. Recursos materials

En quant als recursos materials, les teories d'alguns autors com Pujolàs i Ainscow es basen principalment en determinar les metodologies, com a procés no com a element físic. Tot i això, cal tenir en compte que els recursos materials són elements que complementen a les metodologies, ja que el seu ús, si és l'adequat, facilita l'acció didàctica, i en el cas d'infants amb discapacitats, en aquest cas paràlisi cerebral, són un element necessari i indispensable per complementar i potenciar les habilitats tant físiques com psicològiques de l'alumnat.

Aquest fet s'evidencia a la rutina dins l'escola d'educació especial l'Arboç, que són necessaris per reforçar accions bàsiques com la mobilitat, per exemple les cadires de rodes i els caminadors, fins a resultar un element indispensable perquè els infants es puguin comunicar-se i expressar-se, a partir de l'ús de plafons digitals i en format paper.

Abans de concretar els recursos materials dels que disposa un centre d'educació especial i els centres ordinaris Camí del Mig i la Llàntia, cal revisar els recursos econòmics i la tipologia de finançament que rep cadascun d'aquests, ja que suposa el mitjà principal d'adquisició de materials.

En relació a l'escola d'educació especial l'Arboç, tal i com es detalla en el Projecte Educatiu de Centre (veure annex 12 còpia CD), és un centre concertat, de manera que compte amb els recursos econòmics proporcionats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i amb les mensualitats que paguen les famílies dels infants escolaritzats al centre. A més a més disposa d'un conveni amb l'associació Organització Nacional de Cecs Espanyols. Pel que fa a l'escola Camí del Mig i la Llàntia, ambdues són de caire públic en la seva totalitat, de manera que, tal i com s'explicita als dos Projecte Educatiu de Centre (veure annex 13 i 14 còpia CD) el finançament que reben depèn únicament del Departament d'Ensenyament. A continuació, amb la comparació dels recursos que disposa cadascun dels centres, s'evidenciarà com afecta aquest element als recursos materials dels que disposen.

Per una banda l'escola l'Arboç disposa d'un centre de nova construcció, edificat a partir de les necessitats de la tipologia d'alumnat que acull. L'accés a l'escola des de l'exterior és a través de rampes antilliscants i amb baranes de seguretat, igual que l'accés entre els dos pisos de l'edifici. A més a més compte amb dos ascensors.

En quant a espais, estan distribuïts al llarg de l'escola amb passadissos amples per facilitar la mobilitat amb cadires de rodes i caminadors, i les portes són corredisses per evitar obstacles al pas.

Les aules dels diferents grups estan completament adaptades, són més amples i tenen el material a una altura baixa per tal de que hi puguin accedir els infants. Les aules on s'hi destinen funcions específiques, com la sala de psicomotricitat i informàtica, disposen de material específic per a infants amb paràlisi cerebral, així com matalassos on es pot assegurar a l'infant perquè no caigui, o ordinadors amb commutadors de diferents tipologies, teclats ampliats, teclats reduïts, entre d'altres. Per últim, cal afegir el pati exterior, que s'utilitza com a zona d'esbarjo, que compte també amb rampes per accedir-hi i gronxadors adaptats.

Cal remarcar, que a banda dels equipaments dels espais freqüentats per l'alumnat, en aquest centre disposen d'altres recursos materials necessaris per reforçar les disfuncions motrius i comunicatives associades al trastorn de la paràlisi cerebral com són els plànols de bipedestació, lavabos adaptats, piques, cadires, aparells electrònics com teclats i commutadors, i altres estris com culleres, gomes de subjecció pels llapis, pinzells, etc.

Centrant l'element dels recursos materials necessaris en un infant en concret, en aquest cas en Pol, necessita aquests elements tant en situacions habituals com per a la realització de tasques concretes. De forma habitual i fixa, per tal d'augmentar i facilitar la seva capacitat comunicativa a l'aula i fora d'aquesta, necessita i utilitza el plafó amb simbologia adaptada tant en format paper com amb format electrònic amb la tablet. Per ajudar als desplaçaments i a la seva estabilitat corporal utilitza la cadira de rodes per estar dins del centre, i pels desplaçaments curts entre diferents espais, com per exemple per anar de l'escola a casa, utilitza un caminador que el subjecta en postura dreta. Per desenvolupar tasques concretes, en el seu cas per ajudar a la motricitat fina, necessita una goma de subjecció que se li posa a la mà i l'ajuda a retenir materials petits com els retoladors.

A l'escola d'educació especial, en Pol pot disposar d'aquests elements i tenir-los a la seva disposició de forma permanent. Tot i que siguin elements materials, aquests desenvolupen un paper indispensable en quant a ajuda per a ell, perquè li permeten realitzar funcions com subjectar-se dret, desplaçar-se i comunicar-se, que són unes

funcions vitals per potenciar el seu propi benestar, i sobretot augmentar les seves habilitats socials i de relacions interpersonal.

Per altra banda, les escoles ordinàries disposen d'equipament com són: sala d'ordinadors, gimnàs, sala de psicomotricitat, aula de tallers, aula de música, pati i aules però sense adaptacions específiques. A més a més, concretament les dues escoles on han assistit les investigadores no disposen de rampes d'accés ni d'ascensors, fet que dificulta i inclús impedeix l'accessibilitat d'alumnat amb mobilitat reduïda i afectacions motrius.

En quant a material específic, aquestes escoles disposen d'uns recursos materials fungibles bàsics manejables pels infants que hi assisteixen, però actualment no disposen de materials específics i adaptats com poden ser les tablets, ordinadors amb teclats adaptats i commutadors, lavabos adaptats, entre d'altres.

Així doncs, aquest fet és conseqüència de que, com que disposen de recursos limitats, aquests es destinen a materials necessaris, a més a més, com que actualment a cap d'aquestes dues escoles no hi ha escolaritzat cap alumne amb discapacitat motriu no han hagut de replantejar espais ni materials i, per tant, no ha sigut necessari fer aquesta inversió. Val a dir que no és per falta de voluntat, sinó que el motiu és, tal i com afirma la directora EDEP2 (veure annex 10) perquè no s'han trobat en aquesta situació, però si fos necessari es farien les adaptacions.

En aquesta mateixa línia, les dues mestres d'educació especial entrevistades: EMEEP1 i EMEE2 (veure annex 7 i 9), justifiquen que la inclusió d'un infant amb paràlisi cerebral al centre seria possible, però "si tinguéssim els mitjans humans i materials necessaris. Ara per ara no, perquè amb les retallades falta molt personal i molts recursos materials" afirma la EMEE2.

En relació a això, les dues directores EDEP1 i EDEP2 (veure annex 8 i 10) justifiquen que fins al moment actual no han hagut de redistribuir els espais del centre ni adquirir altres materials específics per al trastorn de la paràlisi cerebral, perquè encara no s'ha escolaritzat cap infant amb aquest trastorn, ni amb cap altre que presentés afectacions a nivell motor i que, per tant, necessitessin adaptacions d'aquesta tipologia.

A tall de recapitulació, es pot apreciar una gran diferència entre els recursos materials dels que disposa l'escola d'educació especial i les dues escoles ordinàries. S'han esmentat els materials específics necessaris pel trastorn de paràlisi cerebral, però a

nivell genèric, els centres d'educació especial tenen a l'abast aquests recursos de forma habitual, en canvi a una escola ordinària, qualsevol alumne que requereixi d'algun material per ús i ajut propi, com podria ser un audiòfon, un caminador, aparells per augmentar la visió, etc. els ha d'adquirir de forma privada.

A mode de reflexió, es pot afirmar que, malauradament, els recursos econòmics tenen un paper determinant a l'hora d'afavorir o impedir que les escoles disposin de tot el necessari per crear i oferir els elements òptims per a l'escolarització de l'alumnat. Les entrevistes realitzades a les mestres d'educació especial i a les directores de les escoles ordinàries reforcen aquesta idea, ja que si haguessin d'acollir a un infant amb afectacions motrius no disposen, a mode d'exemple, ni d'un ascensor.

5.4. Metodologies

Pel que fa a les metodologies necessàries per incloure a un infant amb paràlisi cerebral a una escola ordinària, igual que qualsevol altre alumne amb necessitats educatives especials, els autors opten per implementar metodologies inclusives a les escoles perquè puguin atendre a alumnes ben diferents, cadascú amb les seves peculiaritats i necessitats concretes. També perquè puguin desenvolupar-se i realitzar el seu procés d'aprenentatge en entorns on s'interrelacionin beneficiant-se d'aquestes diferències. De manera que s'atengui a la diversitat, no com a elements aïllats sinó tothom dins els mateix espai.

Aquest fet ha d'afavorir que de la relació i convivència dels diferents infants en un mateix centre, tot i tenir atenció individualitzada cobrint les seves necessitats i atenent als diferents ritmes d'aprenentatge, comparteixin el seu procés amb la resta d'alumnes, per tal de crear relacions de companyerisme que siguin positives per ajudar-se els uns als altres, juntament amb el procés d'acompanyament per part dels docents.

En quant a la introducció i el treball de les tasques i els diferents continguts curriculars, els autors emfatitzen la importància de que el personal docent tingui en compte i respecti els diferents ritmes d'aprenentatge dins del grup, ja que no tots els alumnes tenen les mateixes capacitats ni els mateixos interessos.

Així doncs, per integrar tots aquests elements necessaris per dur a terme l'escolarització de forma inclusiva, on visquin junts un conjunt heterogeni d'infants, on cadascun d'ells sigui atès de forma individualitzada, però alhora es treballi atenent

al gran grup i potenciant valors de cohesió i ajuda, els diferents teòrics, com són Pujolàs, Ainscow, Martín, Bassedas, Huguet i Solé, opten per un ampli ventall de metodologies que, implementades de forma adequada dins dels centres escolars, afavoreixen tots els elements esmentats anteriorment. Algunes d'aquestes metodologies són les següents: aprenentatge cooperatiu, treball per projectes, treball per racons, aprenentatge multinivell, els suports dins les aules i les unitats de suport a l'educació especial.

Dins de l'escola d'educació especial l'Arboç, les metodologies aplicades disten de les aportacions dels diferents referents teòrics esmentats anteriorment, ja que la realitat del centre està dedicada exclusivament a infants amb trastorn de paràlisi cerebral i per tant no es dona la condició de conviure i relacionar-se infants ben diversos en un mateix context escolar. En aquest centre les metodologies estan adaptades i dirigides únicament a alumnes amb aquest trastorn. Tal i com s'especifica en el Projecte Educatiu de Centre (veure annex 12 còpia CD) l'escola "segueix una metodologia integradora dels dos nuclis funcionals: el pedagògic i l'assistencial – terapèutic". Per tant, es treballen capacitats i continguts curriculars de nivell d'infantil i primària, amb les adaptacions necessàries segons les necessitats dels infants, però també s'intervé donant resposta a les necessitats físiques i psicològiques, derivades del trastorn neurològic dels alumnes amb paràlisi cerebral.

Tal i com afirma a l'entrevista la mestra EM/T (veure annex 5), l'objectiu principal de les metodologies aplicades al llarg del dia a dia de l'escolarització en el centre és "vetllar pel benestar del nen", i els objectius referents als continguts del currículum queden en un segon pla, i es van augmentant en funció de la evolució que es va apreciant en cadascun dels alumnes.

Com s'ha explicat anteriorment, la metodologia assistencial i terapèutica, implica sessions de logopèdia, fisioteràpia, higiene i benestar. En canvi a nivell curricular, es treballen únicament, tal i com explica la docent EM/T són medi (incloent aspectes referents tant a medi natural com al social), lectoescriptura i matemàtiques.

A partir del que les investigadores han pogut observar dins del període d'estada al centre l'Arboç, totes les sessions de les àrees esmentades anteriorment es regeixen pels continguts regits pel currículum d'educació primària, però a nivell bàsic i adaptat. A mode de síntesi, a l'àrea de medi natural, les sessions van dirigides a treballar els aspectes més característiques de les etapes històriques; a l'assignatura de

lectoescriptura, equivalent a llengua, es treballen aspectes relacionats als plafons de comunicació dels infants, tant en format paper, anomenat CACE, com en format digital introduït a les tablets, per tal d'anar augmentant el seu domini, i ocasionalment ampliar el vocabulari dels pictogrames. Per últim, durant el període d'estada de les investigadores al centre no han pogut presenciar cap sessió de l'àrea de matemàtiques.

A més a més, les autores també han pogut presenciar el desenvolupament d'altres tasques que no s'encasellen a cap de les àrees esmentades anteriorment, però que en Pol realitzava dins de la rutina del centre la majoria de matins, tal i com s'explica a les graelles d'observació (veure annex 3) per tal d'ubicar-se al dia, el temps meteorològic i la predicció del temps a curt termini i el menú de dinar del migdia. L'activitat que realitzava en aquest cas en Pol, era construir frases explicant les tasques esmentades utilitzant la tablet, havia d'anar clicant els pictogrames adequats per construir a frase amb sentit. Per reforçar aquesta tasca, un cop finalitzada la tutora reproduïa amb els altaveus la informació, per compartir-la amb els altres tres alumnes de l'aula.

Així doncs, totes aquestes tasques i activitats descrites anteriorment es centren, tal i com determina l'objectiu principal del centre, en vetllar pels alumnes i el seu benestar, i a és a més, tal i com es remarca al Projecte Educatiu de Centre "potenciar les capacitats que puguin compensar les mancances" (veure annex 12 còpia CD).

Pel que fa a les escoles ordinàries, l'escola Camí del Mig i la Llàntia, les mestres d'educació especial entrevistades EMEE1 i EMEE2 (veure annex 7 i 9), coincideixen en que si haguessin d'atendre a un infant amb paràlisi cerebral, es fixarien els objectius curriculars adequats a aquest infant, però amb adaptacions. Pel que fa a la proposta metodològica hipotètica explicada per la EMEE2, el que s'hauria de fer consisteix principalment en realitzar canvis curriculars, fent totes les adaptacions necessàries a nivell de currículum, creant materials específics a partir de l'ús de plafons, commutadors i altres ajusts materials necessaris. En canvi, la professional EMEE1 proposa una estratègia més integradora, que consisteix en incloure a l'infant amb paràlisi cerebral a l'aula ordinària, aplicant la metodologia d'aprenentatge cooperatiu per potenciar també les ajudes entre iguals, com a un recurs que beneficiaria a l'alumne. Tal i com explica, és més positiu per a ell estar integrat dins d'una aula normalitzada per incrementar la seva socialització i baixar o reduir les expectatives en quant als objectius, que fer el procés contrari, aïllar-lo en una aula la

major part de les hores, per intentar fer que adquireixi alguns continguts que no li seran funcionals.

Aquesta proposta és positiva perquè no vetlla únicament per l'assoliment d'objectius i continguts purament curriculars, sinó que també procura per la convivència i integració d'un infant amb un trastorn, en una situació normalitzada amb iguals per tal d'incrementar la seva socialització i el seu sistema de relacions interpersonals. Una última aportació de la EMEE1 que justifica aquest possibilitat, és que "tot el que una mestra pugui fer per afavorir a un nen amb discapacitat, afavorirà a tot el grup – classe", evidenciant que els beneficis no serien exclusius de l'infant amb paràlisi cerebral, sinó també de la resta del grup.

Després d'haver aproximat les realitats dels diferents centres, caldria tractar els aspectes referents a la resposta educativa, ja que és la finalitat de l'aplicació de metodologies concretes als centres educatius. Com a resposta educativa considerada òptima, que és aquella que vetlla pels objectius i continguts, però alhora atén i s'ajusta a les necessitats personals dels infants, tant de forma individual com dins del col·lectiu de l'aula, la proposta que més s'ajustaria a aquests requisits és la proposada per la mestra EMEE2 explicada anteriorment. Tot i això, cal comptar amb les limitacions que esmenten tot el personal entrevistat de les dues escoles ordinàries EMEE1, EDEP1, EMEE2 i EDEP2 (veure annexos 7, 8, 9 i 10), sobretot en quant als recursos materials i humans que dificulten l'aplicació pràctica de metodologies que puguin incloure a infants amb discapacitats greus i permanents, en aquest cas d'en Pol.

5.5. Relacions interpersonals

Un altre aspecte que s'ha de tenir en compte en el procés d'ensenyament – aprenentatge d'aquest tipus d'alumnat és el de les relacions interpersonals. És a dir, l'alumnat que té unes necessitats educatives especials, com en el cas d'en Pol, té la necessitat de mantenir un seguiment constant amb els diferents serveis i professionals que l'atenen ja que presenten unes dificultats específiques que alhora no només recauen en el mestre/tutor de l'escola sinó que pertanyen l'àmbit mèdic.

Segons la teoria, es menciona que l'alumnat que té unes necessitats educatives especials requereix del seguiment d'una sèrie de professionals que treballen en d'altres àmbits específics i, aquests es troben fora de la mateixa escola. Però a més d'aquest seguiment continu, també cal que entre tots els professionals hi hagi un bon traspàs de la informació per tal de vincular els diferents aspectes que afecten a

l'alumne en qüestió. Tanmateix, quan es diu tots els professionals s'inclouen a tots els mestres que tenen contacte amb l'alumne en qüestió o bé els metges i serveis que també hi col·laboren en el cas, com ara fisioterapeutes, logopedes, nutricionistes, etc. D'aquesta manera es considera que l'alumne tindrà una adequada atenció i se li podrà ajudar d'una forma més ajustada.

Ara bé, cal no deixar de banda que dins del terme de les relacions interpersonals també es compon pel contacte que hi ha amb les respectives famílies de l'alumnat. Així mateix, cal conservar una bona relació i contacte amb totes les famílies. Això es pot generar a partir de les reunions que es fan amb els pares de l'alumne.

Amb tot plegat, es considera que sustentar i fomentar un bon seguiment i de relacions interpersonals entre tots els especialistes, facilita el fet d'oferir una resposta educativa de forma ajustada per a l'infant en cada cas.

De manera paral·lela, s'ha analitzat el què passa en les realitats educatives en els centres escolars escollits per a la investigació. D'una banda s'ha observat i recollit la informació pertinent que correspon a l'escola d'educació especial l'Arboç i, d'altra banda, s'ha analitzat com són aquestes relacions interpersonals ens els centres ordinaris de l'escola Camí del Mig i la Llàntia.

Pel que fa a l'escola d'educació especial l'Arboç, s'ha recollit de les diverses estratègies de recollida de dades una sèrie d'informació on s'analitza que aquest tipus d'ensenyament vetlla i treballa profundament en les relacions interpersonals pel seu alumnat.

A tall d'exemple, es recullen les declaracions que la mestra/tutora d'en Pol EM/T on exposa que actualment, atenent a aquest infant dins de l'escola "la mestra, un fisioterapeuta, la logopeda i l'especialista d'informàtica" (veure annex 5). Així doncs, en el mateix centre hi ha l'atenció directa de diferents professionals perquè en Pol pugui desenvolupar els seus processos d'aprenentatge i de salut i benestar amb més comoditat.

A més a més, la mestra/tutora EM/T d'en Pol de l'escola d'educació especial, també afegeix que al principi de cada trimestre es reuneix amb la tutora del centre ordinari, on actualment en Pol desenvolupa un ensenyament compartit, per fer el traspàs de la informació sobre els aprenentatges, sobretot de llengua, que durant el trimestre té planificats de dur a terme. Però, encara més quan aclareix que "cada setmana la

mestra m'envia un correu explicant com ha anat la sessió i què han fet" (veure annex 5).

En aquesta mateixa línia, la directora del centre d'educació especial l'Arboç EDEA assegura que hi ha una sèrie de professionals que treballen dins del centre, com ara "les mestres d'educació especial, que són les tutores d'aula, llavors també hi ha fisioterapeutes que en són 4, hi ha logopedes que en són 2, una infermera, educadores de suport a l'aula, la treballadora social, després també hi ha l'equip que en diem de migdia " (veure annex 6) entre d'altres.

A banda d'aquests, també afegeix que hi col·laboren d'altres professionals i serveis com són l'ortoterapeuta, professionals que s'ocupen de la part emocional, que són els que fan l'assessorament a l'escola en diferents aspectes, un neuro-pediatra, una psicòloga, treballen amb l'ONCE, el CREDA, l'EAP i el CDIAP.

Ara bé, pel que fa a les relacions amb les famílies la directora d'aquest mateix centre EDEA assegura que "la realitat de la nostra escola fa que, com que tenim un numero reduït d'alumnes, en comparació de les escoles ordinàries, doncs es pot donar encara més aquesta relació estreta amb les famílies" (veure annex 6). D'aquesta manera, suposa una facilitat alhora de generar bones relacions amb les famílies. Així com també, menciona que "hi ha l'AMPA i a part també possibilitem reunions o grups amb pares i mares" (veure annex 6) que són reunions que es fan amb els pares per diferents esdeveniments o moments de l'any.

Tot això, queda recollit en el document del Projecte Educatiu de Centre de l'escola que un cop analitzat s'ha aprofundit en alguns dels aspectes que en les entrevistes s'esmenten. Una bona mostra, tal i com s'esmenta en el Projecte Educatiu de Centre (veure annex 12 còpia CD) "els mestres i professionals que treballen a l'escola estableixen espais de coordinació i s'organitzen en comissions i seminaris que regulen l'activitat pràctica i organitzativa de l'escola". Per tant, aquesta escola té diferents nivells d'organització on es fan servir diversos canals de comunicació, un pels mestres i professionals de l'escola, un altre per els pares i les mares de l'alumnat i d'altres canals de comunicació a l'escola.

De manera paral·lela, en el Projecte Educatiu de Centre també s'explica el treball que es fa amb les famílies que és un "treball d'informació i col·laboració, serà més intens en un principi, però constant, degut a les dificultats de comprensió que els nostres nens presenten" (veure annex 12 còpia CD) .

D'altra banda, pel que fa als centres ordinaris també s'ha analitzat la informació que es recull sobre el tema de les relacions interpersonals ens els documents de centre dins dels Projectes Educatius de Centre.

En quant a l'escola Camí del Mig, tal i com s'esmenta en el document "mantenim contacte amb totes aquelles persones i/o institucions que atenen o poden atendre a qualsevol dels nostres alumnes en qualsevol aspecte ja sigui psicològic, afectiu, socioeconòmic, tutelar, lúdic, etc." (veure annex 13 còpia CD). Per tant, s'interpreta que malgrat no tenir tots els professionals, especialistes i/o serveis dins de la mateixa escola, conserven el contacte amb les diferents persones i organitzacions que ofereixen algun tipus de suport en l'alumnat de l'escola.

En aquest sentit, l'escola la Llàntia també especifica en els documents de centre que pretén "aconseguir unes relacions interpersonals entre el personal docent i no docent que facin possible la col·laboració en el treball" (veure annex 14 còpia CD). Afegeix doncs, que també cal afavorir i fortificar les relacions interpersonals dels mateixos professionals del centre, és a dir, vetllen per establir bones relacions entre els mestres de l'escola.

Recollint tot el que s'ha dit, s'observa que en l'escola d'educació especial l'Arboç hi ha una major preocupació i disposició per treballar les relacions interpersonals perquè vetllen pel benestar de l'alumnat i, en canvi, s'identifica que en les escoles ordinàries, sí que es té en compte les diferents relacions interpersonals però a un nivell menys profund. Es considera que és pel fet que a les escoles ordinàries tenen un volum d'alumnat molt més significatiu que no pas a l'escola d'educació especial. Indirectament i de manera consecutiva, això repercuteix en el temps disponible del personal docent per dedicar-lo a desenvolupar unes adequades relacions interpersonals.

En conclusió, si es fusiona el que la teoria proposa, partint de la base que l'escola és per a tothom, amb el que les diferents realitats educatives investigades experimenten, s'identifica que l'escola d'educació especial l'Arboç compleix amb la idea de desenvolupar i afavorir unes bones relacions interpersonals amb tot el personal docent i institucions que estan vinculades amb l'escola i/o l'alumnat. Per contra, els centres d'educació ordinària, l'escola Camí del Mig i l'escola la Llàntia, estableixen uns vincles mínimament òptims entre els mateixos mestres de l'escola i altres professionals externs a aquesta.

5.6. Comunicació i llenguatge

Un altre punt important que s'ha de tenir en compte, sobretot en el cas d'en Pol, és el tema de la comunicació i llenguatge. Així doncs, és un tema més específic del cas investigat, però es considera que no s'ha de deixar de banda perquè la comunicació és un element indispensable en el procés d'ensenyament – aprenentatge.

Certament, en el marc de la teoria, no s'ha fet esment específic de com ha de desenvolupar-se aquest aspecte en concret, però es denomina que és un element clau i indispensable per desenvolupar les habilitats socials amb la resta de l'entorn. Altrament, les habilitats comunicatives, es consideren un dels objectius més rellevants per treballar en l'etapa de l'educació primària, segons el currículum.

Tot i això, cal no deixar de banda que aquestes dificultats en la capacitat comunicativa venen donades per una patologia del llenguatge que es considera un símptoma propi del trastorn de la paràlisi cerebral. Per tant, és un aspecte específic que es veu afectat del propi cas d'estudi.

A banda d'això, en relació amb la realitat que comporta en Pol, s'aprecia certes dificultats en relació a les habilitats comunicatives i del llenguatge que queden suplertes amb uns recursos materials específics explicats anteriorment.

Així mateix, es tenen en compte totes aquelles aportacions que s'han pogut recollir amb les diferents estratègies de recollida de dades per analitzar la realitat viscuda de l'individu investigat en quant a la problemàtica de comunicació i el llenguatge emprat.

Les aportacions observades que s'han recollit a partir del diari de camp (veure annex 4) per part de les investigadores, descriuen que en l'àmbit comunicatiu, en Pol, majoritàriament, fa servir diferents recursos materials com són els plafons, el CACE i la tablet. Ara bé, hi ha moments en que l'infant es veu capaç per respondre o vocalitzar paraules o frases curtes. Tot i això, s'identifica que hi ha dificultats per pronunciar segons quins fonemes per les seves afectacions musculars facials.

D'altra banda, s'ha observat que en Pol té facilitat per fer-se entendre, ja que utilitza de forma adequada els elements que li permeten comunicar-se. És a dir, entén el significat de les paraules i les fa servir en el moment idoni. Alhora també s'aprecia que coneix l'estructura que ha de tenir una frase i això facilita el desenvolupament correcte del canal comunicatiu. A més a més, cal afegir que en Pol és un infant que li agrada

comunicar-se amb la resta de la gent. Aleshores es valora l'esforç que efectua per comunicar-se amb el seu entorn.

Pel que fa a l'entrevista que es va realitzar amb la tutora actual d'en Pol de l'escola d'educació especial l'Arboç EM/T, s'ha tingut en compte l'aportació de la mestra quan defensa que "qualsevol cosa que treballem és perquè el nano amplii el seu vocabulari, el seu llenguatge, la seva comunicació perquè és amb el que ell pot ser el màxim d'autònom" (veure annex 5). D'aquesta manera, s'identifica que l'objectiu primordial que treballen és el de potenciar les habilitats comunicatives i de llenguatge d'en Pol. Així doncs, la mestra assegura que focalitzant la feina en el desenvolupament d'aquest àmbit l'infant podrà adquirir més autonomia que no pas dirigint els seus aprenentatges únicament en l'adquisició de nous aprenentatges.

A més a més, la mestra/tutora d'en Pol afirma que "des que treballen amb tablets, [...] ja veus que la comunicació és més espontània. Té molts més recursos, pot comunicar moltes més coses, ho demana..." (veure annex 5). D'acord amb això, s'interpreta que amb l'adquisició dels nous recursos materials, a fi d'utilitzar aquestes eines com a recursos que potencien les habilitats comunicatives i de llenguatge, han ajudat a afavorir tots aquests elements que formen part de l'àmbit comunicatiu.

Seguint amb la mateixa línia, també s'ha analitzat el Projecte Educatiu de Centre de l'escola l'Arboç. D'aquí s'han extret algunes informacions rellevants que s'han de tenir en compte que fan referència a les dificultats en la comunicació que molts dels alumnes d'aquesta escola pateixen. A tall d'exemple, es declara que "els mecanismes neurobiològics que antecedeixen a la producció del llenguatge articulat, en molts dels nostres alumnes, han quedat hipotecats per la mateixa lesió que pateixen. D'aquesta manera els sorolls i els sons inarticulats no poden esdevenir cadenes fòniques, rítmiques i articulades, i per tant, no podem produir la parla" (veure annex 12 còpia CD). Dit en altres paraules, s'ha de tenir en consideració que les dificultats en la comunicació esdevenen, en molts casos, de causes biològiques i que com a conseqüència se'n deriva la problemàtica d'articular cadenes fonològiques i, per tant, de la parla.

Altrament, quan es va fer l'entrevista a la directora del centre la Llàntia EDEP2, va voler argumentar la resposta educativa que se li hauria d'aplicar a aquest infant en cas d'incloure'l a l'escola ordinària exposant la seva opinió: "la comunicació verbal és limitada doncs és important on el situes i que el mestre sempre tingui contacte visual

per estar atent a les seves necessitats o a que ell pugui intervenir” (veure annex 10). D'aquesta aportació s'interpreta que en Pol, en aquest cas, té la necessitat de ser atès amb freqüència ja que té unes necessitats educatives especials significatives i, en una escola ordinària, actualment, amb el volum d'alumnes que hi ha dins d'una mateixa classe, seria impossible abordar a totes aquelles intervencions que vulgui aportar l'infant.

A mode de conclusió, s'observa que en Pol posseeix una sèrie de dificultats en les seves habilitats comunicatives i del llenguatge. Ara bé, si es compara amb la resta de casos que també pateixen aquest mateix trastorn es pot identificar que dins d'aquesta patologia del llenguatge en Pol està per sobre de molts altres casos. Tot i això, si es compara amb la resta d'alumnat d'una escola ordinària, s'identifica un desajust significatiu ja que té unes mancances importants a causa del trastorn que manifesta.

Malgrat tot, cal tenir en compte que si hi ha un bon desenvolupament de les habilitats comunicatives, sigui de la manera que sigui, permet tenir unes relacions socials favorables i que recauen de manera positiva en l'autoestima de les persones. Per tant, com s'ha dit abans, es considera que l'àmbit de la comunicació és un element indispensable per conviure amb l'entorn i expressar sentiments i opinions.

5.7. Autonomia

El darrer terme que s'ha d'afavorir en l'alumnat, és el desenvolupament en l'autonomia personal. Fa referència a la manera de pensar i de decidir de cadascú, extrapolant tot allò que s'aprèn a l'escola en el marc de la societat i la vida quotidiana.

Pel que fa a l'autonomia personal, la teoria ens planteja que els alumnes amb necessitats educatives especials, requereixen d'una sèrie de recursos transitoris o permanents per tal d'afavorir el desenvolupament en aquest aspecte.

A més a més, l'autonomia personal és una de les competències bàsiques que planteja el currículum d'educació primària que cadascun dels alumnes hauria d'adquirir en major o menor grau al llarg de la seva escolaritat.

Centrant aquest terme en el cas investigat, és a dir, en el Pol. S'ha recollit algunes observacions a partir del diari de camp (veure annex 4) redactat al llarg de l'estada que es va fer en el centre d'educació especial l'Arboç per dur a terme la investigació. En aquest sentit, s'analitza que en Pol té la necessitat de ser ajudat en molts aspectes

personals de la vida quotidiana, com ara en el tema de l'alimentació, la higiene personal, el desplaçament d'objectes pesats, entre d'altres.

De manera paral·lela, queda recollida aquesta mateixa informació esmentada anteriorment en unes graelles d'observació, confeccionada amb l'ajuda de la mestra/tutora de l'escola l'Arboç, però de manera més específica (veure annex 2).

Ara bé, analitzant el Projecte Educatiu de Centre (veure annex 12 còpia CD) d'aquesta mateixa escola, s'ha trobat que l'autonomia forma part d'un dels processos d'aprenentatge a adquirir al llarg de l'escolarització dels estudiants d'aquest centre. És a dir, vetllen perquè l'alumnat evolucioni en l'aspecte autònom, sense la necessitat de recórrer a l'ajuda dels familiars, perquè a poc a poc amplii'n les seves possibilitats d'autoajuda.

Amb tot això, val a dir que en els documents de centre de les escoles inclusives del Camí del Mig i la Llàntia (veure annex 13 i 14 còpia CD), també s'esmenten els objectius pedagògics que s'esperen desenvolupar amb l'alumnat al llarg de la seva escolarització. Així doncs, es considera que també és un procés d'aprenentatge que han d'anar adquirint durant els transcurso de la infància.

Generalment doncs, cal que l'alumnat aprengui i evolucioni en l'aspecte de l'autonomia. Tot i això, s'aprecia que en Pol, en aquest cas, a diferència de molts altres nens i nenes té unes dificultats que són permanents i, per tant, hauran de ser pal·liades amb l'ajuda d'altres persones ja que per sí mateix no podrà solucionar-ho.

En darrer terme i recapitulant tot el que s'ha dit, cal afegir que l'autonomia personal d'en Pol es veurà beneficiada si es tenen en compte i s'apliquen tots els recursos i estratègies esmentades anteriorment en els diferents apartats que s'han desglossat.

6. Conclusions

En aquest últim apartat s'exposaran les diverses conclusions que s'han pogut extreure de tot el procés d'investigació, intentant donar resposta a la pregunta marc que ha regit la recerca. En aquest sentit, es tractaran els diversos aspectes que s'han considerat pertinents en relació a l'estudi de cas.

Així mateix, es reprèn la pregunta d'investigació: *És possible la inclusió d'en Pol, alumne amb paràlisi cerebral severa, en una escola ordinària fent totes les adaptacions possibles a nivell organitzatiu, metodològic, material i curricular?* Per tal de donar la resposta, basant-se en les diferents dades obtingudes dels procés d'investigació.

A mode de recapitulació, cal fer una síntesi dels principals punts d'anàlisi al voltant de l'estudi de cas d'en Pol. Tal i com s'ha anat explicant al llarg del procés, en Pol és un alumne que rep escolarització en el centre d'educació especial l'Arboç, amb dues hores d'escolarització compartida en una escola ordinària. Així doncs, es pot afirmar que en aquest cas s'ha fet un pas d'aproximació per incloure aquest infant. Aquest fet es valora positivament perquè, malgrat les limitacions d'en Pol, s'identifica una voluntat de canviar la realitat del procés d'ensenyament – aprenentatge d'un infant amb paràlisi cerebral.

Després d'haver fet una cerca de referents teòrics, al voltant d'una temàtica tant rellevant i d'actualitat, com és el terme d'inclusió, es pot afirmar que és la millor opció per un infant que presenta un trastorn d'aquesta tipologia. Tot i això, tenint en compte les realitats educatives dels dos centres ordinaris que han format part de la vessant pràctica d'aquesta recerca, es considera que es troben en una situació força allunyada per poder acollir a un infant amb un trastorn greu i permanent com és la paràlisi cerebral.

Malgrat aquesta afirmació, es coneix que aquests centres actualment acullen a un ampli ventall d'alumnat amb necessitats educatives especials, i que es duu a terme un procés d'atenció a les seves dificultats a partir de l'aplicació d'algunes metodologies inclusives, i de l'atenció individualitzada o en grups reduïts dins l'aula d'educació especial. Cal puntualitzar però, que cap d'aquests infants presenta un trastorn que afecti de manera significativa la motricitat grossa i, per tant, a nivell de mobilitat i desplaçament.

D'aquesta manera es considera que perquè fos possible la inclusió d'un infant en aquests centres, s'haurien de reunir una sèrie de condicions ens els diferents àmbits, com són l'espai físic, els recursos humans, els recursos materials i les metodologies educatives, dels que actualment o bé no en disposen o bé no són els suficients.

En quant a l'espai físic, tant l'escola Camí del Mig com la Llàntia disposen d'unes infraestructures de difícil accés, ja que manquen de diverses adaptacions perquè en Pol pugui moure's i desplaçar-se amb comoditat pel centre. De la mateixa manera, també manquen adaptacions en els espais comuns que serien freqüentats per l'infant, així com espais més específics com són l'aula i el lavabo, entre d'altres. Si aquestes escoles haguessin d'acollir a en Pol, o a un infant amb aquestes característiques, seria necessària una remodelació d'aquests espais construint rampes o ascensors entre les diferents plantes de l'edifici, posar lavabos adaptats, piques a l'altura de la cadira de rodes, augmentar l'amplitud dels passadissos i de les portes. A més a més, s'hauria de redistribuir l'aula del grup - classe, col·locant una taula adaptada, posicionant els materials a una altura més baixa i situant el lloc d'en Pol prop de la mestra per tal d'oferir l'ajuda més immediata.

Pel que fa als recursos humans, en ambdues escoles es pot apreciar que hi ha personal docent per cobrir les necessitats educatives i atendre a la diversitat de l'alumnat que hi ha escolaritzat. Tot i això, aquest es considera que no arriba a ser suficient per oferir un ensenyament de qualitat ja que hi ha un gran volum d'alumnat. Es considera que si disposessin de més recursos humans, es podria treballar amb grups més reduïts, i d'aquesta manera abastar les individualitats de l'alumnat. Centrant aquest fet en el cas d'en Pol, seria necessari disposar d'un vetllador que fes l'acompanyament al llarg de l'escolarització. Fet que beneficiaria no només a l'alumne en concret, sinó que també a la resta d'infants i al metre tutor ja que es distribuïrien la tasca docent podent atendre a tots els infants. També serà necessari que intervinguessin diferents professionals més especialitzats en vetllar per les necessitats físiques d'en Pol, com el logopèdia, fisioterapeuta, pediatre i especialistes de la ONCE.

Fent esment als recursos materials, s'ha pogut comprovar que les escoles ordinàries disposen de diferents elements didàctics que donen suport a la tasca docent, així com altres recursos materials fungibles que serveixen com a estris per poder implementar-les. També, les dues aules d'educació especial estan ben equipades en quant a materials específics útils per potenciar i reforçar processos d'aprenentatge concrets dels infants amb necessitats educatives especials. Malgrat això, es considera que

aquests no serien suficients per treballar amb un alumne amb les característiques d'en Pol, sinó que es necessitaria introduir uns materials molt concrets com són el plafó de comunicació a la taula de l'aula, els plafons de comunicació tant impresos com en format digital a la tablet i un commutador.

Per últim, en relació a les metodologies educatives que s'apliquen a les dues escoles ordinàries, es basen majoritàriament en el treball individual, de forma esporàdica s'aplica la metodologia d'aprenentatge cooperatiu i a cicle infantil treball per racons. Ara bé, per incloure a en Pol en aquesta tipologia de centres seria necessari que com a mínim es compensessin les sessions implementades amb treball individual i les de treball per equips. D'aquesta manera es donaria la mateixa importància a ambdues, així com els objectius i les competències que desenvolupa cadascuna. Tanmateix seria important introduir adaptacions curriculars específiques per aquest alumne en concret, com realitzar les corresponents adaptacions en el material didàctic, a tall d'exemple transcriure les tasques a llenguatge de símbols.

Totes les mancances o limitacions esmentades anteriorment podrien venir donades per falta de recursos econòmics, o per l'absència d'haver d'aplicar canvis al centre en els diferents aspectes, ja que fins al moment no s'ha escolaritzat cap alumne amb aquestes necessitats. Per aquest motiu, es considera que no tota la responsabilitat recau en el propi centre sinó que també depèn del sistema educatiu que gestiona i distribueix els recursos disponibles.

En definitiva, si es reunissin totes aquestes condicions, es considera que seria possible la inclusió d'en Pol en el centre que reunís les característiques. Però amb la realitat que s'ha observat i analitzat en ambdues escoles ordinàries, Camí del Mig i la Llànvia, no seria el més adequat per afavorir l'autonomia d'en Pol i potenciar al màxim el seu desenvolupament al procés d'ensenyament - aprenentatge.

En aquesta línia fer una estada pràctica a l'escola d'educació especial l'Arboç, ha estat un fet rellevant per tal de conèixer quins són els recursos i les condicions necessàries per atendre concretament a un infant amb paràlisi cerebral. Tot i això, s'estima que encara que l'entorn és molt favorable, no seria necessari que els alumnes amb paràlisi cerebral haguessin d'acudir a aquesta tipologia de centres, si tot aquest ampli ventall de recursos es poguessin traslladar a les escoles ordinàries.

Fent referència als objectius fixats prèviament al període de realització de la investigació, cal esmentar si cadascun d'ells s'ha assolit tal i com s'esperava. A

continuació es fa la reflexió entorn a cadascun dels objectius que han regit la investigació:

- Fent esment a l'objectiu numero 1. *Tenir relació i aproximar-nos a un col·lectiu amb necessitats educatives especials, en un centre d'educació especial, per poder conviure i interaccionar amb els infants i enriquir-nos de la vivència*, es pot afirmar que s'ha complert a partir de l'estada que van dur a terme les investigadores a l'escola d'educació especial l'Arboç, no només observant sinó que també participant de forma activa per interactuar amb els infants.
- En quant a l'objectiu numero 2. *Conèixer les característiques específiques dels infants que presenten paràlisi cerebral*, s'ha pogut assolir, per una banda amb l'aproximació a la realitat dels infants amb paràlisi cerebral dins de l'escola l'Arboç i, per altra banda, a partir de la recerca bibliogràfica, per obtenir informació específica sobre les característiques d'aquest trastorn.
- Pel que fa a l'objectiu numero 3. *Identificar les estratègies metodològiques específiques de l'escola d'educació especial, per poder-les introduir i aplicar en contextos d'inclusió*. Es pot afirmar que s'han conegut aquestes metodologies a partir de l'observació i participació al centre d'educació especial, i s'ha fet una tasca d'anàlisi i reflexió per determinar si seria necessari aplicar aquestes metodologies específiques de l'escola d'educació especial, així com els recursos dels que disposa. Determinant que seria necessari traslladar-los a les escoles ordinàries, que actualment no en disposen, per tal d'incloure a un infant amb aquest trastorn.
- Per últim, fent referència a l'objectiu numero 4. *Dissenyar una possible proposta de millora adequada a l'alumne, centrada en les teories d'inclusió i atenció a la diversitat*. S'ha arribat a la conclusió que hi pot haver diverses propostes per incloure a en Pol a un centre ordinari. Per poder complir aquest objectiu, les investigadores han fet l'estada a les dues escoles ordinàries, Camí del Mig i la Llàntia, i han fet un procés de recerca de diferents referents teòrics que tractessin aquests conceptes. En la línia dels resultats que s'han obtingut, s'ha determinat que la inclusió d'en Pol en aquests dos centres, en la situació que estan actualment, no seria possible, exposant les mancances apreciades i justificant els canvis que serien necessaris perquè la seva inclusió fos possible.

Tenint en compte les expectatives que es tenien abans d'iniciar el procés de recerca, es pot afirmar que s'han complert en quant al procés i la realització de la recerca, ja que s'ha pogut dur a terme el procés de la investigació tal i com les investigadores havien establert. Però cal dir que el resultat final de la investigació no correspon a la totalitat amb el que s'havia esperat que s'obtidria. Aquest fet es deu a que, tot i que la hipòtesi inicial era que es podria incloure a un infant amb paràlisi cerebral a una escola ordinària, no es va tenir en compte quina escola seria la adequada, ja que es va considerar que qualsevol seria bona candidata. Gràcies a haver fet una estada a un centre d'educació especial, les investigadores van apreciar els recursos que són necessaris per atendre a un infant amb paràlisi cerebral, i per tant, s'ha observat que les escoles ordinàries que han format part de la vessant pràctica de la investigació no reunien molts d'aquests recursos.

En darrer terme cal considerar les limitacions amb les que ha contat el procés de recerca. La primera limitació amb les que es van trobar les autores, és que per dificultat d'horaris no van poder fer l'estada a l'escola l'Arboç durant un període de temps més ampli, tot i això el temps va ser suficient per aproximar-se a la realitat d'infants amb paràlisi cerebral i poder aplicar les diferents eines de recollida de dades al centre.

Un impediment amb el que van topar, és que no van poder tenir accés ni a la família d'en Pol ni a la tutora del centre ordinari on aquest fa unes hores d'escolarització compartida. Val a dir que sense aquestes dues entrevistes o contactes, s'ha realitzat la investigació i obtingut les informacions necessàries per a desenvolupar l'anàlisi de dades i establir conclusions. Tot i això és un factor que hagués servit per comptar amb les opinions d'aquestes persones, per obtenir dos punts de vista diferents sobre l'infant en qüestió.

Si aquesta investigació s'hagués de reprendre per ampliar-ne els contingut, seria interessant poder complementar-la fent una estada a les hores que en Pol assisteix a l'escola ordinària, dins el procediment d'escolarització compartida, per tal de poder apreciar els beneficis que obté d'un entorn normalitzat, tant a nivell de socialització com a nivell de motivació i enriquiment personal. Aquest fet seria interessant també per estudiar el context d'una escola ordinària on és possible la inclusió d'un infant amb paràlisi cerebral, i poder observar els recursos i metodologies que s'apliquen dins el centre, i més concretament dins el grup – classe, perquè en Pol pugui dur a terme les tasques adaptades al seu nivell.

Tanmateix es podria proposar una nova investigació en la mateixa línia que aquesta, però en comptes de que les investigadores analitzessin dos centres ben diferenciats, com són l'escola d'educació especial i les dues escoles ordinàries, participessin investigant l'escolarització d'un infant amb paràlisi cerebral, o qualsevol altre trastorn, en un centre que disposi d'Unitat de Suport a l'Educació Especial. D'aquesta manera es podria fer una observació del context i un anàlisi de les metodologies aplicades, per posteriorment, realitzar una proposta de millora per la inclusió d'aquest infant, si fos necessari, a partir de les metodologies i recursos emprats a l'escola d'educació especial l'Arboç.

7. Bibliografia

Ainscow, M. "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional". *Revista de Educación Inclusiva*, 2012, núm. 1, p. 39-49.

Badia, M; Longo, E; Orgaz, M; Gómez-Vela, M. "The influence of participation in leisure activities in quality of life in Spanish children and adolescents with Cerebral Palsy". *Research in Developmental Disabilities*, 2013, núm. 34, p. 2864-2871.

Bassedas, E; Huguet, T; Solé, I. (2007). *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Editorial Graó.

Bisquerra, R (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Cabrerizo, J; Rubio, M^a J (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid: Pearson Educación.

C. Wang, M (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: NARCEA, S.A., DE EDICIONES.

Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, 7-10 de Junio de 1994.

Dorio, I; Sabarriego, M; Massot, I (2012). "Características generales de la metodología cualitativa". Dins: Bisquerra, R. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A, p. 275-292.

Duran, D; Miquel, E (2006). "L'aprenentatge entre iguals com a recurs per a l'atenció a la diversitat". Dins: Pujolàs, P; Lago, J R; Riera, G; Pedragosa, O; Soldevila, J. *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo Editorial, p. 188-217.

Echeita, G; Ainsow, M. "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". Tejuelo: *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 2011, núm. 12, p. 26-46.

García, M.^a C; Rosa, A; Montero, I; Martín-Caro, L; Gracia, B; Calvo, E; Fierro, M.^a A; Martín, M; Junoy, M; Martínez, M; Ortega, P; Gómez, M.^a J; López, P (1993). *Instrucción y progreso escolar en niños con parálisis cerebral, de preescolar y ciclo inicial. Un estudio de seguimiento*. Madrid: CENTRO DE PUBLICACIONES.

García, A (1999). *Niños y niñas con parálisis cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

García, A; Uria, C; Menéndez, B (1999). "Aspectos generales: Estudio descriptivo de la Parálisis Cerebral". Dins: García, A. *Niños y niñas con parálisis cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones, p. 13-16.

Gimeno, J (2006). "Diversos però no desiguals". Dins: Pujolàs, P; Lago, J R; Riera, G; Pedragosa, O; Soldevila, J. *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo Editorial, p. 17-34.

Gómez, P; Parceró, J; Puente, R (1999). "Fisioteràpia de la Paràlisi Cerebral". Dins: García, A. *Niños y niñas con parálisis cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones, p. 41-54.

González, J.C; Barbero, M. "Arteteràpia, Paràlisi Cerebral y Resiliencia". *Arteteràpia – Papeles de arteteràpia y educación artística para la inclusión social*, 2007, núm. 2, p. 169-179.

Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva. 2006.

Mària, J.M (2000). *La globalització. Ah si... una maravillosa excusa per a moltes coses*. Barcelona: Cristianisme i justícia.

Martín, X. "Treball per projectes amb servei a la comunitat". *Temps d'Educació*, 2011, núm. 41, p. 57 – 67.

Massot, I; Dorio, I; Sabarriego, M (2012). "Estrategias de recogida y análisis de la información". Dins: Bisquerra, R. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A, p. 329-365

Ponces, J (1991). *Paràlisi cerebral infantil. Què ens cal saber*. Generalitat de Catalunya.

Porter, J.L.; Stone, J.A. "Les 6 estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe". *Suports*, 2001, núm. 2, p. 94-107.

Pujolàs, P (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Màlaga: Ediciones Aljibre, S.L.

Pujolàs, P (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.

Pujolàs, P; Lago, J R; Riera, G; Pedragosa, O; Soldevila, J (2006). *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo Editorial.

Pujolàs, P; Lago, J.R (2006). "Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom". Dins: Pujolàs, P; Lago, J R; Riera, G; Pedragosa, O; Soldevila, J. *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo Editorial, p. 7-16.

Sabarriego, M (2012). "La investigación educativa: génesis, evolución y características". Dins: Bisquerra, R. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A, p. 51-87.

Sabarriego, M; Massot, I; Dorio, I (2012). "Métodos de investigación cualitativa". Dins: Bisquerra, R. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A, p. 293-328.

Sandín, M^a P (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw – Hill.

Sentenac, M; Ehlinger, V; Michelsen, S; Marcelli, M; Dickinson, H; Arnaud, C. "Determinants of inclusive education of 8-12 years-old children with cerebral palsy in 9 European regions". *Research in Developmental Disabilities*, 2013, núm. 34, p. 588-595.

Stake, R. E (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L

Annexes

Annex 1. Contracte de transparència a l'escola l'Arboç

L'Andrea Prados Aparicio i la Maria Ymbern Martínez vam començar un període d'estada a l'escola l'Arboç, i ara se'ns presenta la necessitat de dur-hi a terme algunes tasques per tal de realitzar el treball de final de grau del Grau de Mestre Educació Primària, cursant la menció d'educació Inclusiva.

A mode de resum, el nostre treball consisteix en fer l'observació d'un alumne en concret de l'escola així com dels recursos humans i materials que es disposa en el centre, per poder arribar a determinar si seria possible la inclusió, en quin nivell i amb quins recursos.

Com a voluntàries del centre, les tasques que necessitem realitzar durant l'estada són les següents:

- Observació dels documents de centre.
- Entrevistes a:
 - Directora del centre.
 - Tutora de l'infant a l'escola l'Arboç.
 - Tutora de l'infant a l'escola ordinària.
- Graelles d'observació cap a un alumne en concret. Durada: 2 sessions.

Ens comprometem a fer ús de les dades única i exclusivament per l'elaboració del treball, amb l'acompanyament de la nostra tutora i la presentació del nostre treball al tribunal de la universitat.

Mataró, 02 de desembre de 2013.

Andrea Prados

Maria Ymbern

Itxaso Tellado

Annex 2. Graelles d'observació

Qüestionari de desenvolupament motriu i postural d'en Pol.

Equilibri		
Preguntes	Sí	No
És capaç de mantenir-se assegut amb fixació de pelvis?	X	
És capaç de mantenir-se assegut amb recolzament en ambdós peus al terra?	X	
És capaç de mantenir-se assegut sense necessitat d'ajuda?	X	
És capaç de mantenir-se de peu amb ajuda?	X	
És capaç de mantenir-se de peu sense recolzament?		X
És capaç d'anar alternant l'equilibri d'un peu a l'altre?		X

Mobilitat		
Preguntes	Sí	No
Partint de la posició de la boca cap a dalt, és capaç de donar-se la volta sobre una superfície?	X	
Partint de la posició de la boca cap a baix, , és capaç de donar-se la volta sobre una superfície ferma?	X	
És capaç de lliscar-se per una superfície empenyent-se sobre les extremitats?		X

És capaç de desplaçar-se per una superfície recolzant-se en els membres superiors?		X
És capaç de desplaçar-se per una superfície recolzant-se en els glutis i servint-se de les extremitats per ajudar-se?	X	
És capaç de desplaçar-se per una superfície recolzant-se ens mans i peus movent les extremitats de forma coordinada?	X	
És capaç de caminar alternant l'equilibri d'un peu a l'altre amb l'ajuda d'un adult?	X	
És capaç de caminar alternant l'equilibri d'un peu a l'altre amb caminador?	X	
És capaç de caminar alternant l'equilibri d'un peu a l'altre amb bastons?		X
És capaç de caminar pels seus propis mitjans?		X
És capaç d'impulsar-se cap a dalt utilitzant ambdues cames al mateix temps?		X
És capaç de pedalejar?		X

Control del cap		
Preguntes	Sí	No
És capaç de mantenir el cap alçat sense ajuda durant un període de temps indefinit?	X	
És capaç d'inclinar el cap cap a la dreta?	X	
És capaç d'inclinar el cap cap a l'esquerra?	X	

És capaç de girar el cap cap a la dreta?	X	
És capaç de girar el cap cap a l'esquerra?	X	

Control moviments membres inferiors

Preguntes	Sí	No
En posició d'assegut, és capaç de realitzar moviments involuntaris amb el peu dret?	X	
En posició d'assegut, és capaç de realitzar moviments involuntaris amb el peu esquerra?	X	
En posició d'assegut, és capaç d'efectuar pressió amb el peu dret sobre una superfície plana?	X	
En posició d'assegut, és capaç d'efectuar pressió amb el peu esquerra sobre una superfície plana?	X	
En posició d'assegut, abans d'una activitat qualsevol, mostra reaccions associades amb el peu dret?	X	
En posició d'assegut, abans d'una activitat qualsevol, mostra reaccions associades amb el peu dret?	X	

Control moviments membres superiors

Mà preferent: esquerra

Preguntes	Sí	No
És capaç de dirigir els seus moviments manuals cap	X	

a un objecte al que dirigeix la mirada?		
És capaç de senyalar bastament amb la mà?	X	
És capaç de senyalar amb moviments fins?	X	
Presenta la suficient amplitud de moviments com per realitzar tasques escolar o accedir a un teclat de màquina estàndard?	X	
És capaç d'efectuar pressió amb la mà sobre un objecte col·locat a la taula?	X	
És capaç d'accedir al teclat com a mínim amb un dit?	X	
Necessita un teclat ampliat?		X
Necessita un teclat reduït?		X
És capaç de realitzar el puny?	X	
És capaç de deixar anar un objecte en el moment i lloc que se l'indica?	X	
És capaç de coordinar ambdues mans?	X	
És capaç de fer xocar el dit polze amb la resta de dits de forma que pugui agafar objectes i manipular-los?	X	
És capaç de fer la pinça per realitzar manipulacions més precises?		X
És capaç d'accedir al teclat amb tots els dits?	X	

Qüestionari d'autonomia personal

- a) Vestimenta, control d'esfínters i higiene personal
 - Vestimenta: col·labora.

- Higiene personal: col·labora.
- Defecar: col·labora.
- Orinar: col·labora.
- b) Menjar, beguda i comportament a la taula.
 - Menjar: autonomia amb instrument.
 - Beguda: autonomia amb instrument.
 - Comportament a la taula: col·labora.
- c) Hàbits personals
 - Ordre: demana ajuda.

Annex 3. Graelles d'observació de tasques

Data: 04 de desembre de 2013

Descripció de l'activitat: Tasques realitzades per en Pol. Entre tots els alumnes de la classe han de saber quin dia és i quin temps fa. També fan la predicció del temps de l'endemà i miren el menú del menjar que els toca aquell dia.

Actitud i motivació: Ubicar-se en quant al dia, temps meteorològic, predicció del temps a curt termini i el dinar.

Objectius	Material	Tasques	Metes per l'infant	Forma de realitzar l'activitat	Interacció		Avaluació
<ul style="list-style-type: none">- Saber quin dia és (número, dia de la setmana i mes).- Saber quin temps fa mati/tarda(sol, núvol, plujat, etc).- Saber quin temps farà l'endemà.- Saber què dinaran.	<ul style="list-style-type: none">- Tablets.- Plafons de símbols.- Llistat del menú mensual.	<ul style="list-style-type: none">- Dir el dia i el mes en que estan.- Dir el menú que els espera per dinar aquell dia.- Escoltar la predicció del temps per aquell dia.- Consultar la predicció del temps per l'endemà.	<ul style="list-style-type: none">- Construir frases completes explicant cadascuna de les tasques esmentades.	En grup: són quatre alumnes, cadascú realitza una tasca.	Amb companys i companyes	Amb la mestra	Se li fa reforç positiu quan es troba la resposta.
					Només s'informen.	És constant, la mestra és la que decideix qui fa cada tasca. Fa preguntes i dóna pistes als alumnes per trobar la resposta adequada.	

Altres observacions: En Pol, s'ha encarregat d'elaborar la frase completa sobre la predicció del temps que faria a l'endemà. Ben bé sense que li demanes la mestra ja ho estava buscant.

Descripció de l'activitat: Lecto. Han de relacionar les síl·labes corresponents per formar la paraula que hi ha representada gràficament. La primer síl·laba ja els ve donada, la segona síl·laba tenen tres opcions diferents per escollir.

Actitud i motivació: Conèixer noves paraules.

Objectius	Material	Tasques	Metes per l'infant	Forma de realitzar l'activitat	Interacció	Avaluació	
<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer noves paraules o poc comunes. - Saber-les trobar al plafó. - Identificar què és el que hi ha representat a la imatge. - Saber com s'escriu la paraula a partir de les síl·labes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fitxa amb les imatges i les paraules separades per síl·labes. - Retoladors. - Plafó. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trobar la síl·laba que li falta a la paraula per formar-la i relacionar-la. (ex: FO – CA). - Llegir els grafemes un per un. - Identificar l'objecte de la imatge. - Escriure un dictat de les paraules treballades (copiar les paraules). 	<ul style="list-style-type: none"> - Trobar la segona síl·laba que encaixa correctament amb la primera per formar una paraula. - Escriure les paraules de la millor manera possible (copiant). 	<ul style="list-style-type: none"> Grup reduït: són dos alumnes i d'aquesta manera hi ha una atenció més individualitzada. 	<ul style="list-style-type: none"> Amb companys i companyes Cap. 	<ul style="list-style-type: none"> Amb la mestra És constant, la mestra fa preguntes i dóna pistes als alumnes per trobar la resposta adequada. 	<ul style="list-style-type: none"> Se li fa reforç positiu quan es troba la resposta.

Altres observacions: En Pol es mostra cansat a la meitat de l'activitat i no fa la part del dictat. Té ganes d'acabar i no fa massa cas a les indicacions de la mestra. S'estira cap a un costat i s'asseu malament per mostrar la sensació de fatiga.

Descripció de l'activitat: Educació emocional. És una graella on han de dir el seu nom, l'edat que tenen, algunes qualitats físiques, d'altres qualitats personals, gustos, somnis i aficions.

Actitud i motivació: Conèixer-se a un mateix.

Objectius	Material	Tasques	Metes per l'infant	Forma de realitzar l'activitat	Interacció	Avaluació
- Conèixer i identificar cadascun dels aspectes esmentats anteriorment, de manera pròpia. - Conèixer i escoltar als altres.	- graella amb tots els aspectes - tablets	- omplir la graella per ordre dels aspectes que els demanen. - pensar en què poden dir en cadascun dels aspectes	- Saber respondre a totes les qüestions. - Saber-les expressar	Grup gran: 4 alumnes.	Amb companys i companyes	La mestra apunta en bolígraf, el que diuen d'un principi i si està malament els corregeix explicant-los per què no està bé. Quan tornen a donar una resposta la mestra apunta al costat la resposta correcta i com ho ha aconseguit (pistes, ajuda, no ho sap, etc).
					S'ajuden a trobar i conèixer tots els aspectes de la fitxa.	

Altres observacions: En Pol, ha fet broma amb la seva edat una estona.

Annex 4. Diari de camp

S'ha observat que en Pol es comunica majoritàriament amb plafó, el CACE o amb una tablet que té el mateix sistema de comunicació que amb els plafons. Però alhora també és capaç de respondre o fer preguntes curtes a diferència de la resta de companys que hi ha a la classe. La pronunciació no acaba de ser del tot correcte, però se'l pot entendre bé.

En Pol menja pa a l'hora de berenar, segurament perquè pot mossegar millor alguns aliments. Menja sol ja que pot agafar amb facilitat els estris. Tot i això, necessita ajuda a l'hora de netejar-se quan ha acabat de menjar.

En Pol es distreu amb facilitat amb la seva tablet, té moltes ganes d'explicar coses i de preguntar-ne. Sent curiositat per conèixer a tothom qui entra a la classe.

S'ha pogut apreciar que li agrada molt tocar les mans de les altres persones, segurament li agrada el tacte o la calor amb els altres perquè se li va preguntar i va dir que li agradava molt estar en contacte.

Es comunica fàcilment amb les mestres i té facilitat per fer-se entendre. Tot allò que vol dir ho escriu a la tablet i li dóna al botó de reproduir. Utilitza gairebé tots els elements per fer una frase adequada.

S'observa que porta ulleres perquè té afectacions en el sentit de la vista, per tant, s'intueix que té baixa visió. Tot i així, poques vegades necessita fer les lletres o les imatges més grans per poder-les veure bé.

S'ha observat que en Pol alguna vegada s'ha volgut comunicar amb algun altre company de la classe. Però la majoria de vegades ha hagut de recórrer a una tercera persona perquè l'ajudi a comunicar-se amb els companys. A excepció d'un company de classe que no necessita plafons per comunicar-se, sinó que parla amb la seva pròpia veu i se l'entén perfectament.

Pel que fa a les activitats, s'observa que sempre vol ser el primer en respondre i, de vegades s'avorreix perquè sap la resposta però no li toca a ell. També s'ha observat que ben aviat es cansa de fer activitats de coneixement.

Un altre aspecte que s'observa, és que per desplaçar-se utilitza un caminador que el porta lligat a la cintura. A vegades no controla massa i es xoca amb les parets o les portes, però majoritàriament respecta el mobiliari i rectifica si s'equivoca.

En quant a l'autonomia, s'observa que és un dels alumnes que necessita menys ajuda per realitzar diferents coses. Ara bé, hi ha coses com són agafar objectes pesats o aspectes d'higiene personal que necessita ajuda específica.

Annex 5. Entrevista tutora Pol escola l'Arboç

Codi: EM/T

1. Quines estratègies i metodologies d'inclusió feu servir a l'aula?

Quan va a l'escola ordinària amb la que fa compartida, primer el que intentem és procurar per les adaptacions perquè en Pol pugui treballar a l'aula amb el mateix nivell que els seus companys, a nivell d'accés a la cadira, als seus plafons i a tot el que necessiti d'eines extres. Llavors a partir d'aquí com que es coordina amb la mestre el que treballen a l'aula ordinària, s'adapta el que treballa en Pol amb el que treballaran, llavors com que està molt pautat el què treballen i com ho treballen, al tenir la vetlladora, es pot adaptar moltíssim i es pot fer un treball molt específic per ell.

2. Quants professionals atenen a en Pol aquí a l'escola?

Som la mestra, un fisioterapeuta, logopeda i especialista d'informàtica, que en aquest cas és l'accés a l'ordinador i actualment en el cas d'en Pol per exemple és ampliar el programari del que pot fer. Anar adaptant a en Pol el que va sortint.

3. Quina és l'expectativa o objectius que fixeu per en Pol (tant aquí a l'escola com a nivell general)?

Principalment treballes a partir del benestar del nen, el primer de tot és que estigui bé. Després ja a partir del currículum ordinari adaptes i plantejes objectius concrets. A part que no saps mai el límit, en el cas d'en Pol i de tots, no saps mai el sostre que tenen. Llavors a partir del currículum plantejes treballar una cosa o una altra, i en el cas de la lectoescriptura vas seguint una mica el treball que fas o el que es faria amb un nano ordinari, però evidentment molt més lent. Llavors els objectius sempre són molt concrets i molt per aquell curs, però també pensant una mica a llarg plac perquè tampoc saps mai l'evolució que tindrà amb un curs. Potser amb un curs veus molta evolució, potser amb un altre molt poca.

És això, que expectatives te les pots plantejar però mai saps realment si ho aconseguirà o no. Llavors tu proves, que funciona doncs perfecte, que no, doncs ho has d'intentar d'una altra manera o potser rebaixar el nivell... però influeix molt també el seu estat, si aquell dia està cansat o no, llavors pots tirar més o menys. El dia a dia és el que et permet saber una mica com pots tirar i apretar i com no.

- AN: Quan et refereixes al currículum et refereixes al de primària?

- AL: sí, lo únic que clar, una cosa és la lectoescriptura que va seguint el què el nano potser faria amb dos o tres anys, aquí depèn del nano potser estàs tota l'escolaritat i potser no arriba a assolir el cent per cent. Però bueno, ha assolit un tant. Per exemple amb el cas de coneixement del medi, esculls un tema que es treballaria a primària, llavors l'adaptes en funció a aquell grup. El treball que fem sempre, com a mínim a l'aula, és partint del llenguatge i la comunicació. Qualsevol cosa que treballem és perquè el nano amplii el seu vocabulari, el seu llenguatge, la seva comunicació perquè és amb el que ell pot ser el màxim d'autònom. Clar, potser treballem la història, però al cap i a la fi el que estàs fent és, a part de cultura i de seguir el currículum, amplies les estratègies, la comunicació, els símbols a aprendre i el vocabulari que és el que els hi servirà a ells que tenen aquest recurs del CACE i dels tablets.

- AN: Quines assignatures mireu del currículum?

- AL: Totes no. Fem medi, lecto i mates. Les bàsiques.

4. Heu pogut apreciar evolució des de que en Pol va començar a venir a aquesta escola

Sí, perquè a més en Pol ve des de petit, llavors ja des d'un principi se'ls hi fan tota mena d'adaptacions possibles. Jo no el conec des de petit però sí, a més veus que encara hi ha evolució.

- AN: Tant de llenguatge, com de moviments motors...?

- AL: Clar això sí, amb treball tant des d'aquí però des de casa també. Tot el que es fa aquí a casa també ho treballen, i clar en el seu cas sí.

- MA: Al dir que en Pol va començar a l'escola des de petit què és a partir dels 3 anys?

- AL: Jo crec que sí que va entrar als 3-4, però no ho sé segur.

- MA: Llavors ja fan tot el procés.

- AL: Clar, entren ja, i aquí ja partim de tota mena d'adaptacions, llavors ja s'agafen o proves les òptimes per a ell. Aquí a l'escola, sobretot amb aquests nanos que tiren més és amb els que pots provar moltes coses, perquè són els que segons vas fent, van evolucionant i vas provant altres coses.

5. Què suposa per en Pol fer escolarització compartida?

En aquest cas és purament relació social amb la gent del seu poble i amb un entorn normalitzat, on hi hagi un grup de 25 nanos que hi puguin haver crits i nens que vagin amunt i avall, que ell pugui estar allà.

Com a aprenentatge no és l'objectiu que ens plantegem. Si a més a més aprèn alguna cosa, tot això que s'emporta!

El dia que hi va ell ja és un dia que es fa llenguatge expressament, perquè és el dia que hi va en Pol. És el que a ell, hi hagi el nivell que hi hagi, pot fer i participar.

- MA: Per la seva motivació, ell va content a l'escola?

- AL: Sí. Aquest és el tercer curs que hi va. A ell li agrada i ja ho espera. És un entorn diferent. Amb la mestra està molt bé, amb els companys també... té la vetlladora, que això evidentment és bàsic. Si no hi hagués aquest suport no es podria fer la compartida, ja ni es plantejaria jo penso.

- AN: Ell està al curs que li pertoca per edat?

- AL: No. Ara està fent primer de primària. Si ell estigues al curs que tocava, jo penso que l'objectiu ja no s'hagués pogut complir. A part que a quart de primària el treball que es fa ja es molt diferents que a primer.

6. Has pogut apreciar canvis/evolucions per part d'en Pol des que va començar aquest tipus d'escolarització compartida fins l'actualitat?

Jo crec que només el fet de tenir altres interlocutors i altres situacions de comunicació ja l'ajuda i el fa evolucionar. Realment ara des que treballen amb tablets, que potser fa un parell o tres d'anys, ja veus que la comunicació és més espontània. Té molts més recursos, pot comunicar moltes més coses, ho demana...

És un nen que té moltes menys experiències que la resta, doncs amb això ja són moltes més experiències que ell pot tenir.

7. En quin moment i com us plantegeu aquesta escolarització compartida?

Jo quan va començar la compartida no era la seva tutora, així que no ho sé ben bé. M'imagino que a partir de valoracions de l'EAP i plantejaments que es fa direcció i la mestra que hi ha en aquell moment, en el moment que es veu viable, suposo que se'ls hi planteja a la família.

Per part de la família hi ha d'haver molt bona predisposició perquè és una gran moguda, encara que només siguin dos hores a la tarda.

8. Amb quina freqüència us trobeu amb la tutora per intercanviar informació?

A principi de cada trimestre. M'ensenya els racons de llenguatge que faran i acordem quins farem amb en Pol i de quina manera. A més a més cada setmana la mestra m'envia un correu explicant com ha anat la sessió i què han fet, així jo el dilluns li puc preguntar a en Pol. A més a més, si hi ha algun material que s'ha d'adaptar o s'ha de passar a simbologia doncs me'l envia i des d'aquí adaptem el material que faci falta.

Allà a la classe té la seva cadira adaptada, té un plafó a la taula... a més a més si les activitats que van fent requereixen un material concret doncs també.

Per exemple l'any passat van fer el joc de *Qui és qui?* I vam fer un plafó monogràfic perquè pogués jugar.

Annex 6. Entrevista directora escola l'Arboç

Codi: EDEA

1. Quants professionals treballen a l'escola? Quins?

- E: la quantitat som 35, jo puc posar aquest número així net, perquè no tot el personal fa tot l'horari sencer. Llavors, voleu dir quin tipus de professionals oi?

- A i M: sí.

- E: doncs hi ha mestres d'educació especial, que són les tutores d'aula, llavors també hi ha fisioterapeutes que en són 4, hi ha logopedes que en són 2, una infermera, educadores de suport a l'aula, després també hi ha l'equip que en diem de migdia. Vosaltres hi heu estat?

- M: No, nosaltres hi hem estat fins a la una, quan ells anaven cap al menjador nosaltres ja vam marxar.

- E: val, doncs llavors al migdia hi ha equip de suport que estan a les aules que també està al migdia, i diguem que són horaris diferents, l'estàndard d'horari de tutora d'aula és de 9 a 13 i de 15 a 17, i llavors, el personal de suport, n'hi ha que entra a les 11 i marxa a les 17, hi ha personal que entra a les 9 i marxa a les 15... o sigui que anem fent una mica d'organització perquè els nanos puguin estar ben atesos a totes les hores i hi hagi suficient gent. Llavors també hi ha la persona que en diem especialista d'informàtica, que no és que sigui un informàtic que està quiet a l'escola, sinó que és una mestra d'educació especial que ja fa molts anys que ja vam fer l'aposta a l'escola per la necessitat dels nostres nanos d'accedir als ordinadors, perquè els ordinadors són la eina que realment els possibilita parlar, jugar, aprendre... tot no? Llavors era molt important veure la dificultat del nano a nivell motriu i com podria salvar-se d'alguna manera per accedir a l'ordinador. I això, doncs és una mica la funció de la especialista d'informàtica, n'és una de les funcions. A part també veure dins de tot el ventall d'eines informàtiques que hi ha de programari i tot això, és el que cada nano pot utilitzar o li va bé. Després és també el d'investigació, el d'anar descobrint noves coses, i bueno també sobretot el que això s'extrapoli a casa perquè una cosa és a nivell d'escola, però després quan estan a casa que no quedin sense tot aquest ventall de coses que és el que poden fer altres nanos que no tenen problemes a nivell motriu, a casa poden jugar espontàniament amb moltes coses no? Aquest nens si no tenen aquestes eines es queden amb molta cosa talada. Per tant, la cosa es tracta de que la persona que nosaltres en diem especialista d'informàtica però que és tot això, les noves tecnologies.

Dins d'atenció directe hi ha les mestres d'educació especial o fins i tot, dins de les educadores, també hi ha persones que tenen altres titulacions: hi ha mestres que a més a més tenen logopèdia, a part de que nosaltres tenim les dos logopedes. Hi ha mestres que a més a més han fet psicomotricitat. Que vol dir que la psicomotricitat no es treballa com una especialitat pròpia en una persona que s'encarregui d'això, però sí que hi ha persones aquí que l'han fet, i treballen amb els nanos abocant aquesta part del coneixement.

També tenim una persona que en diem orto terapeuta, que és el que es cuida de fer tots els posicionaments dels nanos en els aparells aquells, els plànols de bipedestació, on els nens estan una estona per poder posar el cos recte i això és molt important. Aquesta persona és com un auxiliar de fisioteràpia, però realment té aquesta funció de control postural necessari per als nens, per poder regular moltes coses a nivell preventiu, com és la força, l'enfortiment de les articulacions, si sempre esta estirat o assegut les articulacions tendeixen a sortir de lloc fer subluxacions... i per moltes altres coses. Els traumatòlegs et diuen: tal nen ha d'estar tants dies en plànol de bipedestació... i això es fa també aquí.

Després també hi ha altre personal que està també a l'escola com ara és la treballadora social, que és tota la part de relació amb les famílies en quant a recerca o a l'acompanyament per les peticions de subvencions, perquè els nanos necessiten moltes coses. També tot el procés d'entrada, de sortida, de derivació... i papers i papers que s'han d'anar fent i acompanyar a les famílies en tot això. També en tota la part emocional.

Parlant d'això de la part emocional també tenim personal que no està totes les hores tots els dies aquí. Són professionals que fan l'assessorament a l'escola en diferents aspectes. Tenim un neuro-pediatra, el doctor Cano, que ve aquí i al llarg de tot el curs va veient tots els nanos i amb les famílies, i una mica anem unificant tot el ventall de diferents professionals i especialistes que els nanos tenen que anar. A vegades tenen que anar amb el traumatòleg, amb el neuròleg, etc. i és una mica per poder aglutinar i poder tenir aquesta visió ben informada sobre el nano.

Que més? També tenim la Carol Ribot que és psicòleg i fa la supervisió, a nivell de com nosaltres treballem i tot el que cada un dels nanos... tots els interrogants que amb el treball d'un nen determinat doncs et vas trobant. Doncs és una visió des de fora que fa que també et pugui orientar o pugui donar el seu parer sobre el treball. Hi pots disposar dubtes i pot s trobar-hi respostes.

A veure que més? A nivell d'assessorament llavors hi ha el recurs també de la ONCE per nanos amb deficiència visual. La persona de la ONCE ve i fem una mica de seguiment de determinats nens. I ja està.

El CREDA també amb algun nano, Bueno no sé si heu vist que tenim un nen amb doc implants coclears? I algun cas d'algun altre nano que també es fa algun seguiment per el CREDA.

I em sembla que no em deixo res jo diria. A nivell de professionals evidentment doncs també hi ha un auxiliar de la cuina, que també heu vist, que també forma evidentment part de l'equip i coneix als nanos, i és molt necessari també que conegui als nanos i conegui també tot el funcionament. És una peça també molt important.

Després em descuido una persona, que és no sé si 'heu vist al matí, que és el Carlos, que fa com de recepció, està a dalt.

- A i M: sí, sí que el coneixem.

- E: que és un noi del centre especial de treball, és un noi amb discapacitat cognitiva i està treballant a l'escola, d'inclusió laboral.

2. Quants alumnes hi ha escolaritzats al centre?

Sempre tenim més o menys entre 45 i 50, aquest any en tenim 48 nanos. Sempre és això, els números estan així. Molt a la llarga és una tònica ascendent, però clar nosaltres som un recurs d'àmbit comarcal i no sé si respon a certes estadístiques, no en tinc ni idea, amb el sentit de que és la realitat de la comarca com a nanos amb afectació motriu el centre referent és aquest. I tenint en compte que arriben als 3 anys i marxen als 18-20 anys, doncs agafem la població que ho necessita.

- A: no teniu límit de nens per acollir aquí al centre?

- E: sí, en diem això de capacitat del centre. Bé, el centre aquest és nou, i sobre paper és un centre que té una gran capacitat, funcionalment dons bueno, tenim 4 alumnes per aula i tenim 12 aules. A alguna aula hi ha 5 nanos a alguna hi ha 3 nanos. Llavors clar, són aules que si hi posessin 12 nanos per aula no podríem treballar bé. Vull dir que sempre hi ha d'haver un criteri. Una cosa és sobre el paper i l'altra és sobre la realitat funcional. De totes maneres no es queda mai cap nen fora perquè no pugui tenir lloc. Normalment és un centre que està en línia de la necessitat. No és un centre molt més gran de a necessitat que hi ha, ni més petit. Està fet amb coherència.

3. Com es determina l'escolarització d'un infants en aquest centre? Qui ho decideix?

Les dues preguntes van bastant lligades. Passa que quan un nano és petit i té problemes, normalment el pediatre ja deriva a la família que porti al seu fill en un CDIAP. Hi ha diferents CEDIAP a diferents zones, i des d'allà, o a vegades la mateixa família sense que el pediatre ho digui, a sentit a parar de que mira el meu fill té algun problema i allà hi vaig i demano informació. Normalment els nanos comencen a ser tractats de petitons ja, i els CEDIAP agafen a les famílies tant bon punt es detecta qualsevol tipus de problema. No cal que siguin grans problemes, a vegades amb problemes de criança, com que no dormen, que ploren, que rondinen,... sense tenir un gran problema doncs poden demanar ser vistos per un CDIAP. Llavors els alumnes que nosaltres tenim, quan són molt petitons la dificultat motriu és evident, no és com la sordesa, que a vegades pot passar desapercebuda.

Per tant, els nostres alumnes quan són molt petitons ja es detecta la dificultat, ja se'ls deriva en un CDIAP. Quan el CDIAP estan 1, 2 o 3 anys, als 3 anys ja comença la persona que té el tractament, ja comença a pensar quina és l'escola que pugui donar resposta a les necessitats concretes del nano, i ho comença a treballar amb la família. Llavors és a família qui fa el pas de demanar a l'EAP que el puguin valorar, perquè en definitiva aquesta segona pregunta que diu *Qui ho decideix?* Qui realment decideix és l'EAP que fa un paper que es diu Dictamen d'Entrada. És a dir, l'EAP valora al nano i veu si realment aquell nano té unes necessitats que no poden ser ateses a l'escola ordinària i que, pel que sigui, és més convenient anar a l'escola d'educació especial. Pel que sigui, perquè respon més a les necessitats que té, o per les característiques del nano, doncs a nivell d'angoixa, de pors, de moltes coses que en un lloc molt obert, molt gran... doncs tot això fa que el nano pugui estar amb gran inquietud i tal.

I fan una valoració, ho treballen amb la família. Juntament amb la família van pensant quina és la idea, perquè a vegades costa molt. Els pares pensar que el seu fill, sobretot si tenen un altre nano, un fill gran que va a escola, i pensar que ara no el pot portar a l'escola doncs d'aquest. I pensar de dir el porto en una escola d'educació especial és com fer patent el fet de que el seu fill té unes necessitats. Ells en aquell moment entren en el registre de pensar és que realment el nostre nano té unes dificultats. Perquè aquestes dificultats, en l'imaginari de la família poden ser passatgeres, o poden ser mira, ja creixerà i quan vagi creixent ja anirà fent tal cosa... Acceptar la dificultat del nano costa moltíssim. Però hi ha famílies que ho tenen tant clar, a vegades perquè tenen un altre fill gran i veuen la "diferència" i tal, llavors veuen

que per el nano lo millor és allò, que malgrat a ells els hi costi, una mica es posicionen com amb la mirada cap al nen no?

Hi ha altres famílies que si a vegades no hi ha un referent, un germà gran, i costa molt d'entendre que el seu fill té unes dificultats perquè no tens un paràmetre amb qui poder comparar. I llavors costa molt de fer aquets pas, i a vegades és més fàcil anar a escola ordinària. Però aquesta decisió, d'escola d'educació especial o escola ordinària és una decisió que penso que no s'ha de prendre amb gens de pressa, parlant-ho molt, i tenint aquesta actitud oberta cap als pares, cap al nano, veient també una mica els recursos que hi ha a la zona ,perquè en una zona hi haurà uns recursos determinats i en una zona no.

Llavors potser en una zona serà millor que el nano vagi a escola ordinària, i e canvi a una altra zona diferent és millor que vagi a una escola d'educació especial. O sigui, que no hi ha una fórmula matemàtica que digui pla. Aquí és el criteri de les persones i sobretot, tenint en compte el pensament dels pares, fer. I també tenir en compte la òptica del nano, pensar sobretot amb les seves característiques. Un nano que està molt inquiet, que té moltes pors, que se sent molt feble el poses en un àmbit molt gran en que hi ha diferents persones, en que potser no es té els coneixements determinats de tot el que el nano necessita, s'ho pot passar malament. I s'ho poden passar malament també els professionals responsables que tenen ganes de respondre davant d'això.

O sigui una mica no hi ha fórmula màgica, i qui ho decideix realment és els equips de l'EAP i en definitiva inspecció, perquè el que en diuen el Dictamen d'Entrada són els inspectors que ho corroboren des del Departament d'Ensenyament, que diuen si accepten que tal nen vagi a tal escola o a tal altra.

4. Com distribuïu als i les alumnes en les diferents aules?

El criteri és, com que cada any acollim a un número petit, si tinguessin 300 o 400 alumnes podríem fer grups homogenis, com passa a les escoles ordinàries, que fan els nanos de P-5, tots més o menys tenen les mateixes característiques , els de primer també... tot i que hi ha diferències també. Però comparat amb aquí nosaltres allò ho veiem com molt homogeni. Aquí és molt més dispar, menys nens i amb edats des dels 3 fins als 20 anys, que és un ventall molt gran, i amb molts diagnòstics i moltes característiques diferents. Hi ha nens que pot tenir 16 anys i ser com un bebè, amb unes necessitats d'atenció a nivell assistencial molt importants, per exemple, i podem tenir un nen de la mateixa edat, però que sigui un nano amb dificultats motrius però

amb moltes possibilitats a nivell de comunicació, aprenentatge, etc. i que no té tanta necessitat a nivell assistencial, que vol dir que se'l cuidi a nivell postural, la hidratació, etc. que és un altre perfil.

Per tant, dos nanos de la mateixa edat, completament diferents, no els posarem pas a la mateixa aula, perquè els interessos d'un i de l'altre seran diferents. Interessos i també necessitats i tipus d'atenció que has de fer amb el nano per poder obrir el món de fora cap a ell.

Per altra banda també ens podem trobar dos nanos més o menys del mateix perfil però amb edats completament diferents. Que tinguin el mateix nivell en quant a continguts i que tinguin les mateixes possibilitats, però que un tingui 6 anys i l'altre en tingui 17. Tampoc els podem posar a la mateixa classe, perquè l'edat també l'hem de tenir en compte i amb un estarem parlant de la família, la casa, la granja... i amb un altre li haurem de parlar potser dels planetes i unes altres coses.

El que fem doncs, és cada any ens reunim tot l'equip de mestres i pensem els agrupaments bons per als nanos, per poder treballar i perquè els hi puguem aportar tot el que necessiten, perquè a nivell individual cada nano té un pla individual. Casem diferents variables: la variable edat, la variable perfil de nano, la variable necessitat i la variable tipologia d'atenció, i amb això fem els grups, o sigui que no és fàcil.

I ho canviem cada any, perquè un any per exemple pot passar que quatre nens marxin perquè ja tenen 20 anys, o perquè canvien de domicili. Llavors els nanos que entren no tenen res a veure amb els que marxen, i per això hem de tornar a replantejar els grups. A vegades dona la casuística que si que hi ha grups que es mantenen, però a vegades no.

5. Després de l'escola on solen anar els infants?

Bona pregunta. Doncs bé, quan el nano ja té 16 anys, comencem a treballar amb cada família i els cridem i els comencem a parlar una miqueta de que el nen s'està fent gran, que a l'escola hi poden estar fins als 20 anys... però que ja hem de començar a tenir aquesta visió una miqueta de futur, etc.

Als 17 anys ja comencem amb la família a fer papers, s'ha de demanar tot un seguit de valoracions perquè quan arribi el moment el nano pugui tenir plaça i pugui ser valorat per un recurs d'adult.

Llavors als recursos d'adults poden entrar-hi ja amb 18 anys, per tant de 18 a 20 anys tenim com un marge per acabar de trobar el recurs d'adult. Perquè així com d'escoles, com que l'ensenyament és obligatori els nanos tenen l'escola assegurada, però el recurs d'adult no és obligatori, no hi ha assegurat recurs d'adult. I això va en funció de si existeix o no els recursos d'adult de la zona i si hi ha o no places. Perquè en un recurs d'adult el nano pot entrar amb 18 anys i a 50 encara hi es. Arriba un moment en que les places estan ocupades. Per tant hi ha poca possibilitat d'entrada, i per tant això s'ha de preveure amb temps i nosaltres ja parlem amb el departament de benestar per poder fer una previsió de les places que necessitarem. Llavors no hi ha un únic recurs d'adult, perquè aquí vosaltres heu vist que hi ha diferents tipus de nens.

Es fa la valoració de la persona en funció de quin tipus de recursos són els idonis o adequats per les característiques de la persona. Llavors en aquí també és molt important el criteri que tenen els pares sobre quin tipus de recurs volen per el seu fill. Si volen que sigui un tipus de recurs de dia, o de residència o llar. Hi ha famílies que no poden fer-se tant de càrrec del seu fill a mesura que es va fent gran, llavors han de triar que estigui atès en un lloc nit i dia, evidentment sense deixar el vincle com a pares. A l'escola tenim algun noi/a que ja tenen 18 anys i que han començat algun tipus de recurs d'aquesta tipologia, però que divendres i dissabtes van a casa, o alguns altres dies.

El tipus de recurs de dia també va en funció del perfil del nano, per exemple un nano amb un nivell d'afectació físic i psíquic molt alt no pot anar a un centre especial de treball, a treballar, sinó que ha de ser com un recurs que contempli l'atenció del nano en la seva globalitat, tant a nivell de salut, assistencial, estimulació... llavors aquest tipus de recursos que és per adult se'n diu CAE (centre d'atenció especialitzada), que són diürns.

Però de recurs diürn també hi pot haver ocupacionals. Depèn del perfil del nano, si té possibilitats a nivell de fer una tasca determinada, és més aquesta vessant.

Del perfil d'alumnes que tenim a l'escola, no n'hi ha cap que pugui estar derivat a un altre recurs que es diu CET (centre especial de treball), que ja seria nois i noies pels que es treballa per la seva inclusió laboral i poden estar treballant a una empresa amb tota una sèrie de suports.

Del perfil dels nanos que tenim aquí a l'escola no n'hi ha cap que pugui tenir aquesta opció actualment.

Els altres recursos són el de residència, que n'hi ha dues tipologies. Hi ha residència o residència assistida, que és per persones amb molta discapacitat, i la residència és per persones amb més autonomia. Aquesta és la diferència.

Llavors la vostra pregunta que és *després de l'escola on solen anar els infants?* Doncs depèn una mica de les seves característiques. El que anem fent és treballant amb la família, veient quin és el recurs idoni. Després l'altre pas és cursar la sol·licitud de valoració, la sol·licitud d'entrada en el recurs i després esperar que hi hagi plaça.

6. Quin paper tenen les famílies dins del centre?

Ens hem de situar en que nosaltres som escola, per tant el paper de les famílies és molt important. L'escola fa la funció de cuidar i atendre i aportar elements perquè el nano pugui anar evolucionant i educar també. No es pot imaginar tot això que jo us estic dient, aquests objectius, sense estar vinculats amb la família i que hi hagi coordinació. No es pot fer, per tant és imprescindible el paper o la tasca dels pares a l'escola. Llavors la realitat de la nostra escola fa que, com que tenim un numero reduït d'alumnes, en comparació de les escoles ordinàries, doncs es pot donar encara més aquesta relació estreta amb les famílies.

El que anem fent és anar treballant al llarg dels anys que estan els nens aquí a l'escola, des dels 3 fins als 18-20 anys passen moltes coses, i a les famílies els hi passen moltes coses, necessiten del suport de l'escola i moltes vegades hi ha situacions en que l'experiència, com a centre, sabem què van passant les famílies. Com el fet de l'acceptació de la discapacitat, que no es fa d'un dia per l'altre, costa molt, hi ha famílies que encara esperen que els seu fill camini o parli. Tot i que es treballa molt la realitat i el posicionar amb la realitat del nano per poder-lo ajudar, però tot això són dols que els pares han d'anar passant. Aquí és molt important els pares en relació a l'escola, l'escola en relació amb els pares i els pares en relació a ells mateixos també. El treball de grup de pares, per ajudar-se mútuament. Conèixer uns pares que saben que els altres estan passant per una situació semblant a la d'ells fa que puguin sentir-se entesos i alhora també ajudats.

És un paper molt important el paper de les famílies a l'escola.

- M: Els pares fan trobades dins l'escola?

- E: sí, hi ha l'AMPA i a part també possibilitem reunions o grups amb pares i mares, però també al marge d'això hi ha les reunions d'aula, en que hi ha les famílies d'aquella aula que són 4 pares, i això fa que hi hagi molt de *feedback* en una situació de 4 famílies que es troben en una situació semblant. Amb un any la relació que es fa

entre ells es força intensa. Però al cap de 2 anys si el nano canvia de grup, coneixen a altres 3 famílies més... i fa que en funció d'això vagin sentint-se una mica més acompanyats.

Annex 7. Entrevista a la mestra d'educació especial de l'escola Camí del Mig

Codi: EMEE1

1. Si haguéssiu d'atendre a algun infant amb paràlisi cerebral moderada:

a. Quins canvis i adaptacions consideres que hauríeu de fer? (metodològics, organitzatius, curriculars, etc)

Bueno en principi, el primer canvi que una escola o l'escola ha d'estar preparada és de manera física. Llavors, això que t'he dit, que l'espai ha d'estar adaptat a les dificultats d'aquests nens. Això en principi és lo primer. Després, el grup – classe al que estigui, s'ha de fer una adaptació prèvia amb els nens, informant, que després pugui haver-hi una integració tant per part del que arriba amb una dificultat com el grup – classe que sigui conscient del que després tindran que compartir o quines dificultats o quines coses poden ells aportar aquell nou nen que arriba. La mestra també, preparada a nivell informativa, vull dir que no podem posar a un nen amb una discapacitat en una classe de primària amb una mestra tutora que no hagi tingut mai a un nen discapacitat i que no sàpiga d'aquella discapacitat res.

Clar això és lo primer, la informació. Després, clar a partir d'aquí, hi ha uns canvis metodològics que a lo millor doncs ha d'explicar d'una altra manera. A nivell de dificultats, tot el que una mestra pugui fer per afavorir a un nen amb discapacitat, afavorirà a tot el grup – classe.

Perquè si tu tens a un nen amb mobilitat, li facilites una cosa, com nosaltres tenim d'aparells i tal, lo que li fa bé amb ell, pot afavorir als altres. Vull dir, clar, això és una mentalitat que no és anar enrere, és més coses que a lo millor a nosaltres en el dia a dia no ho necessitem, però que si ho tinguéssim ens facilitaria la vida. Però que per aquest nens és imprescindible. Això és una mentalitat que... vull dir que podem dir també als tutors. El que passa és que després també ens falten recursos. Aquests nens no poden estar en una classe amb una tutora de 26 nens, 27 nens, que ella no pugui tenir el temps necessari i preparar el material... Clar, llavors, amb treballs cooperatius sí que ajudem a treballar en que tots

ajuden. Els nens, agafem la col·laboració dels nens, però no, això necessita temps i persones físiques, és a dir, recursos humans a la classe, a dins la classe, que ajudi a la tutora i que estiguin vetllant per aquest nen. Ni que sigui una vetlladora, que faciliti això.

Metodològics, doncs ella mirarà, curriculars, doncs es mirarà quins són els objectius bàsics que haurà d'assolir aquest nen, no posar expectatives tant grans, però a lo millor és millor que estigui integrat dins d'una aula socialment amb una normalitat i baixar les expectatives d'objectius, que no pas estar fent individualment sol o en una altra aula amb nens normals, com ell, perquè els objectius podem aconseguir una miqueta més, però després s'està perdent tota la socialització d'altres nens normals. Llavors, clar, suposo que a nivell curricular s'ha de baixar i ajustar els objectius de què es pot aconseguir en aquella classe. Si hi ha més recursos humans i tot...

b. veuries possible la seva inclusió en aquesta escola? Com i per què?

En aquesta escola, a veure, ja s'està fent integracions amb nens autistes molt profunds que han arribat a P3, s'estan atenent a nens amb grans dificultats de necessitats educatives permanents, vull dir que no són nens que van una mica fluixos en el currículum o que s'ha quedat endarrerits... sinó que tenen discapacitats permanents. Però, en aquest cas que em comenten d'en Pol, que té un problema de mobilitat també, doncs l'escola, aquesta escola, no està preparada físicament per atendre'l. Després, a nivell de recursos humans, avui dia, estem mancants moltíssim, i de vetlladores també, perquè ni que sigui una vetlladora que ajudi a això, bueno... és el que penso.

Annex 8. Entrevista a la directora de l'escola Camí del Mig

Codi: EDEP1

1. Heu acollit alguna vegada a algun alumne amb algun trastorn concret?

Sí, hem tingut alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents, hem tingut síndromes de Down, hem tingut petites paràlisis cerebrals, ara tenim nens amb trastorns auditius, amb dèficits auditius, amb dèficit visual i trastorns de conducta...

2. Heu acollit alguna vegada a algun alumne d'algun centre d'educació especial o amb escolarització compartida?

Ho hem intentat perquè hem tingut alguns nens amb trastorns d'autisme i durant algun moment, s'ha plantejat la possibilitat de escolarització compartida, però des de els especialistes, des de EAP i, fins i tot des de les pròpies escoles d'educació especial, segons quin és el trastorn, ens ho desaconsellen. Llavors en els casos que s'havia plantejat coincidia que eren nens amb trastorns d'autisme, però amb unes característiques personals que els canvis, els canvis de ritme i les propostes molt diverses els desorientaven molt i, aleshores es desaconsellava fer-ho.

És que jo penso que s'ha de mirar cada cas, doncs quina és la forma que els hi va millor.

3. Si haguéssiu d'atendre a algun infant amb paràlisi cerebral moderada:

a. Consideres que seria possible des del centre oferir a un alumne/a amb aquestes característiques tot el que necessita per escolaritzar-se a aquest centre, ja sigui total o parcialment?

Mira jo, penso que nosaltres, ja ho has vist, que tenim unes barreres arquitectòniques molt greus. Nosaltres amb l'edifici que tenim es permetria tenir un ascensor perquè seria fàcil de tenir-lo, però no el tenim. Llavors, realment si és un nen amb afectació motriu greu, doncs tindríem moltes dificultats.

També és veritat que en aquests moments, o sigui, jo penso que es podria fer qualsevol atenció, però ens calen més recursos dels que tenim en aquests moments, estem molt minvats de recursos materials, com podria ser tenir un ordinador per aquest nen a la classe pel seu ús; com persones

que hi puguin dedicar, doncs totes les hores que necessita per fer-li un bon acompanyament a dins de l'aula i un suport a fora, si és que calgués. Bueno, estem notant que els recursos són molt poquets.

b. Creus que hauríeu de fer molts canvis?

Sí, també seria necessari una bona formació del professorat que l'ha d'atendre. Però jo penso que aquesta part, seria la més fàcil de resoldre perquè ja hi ha molta orientació i orientació pel professorat.

Annex 9. Entrevista a la mestra d'educació especial de l'escola La Llàntia

Codi: EMEE2

1. Si haguéssiu d'atendre a algun infant amb paràlisi cerebral moderada:

a. Quins canvis i adaptacions consideres que hauríeu de fer? (metodològics, organitzatius, curriculars, etc)

Primer a nivell curricular, perquè si són nens que necessiten un PI se li ha d'adaptar tot a nivell de currículum, a nivell metodològic, material més específic, commutadors, plafons... També se li hauria d'adaptar l'espai, posar-lo a prop de la porta, adaptar-li també a nivell metodològic a la classe, tot això.

b. Veuries possible la seva inclusió en aquesta escola? Com i per què?

Ho veuria possible si tinguéssim els mitjans humans i materials necessaris. Ara per ara no, perquè amb les retallades falta molt personal i molts recursos materials, i clar aquests nens necessiten una atenció molt directa i individualitzada. Clar amb dues mestres d'EE no n'hi hauria prou.

Necessitaríem moltes hores d'atenció només per a ell. També es necessitaria formació del tutor, adaptacions també... si un tutor no està format en això, és molt difícil que només amb la MEE, intervenint les hores que ha d'intervenir... perquè clar no només hi ha aquest nen, sinó que hi ha molts altres nens que s'han d'atendre... ho veig una mica complicat en aquesta escola. Més que res perquè tenim molta població de nens amb NE i seria una mica difícil.

Jo penso que aquests nens on estan millor és a les USEE, perquè hi ha una inclusió però tenen el seu espai, molts recursos, una mestra per ells per a ells i formada... aprofites molt la inclusió, però després tenen la seva classe amb els recursos materials que necessiten, etc. aquí entre que hi ha moltes barreres arquitectòniques, no tenim rampa ni ascensor.. una escola de tres pisos, ho veig molt complicat.

Annex 10. Entrevista a la directora de l'escola La Llàntia

Codi: EDEP2

1. Heu acollit alguna vegada a algun alumne amb algun trastorn concret?

Amb aquest tipus de cosa no. Tenim nens d'integració/inclusió, però normalment no hi ha una discapacitat física.

2. Heu acollit alguna vegada a algun alumne d'algun centre d'educació especial o amb escolarització compartida?

Sí, actualment tenim un infant que està escolaritzat al centre d'EE les aigües, que té un retard mental moderat i ve dos matins a la setmana.

3. Si haguéssiu d'atendre a algun infant amb paràlisi cerebral moderada:

a. Consideres que seria possible des del centre oferir a un alumne/a amb aquestes característiques tot el que necessita per escolaritzar-se a aquest centre, ja sigui total o parcialment?

Sí, però jo penso que és una mala escola perquè estem en un terraplè, tenim molts alts i baixos i moltes escales. Només ho veig difícil per això. Són moltes adaptacions que hauríem de fer, que ens en sortiríem, però hauríem de mirar bé com es fa i com afecta al grup també.

b. Creus que hauríeu de fer molts canvis?

Primer de tot tenim un problema d'accessibilitat. L'escola té moltes escales. Hi ha una rampa des del carrer fins a la planta principal, llavors hauríem de fer que la classe d'aquest nen sempre estigués a la planta principal. El problema també seria l'accés als patis de 3r a 6è, perquè tot són escales i per tan és inaccessible.

Si aquest nen fos d'infantil tindria l'accés fàcil a les aules hi ha un pati davant, però també et plantegés si s'ha de quedar ell sol al pati o els altres han d'anar només a aquest pati, hem de fer grups? Tot això exigiria una reflexió profunda.

A vegades sembla que els problemes físics són els més fàcils de resoldre però jo crec que marquen molt, perquè estan decidint també com és la integració d'aquest nen dins l'escola.

Avui en dia és difícil que ens adaptéssim, potser a un altre moment davant aquesta necessitat buscaríem una solució, un elevador, un ascensor... però ara les inversions no es poden gestionar perquè no hi ha diners.

A més, evidentment això exigeix canvis en l'organització de l'aula i en la metodologia, que aquests penso que s'han de pensar més a nivell concret quan tens el nen en concret a l'escola. Donat que és un nen que la resposta a la comunicació verbal és limitada doncs és important on el situes i que el mestre sempre tingui contacte visual per estar atent a les seves necessitats o a que ell pugui intervenir. Les feines s'han d'adaptar perquè no podria escriure i fer el que fan els altres... però tot això és més sobre el cas concret, i des del meu punt de vista així és relativament més fàcil. Perquè és dir què pot fer i què no pot fer i com ho solucionem.

És molt important que amb un nen amb aquestes dificultats és molt important que hi hagués una vetlladora. I a les hores que no hi hagués vetllador ja miraríem nosaltres que els recursos de l'escola supleixin aquesta funció, és a dir que hi hagi la MEE, la TEI o un segon mestre que té una hora lliure.

Un cop tens el problema o la situació davant, un cop se't presenta, la vas solucionant. el tema que nosaltres no podem solucionar és el tema de barreres arquitectòniques que el veig més complicat.

Annex 11. Justificant de les hores d'estada al centre l'Arboç



Mataró, 18 de desembre de 2013

Emília Camins i Surià amb D.N.I. nº 38778516-X com a directora de l'escola d'educació especial L'Arboç, de la FUNDACIÓ EL MARESME, certifico que na ANDREA PRADOS APARICIO ha fet una estada de 30 hores repartides entre cinc setmanes en l'Escola d'educació especial l'Arboç, que atén alumnat pluridiscapacitat, per a conèixer una mica aquest recurs escolar. Ha participat en la dinàmica escolar observant i col·laborant en algunes activitats d'aula. Cal remarcar la seva bona actitud, bona relació amb l'alumnat i l'equip docent.

I per a que així consti signo el present document,

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Emília Camins Surià'.

Emília Camins Surià
Directora



Mataró, 18 de desembre de 2013

Emília Camins i Surià amb D.N.I. n° 38778516-X com a directora de l'escola d'educació especial L'Arboç, de la FUNDACIÓ EL MARESME, certifico que na MARIA YMBERN MARTINEZ ha fet una estada de 30 hores repartides entre cinc setmanes en l'Escola d'educació especial l'Arboç, que atén alumnat pluridiscapacitat, per a conèixer una mica aquest recurs escolar. Ha participat en la dinàmica escolar observant i col·laborant en algunes activitats d'aula. Cal remarcar la seva bona actitud, bona relació amb l'alumnat i l'equip docent.

I per a que així consti signo el present document,

A handwritten signature in cursive script that reads 'Emília Camins Surià'.

Emília Camins Surià
Directora