

Màster en Educació Inclusiva

TREBALL FINAL DE MÀSTER

Presentat per:

Tutoritzat per:

Dolors Dorca Mercader

Dr. Pere Pujolàs Maset

Universitat de Vic

Juny 2011

Resum

Aquesta comunicació sintetitza el treball que hem realitzat durant el Màster d'Educació Inclusiva de la Universitat de Vic en el curs 2010-2011 tant pel que fa a les pràctiques com pel que fa als continguts dels Mòduls.

Els objectius són els següents: aprofundir en el coneixement de la inclusió en l'àmbit educatiu; adquirir estratègies per a l'atenció de la diversitat dels alumnes i dissenyar propostes inclusives en l'àmbit educatiu.

Per aconseguir els objectius hem seguit el següent procés:

Per una banda, realitzar les pràctiques de caire professionalitzador en el centre educatiu on treballa i analitzar el grau d'inclusivitat de 3 grups de 1r d'ESO d'aquest centre. Paral·lelament, anar seguint les classes de les assignatures i realitzar els treballs proposats, ampliant continguts amb les lectures i les síntesis realitzades. Això ens ha permès dissenyar i fonamentar una proposta de millora per augmentar la inclusió de tots els alumnes.

Les pràctiques han estat realitzades en un centre educatiu d'ESO, Batxillerat i Cicles Formatius de la comarca d'Osona en el qual el grau d'inclusivitat detectat en els grups de 1r d'ESO és mitjà-baix, sobretot en algunes àrees, ja que hi ha un grup de deu alumnes que passa el 78,2 % del temps escolar en aula separada de la resta dels companys.

La proposta de millora es fonamenta en les "nou regles d'or" de la UNESCO (2001), en els criteris de la European Agency for Development in Special Needs Education (2003)(2008), en la LEC (2009) i en la Resolució del Departament d'Educació (2010). Així mateix, es citen autors de referència i es corrobora l'eficàcia del treball cooperatiu amb els resultats de les investigacions del GRAD.

Aquest treball ens permet presentar amb solidesa una proposta de millora a l'equip de professorat que ha de facilitar i atendre la diversitat de tots els alumnes en les aules ordinàries el màxim temps possible.

Índex

Introducció

1. Descripció i anàlisi de les pràctiques.	5
1.1. Característiques generals del centre i el seu entorn.	5
1.2. Anàlisi del grau d'inclusió del centre.	6
1.2.1. Instrument d'anàlisi.	6
1.2.2. Resultats de l'anàlisi.	6
2. Proposta de millora.	13
2.1. Suprimir el grup de 10 alumnes del grup NEE	13
2.2. Organitzar el suports.	14
2.3. Programacions multinivell.	16
2.4. Treball cooperatiu.	17
3. Relació i anàlisi dels continguts treballats en el Màster.	18
3.1. Conceptes bàsics d'Educació Inclusiva.	19
3.2. L'educació inclusiva en l'àmbit escolar.	22
3.3. L'educació inclusiva en l'àmbit social.	32
3.4. Actualització en investigació.	38
4. Reflexions sobre el propi procés d'aprenentatge.	42
4.1. Grau d'assoliment dels objectius generals del Màster i contribució de cada mòdul a l'assoliment d'aquests objectius.	42
4.1.1. Objectiu 1.	42
4.1.2. Objectiu 2.	43
4.1.3. Objectiu 3.	44
4.1.4. Objectiu 4.	45
4.1.5. Objectiu 5.	45
4.2. Conclusions.	46
5. Bibliografia.	48

Introducció

En aquest treball presentem els continguts, per a nosaltres més rellevants, del Màster d'Educació Inclusiva, realitzat a la Universitat de Vic durant el curs 2010-2011.

Per una banda presentem les pràctiques de l'itinerari professionalitzador amb la proposta de millora que se'n deriva, i per altra, fem una anàlisi dels continguts treballs en el Màster, especialment els que estan directament relacionats amb els continguts de les pràctiques. Per últim fem una valoració del grau d'assoliment dels objectius generals del Màster i la contribució de cada mòdul a l'assoliment d'aquests objectius.

L'objectiu d'aquest treball és bàsicament, fer una síntesi dels continguts del Màster i reflexionar sobre la contribució d'aquest a millorar els nostres coneixements, habilitats i actituds respecte la inclusió en general, tant en l'àmbit escolar, com en l'àmbit social.

Pel que fa a la presentació de les pràctiques esmentar que han estat realitzades al centre educatiu d'ESO on treballa i amb les que hem pogut valorar el grau d'inclusivitat de tres grups de 1r d'ESO. A partir de l'anàlisi s'ha fet una proposta de millora que es justifica amb els continguts del Màster.

En quant als continguts del Màster, esmentar que recollim una breu síntesi dels que hem treballat en les diferents assignatures i remarquem els que tenen relació directa amb les pràctiques.

Pel que fa a l'assoliment dels objectius, exposem els que hem pogut exemplificar amb aplicacions en la nostra tasca diària a l'escola.

1. Descripció i anàlisi de les pràctiques

1.1. Característiques generals del centre i el seu entorn

L'escola on hem realitzat les pràctiques és un centre concertat d'ESO, Batxillerat i Cicles Formatius de la comarca d'Osona. Té a l'entorn d'uns 850 alumnes i uns 70 professors i professores.

El centre va iniciar el curs passat un projecte innovador FAIG de treball cooperatiu interdisciplinari. Es va iniciar a 1r d'ESO i cada curs es va seguint amb aquesta metodologia de treball amb la qual els alumnes creen projectes en grup, desenvolupen la seva creativitat i aprenen a treballar en equip.

El centre segueix els procediments de treball i els objectius anuals que es fixa des del centre i des de l'equip central de la xarxa a la qual pertany. Així mateix regula el seu funcionament mitjançant la Norma ISO 9001.

La seva diversitat cultural es polaritza entre alumnes d'origen català, espanyol i magribí, essent aquests un 30 %; també s'hi inclouen una minoria d' alumnes d'Amèrica llatina i africans subsaharians.

L'entorn en el qual s'emmarca el centre és una població d'uns 20.000 habitants que ha viscut onades migratòries importants, als anys 50-60 procedeixen d'Andalusia i als anys 80 del Magrib. Actualment la població té més d'un 24% de població d'origen immigrant.

A partir d'aquesta realitat, l'any 1991 s'inicia un nou model d'assignació d'alumnes a les escoles de la ciutat per evitar l'acumulació d'alumnat nouvingut a l'escola del barri on majoritàriament es concentrava la població immigrant. El curs 1993-94 s'aplica també aquest model a les escoles concertades. Hi ha així un repartiment equitatiu dels alumnes nouvinguts entre els diversos centres educatius.

Neix també la Comissió d'escolarització formada per: Inspecció, Serveis educatius, Regidories de Benestar Social i Educació, Directors de les escoles i AMPAs.

1.2. Anàlisi del grau d'inclusió del centre

Ens hem centrat en l'estudi de 3 grups de 1r d'ESO del centre i hem observat el grau d'inclusivitat de totes les àrees.

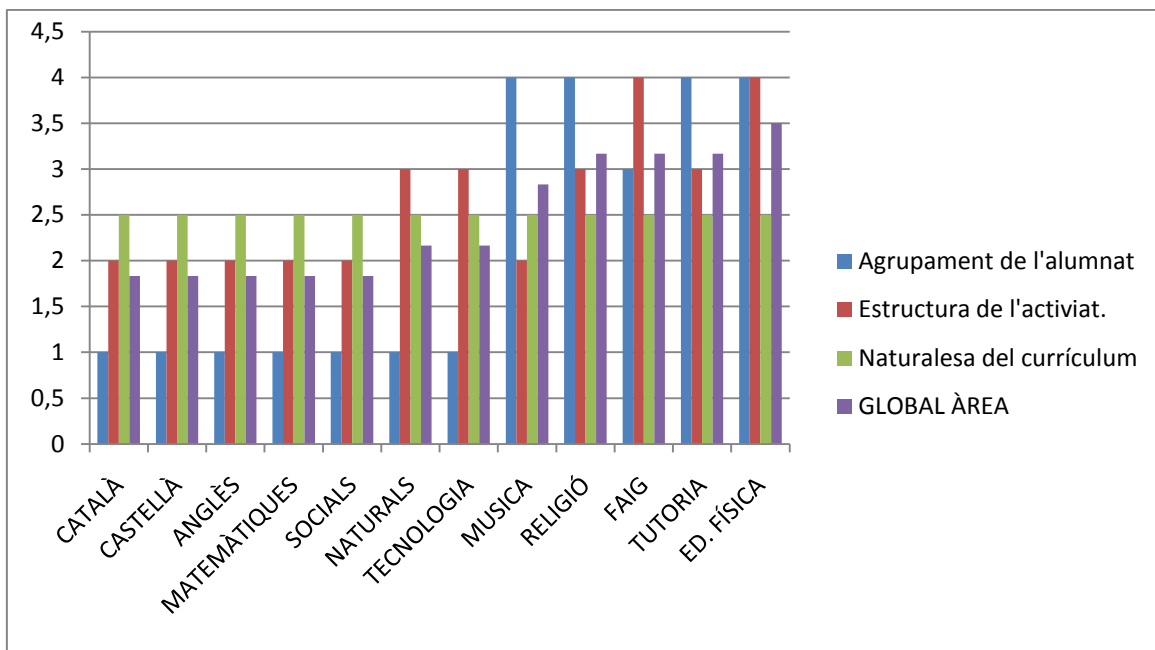
1.2.1. Instrument d'anàlisi

Hem aplicat el qüestionari de les variables (annex 1) de Pujolàs i Lago, Universitat de Vic (2009) a cada assignatura i n'hem fet el buidat en una taula i un gràfic. A continuació hem fet la descripció de les dades obtingudes, una taula comparativa de punts positius i aspectes a millorar i una proposta pedagògica de canvi basada en els principis de l'educació inclusiva que hem anat estudiant al llarg del màster.

1.2.2. Resultats de l'anàlisi

RESUM ANÀLISI GRAU D'INCLUSIVITAT D'UN GRUP CLASSE

	Agrupament de l'alumnat	Estructura de l'activiat.	Naturalesa del currículum	GLOBAL ÀREA
CATALÀ	1	2	2,5	1,8
CASTELLÀ	1	2	2,5	1,8
ANGLÈS	1	2	2,5	1,8
MATEMÀTIQUES	1	2	2,5	1,8
SOCIALS	1	2	2,5	1,8
NATURALS	1	3	2,5	2,2
TECNOLOGIA	1	3	2,5	2,2
MUSICA	4	2	2,5	2,8
RELIGIÓ	4	3	2,5	3,2
FAIG	3	4	2,5	3,2
TUTORIA	4	3	2,5	3,2
ED. FÍSICA	4	4	2,5	3,5



1.2.2.1. A l'àrea de català

A l'àrea de català el grau d'inclusió dels alumnes és baix perquè els alumnes s'agrupen en tres grups heterogenis i dos d'homogenis d'estructura fixa i per tant els alumnes no interactuen entre els dels diferents grups. L'estructura de l'activitat és més inclusiva perquè tot i que predomina el treball individual es tolera la interacció entre iguals. Pel que fa a la naturalesa del currículum es força inclusiva perquè s'adapten alguns continguts i activitats; i sobretot els criteris d'avaluació. A nivell global podríem dir que aquesta àrea està per sota de la meitat del grau d'inclusió.

1.2.2.2. A l'àrea de castellà

A l'àrea de castellà es segueix la mateixa estructura que en l'àrea de català i per tant el grau d'inclusió dels alumnes és baix perquè els alumnes s'agrupen en tres grups heterogenis i dos d'homogenis d'estructura fixa i per tant els alumnes no interactuen entre els dels diferents grups. L'estructura de l'activitat és més inclusiva perquè tot i que predomina el treball individual es tolera la interacció entre iguals. Pel que fa a la naturalesa del currículum és una mica

inclusiva perquè s'adapten alguns continguts i activitats; i sobretot els criteris d'avaluació. A nivell global podríem dir que aquesta àrea, com la de català, està per sota de la meitat del grau d'inclusió.

1.2.2.3. A l'àrea d'anglès

A l'àrea d'anglès es manté una estructura similar a la de català i a la de castellà però amb una variant: hi ha tres grups heterogenis i un d'homogeni. Per tant un grup homogeni dels alumnes està distribuït entre els altres tres. L'estructura de l'activitat és fixa perquè predomina el treball individual i la interacció entre iguals es tolera. La naturalesa del currículum és una mica inclusiva perquè adapta continguts, objectius, activitats i criteris d'avaluació en funció de l'alumnat. A nivell global podríem dir que aquesta àrea està per sota de la meitat del grau d'inclusió.

1.2.2.4. A l'àrea de matemàtiques

A l'àrea de matemàtiques el grau d'inclusió dels alumnes és baix perquè els alumnes s'agrupen en tres grups heterogenis i dos d'homogenis d'estructura fixa i per tant els alumnes no interactuen entre els dels diferents grups. L'estructura de l'activitat és més inclusiva perquè tot i que predomina el treball individual es tolera la interacció entre iguals. Pel que fa a la naturalesa del currículum es força inclusiva perquè s'adapten alguns continguts i activitats; i sobretot els criteris d'avaluació. A nivell global podríem dir que aquesta àrea està per sota de la meitat del grau d'inclusió.

1.2.2.5. A l'àrea de socials

A l'àrea de socials el grau d'inclusió en l'agrupament de l'alumnat és baix perquè hi ha tres grups heterogenis i un d'homogeni. I el grup homogeni no interactua mai amb els alumnes dels altres tres. L'estructura de l'activitat és fixa perquè predomina el treball individual i la interacció entre iguals es tolera. La naturalesa del currículum és una mica inclusiva perquè adapta continguts,

objectius, activitats i criteris d'avaluació en funció de l'alumnat. A nivell global podríem dir que aquesta àrea està per sota de la meitat del grau d'inclusió.

1.2.2.6. A l'àrea de naturals

A l'àrea d'experimentals el grau d'inclusió en l'agrupament de l'alumnat és baix perquè hi ha tres grups heterogenis i un d'homogeni. I el grup homogeni no interactua mai amb els alumnes dels altres tres. L'estructura de l'activitat és flexible perquè predomina el treball individual i la interacció professor-alumne sobre el treball en equip i la interacció alumne-alumne. La naturalesa del currículum és una mica inclusiva perquè adapta continguts, objectius, activitats i criteris d'avaluació en funció de l'alumnat. A nivell global podríem dir que aquesta àrea està a la meitat del grau d'inclusió.

1.2.2.7. A l'àrea de tecnologia

A l'àrea de tecnologia el grau d'inclusió en l'agrupament de l'alumnat és baix perquè hi ha tres grups heterogenis i un d'homogeni. I el grup homogeni no interactua mai amb els alumnes dels altres tres. L'estructura de l'activitat és flexible perquè predomina el treball individual i la interacció professor-alumne sobre el treball en equip i la interacció alumne-alumne. La naturalesa del currículum és una mica inclusiva perquè adapta continguts, objectius, activitats i criteris d'avaluació en funció de l'alumnat. A nivell global podríem dir que aquesta àrea està a la meitat del grau d'inclusió.

1.2.2.8. A l'àrea de música

A l'àrea de música el grau d'inclusió en l'agrupament de l'alumnat és màxim perquè hi ha tres grups heterogenis i tots els alumnes interactuen entre ells. L'estructura de l'activitat és poc inclusiva perquè és fixa, predomina el treball individual i la interacció entre iguals es tolera. La naturalesa del currículum és una mica inclusiva perquè adapta continguts, objectius, activitats i criteris

d'avaluació en funció de l'alumnat. A nivell global podríem dir que aquesta àrea està a la meitat del grau d'inclusió.

1.2.2.9. A l'àrea de religió

A l'àrea de religió el grau d'inclusió en l'agrupament de l'alumnat és màxim perquè hi ha tres grups heterogenis i tots els alumnes interactuen entre ells. L'estructura de l'activitat és una mica inclusiva perquè és flexible, predomina el treball individual i la interacció professor-alumne sobre el treball en equip i la interacció alumne-alumne. La naturalesa del currículum és una mica inclusiva perquè adapta continguts, objectius, activitats i criteris d'avaluació en funció de l'alumnat. A nivell global podríem dir que aquesta àrea està per damunt de la meitat del grau d'inclusió.

1.2.2.10. A l'àrea de FAIG

A l'àrea de FAIG (treball cooperatiu interdisciplinari) el grau d'inclusió en l'agrupament de l'alumnat els equips de treball són heterogenis però al marge d'un grup homogeni de 10 alumnes que mai interactuen amb els altres. L'estructura de l'activitat és inclusiva perquè és flexible, hi ha interacció professor-alumne, interacció alumne-alumne; treball individual i treball en equip. La naturalesa del currículum és una mica inclusiva perquè si bé els objectius són per tots iguals s'adapten continguts, objectius, activitats i criteris d'avaluació en funció de l'alumnat. A nivell global podríem dir que aquesta àrea té un grau força alt d'inclusió.

1.2.2.11. A l'àrea de tutoria

A l'àrea de tutoria el grau d'inclusió en l'agrupament de l'alumnat és màxim perquè hi ha tres grups heterogenis i tots els alumnes interactuen entre ells. L'estructura de l'activitat és una mica inclusiva perquè és flexible, predomina el treball individual i la interacció professor-alumne sobre el treball en equip i la interacció alumne-alumne. La naturalesa del currículum és una mica inclusiva

perquè adapta continguts, objectius, activitats i criteris d'avaluació en funció de l'alumnat. A nivell global podríem dir que aquesta àrea està per damunt de la meitat del grau d'inclusió.

1.2.2.12. A l'àrea d'Educació Física

A l'àrea d'Educació Física el grau d'inclusió en l'agrupament de l'alumnat és màxim perquè hi ha tres grups heterogenis i tots els alumnes interactuen entre ells. L'estructura de l'activitat és inclusiva perquè és flexible, hi ha interacció professor-alumne, interacció alumne-alumne; treball individual i treball en equip. La naturalesa del currículum és una mica inclusiva perquè adapta continguts, objectius, activitats i criteris d'avaluació en funció de l'alumnat. A nivell global podríem dir que aquesta àrea té un grau alt d'inclusió.

Quadre resum dels aspectes positius i punts de millora.

1r ESO	ASPECTES POSITIUS	PUNTS DE MILLORA
CATALÀ	Tenir agrupaments amb menys nombre d'alumnes. Tenir criteris d'avaluació adaptats.	Deu alumnes no interactuen amb tots els de la seva classe.
CASTELLÀ	Tenir agrupaments amb menys nombre d'alumnes. Tenir criteris d'avaluació adaptats.	Deu alumnes no interactuen amb tots els de la seva classe.
ANGLÈS	Tenir materials adaptats als diferents nivells d'aprenentatge dels alumnes. Tenir criteris d'avaluació adaptats.	Deu alumnes no interactuen amb tots els de la seva classe.
MATES	Tenir agrupaments amb menys nombre d'alumnes. Tenir criteris d'avaluació adaptats.	Deu alumnes no interactuen amb tots els de la seva classe.
NATURALS	Disposar d'agrupaments amb menys alumnes 2 hores a la setmana. Tenir criteris d'avaluació adaptats.	Deu alumnes no interactuen amb tots els de la seva classe.
SOCIALS	Tenir criteris d'avaluació adaptats.	Deu alumnes no interactuen amb tots els de la seva classe.
ED.FISCA	Tenir tots els alumnes en el grup classe. Tenir criteris d'avaluació adaptats.	Complexitat en la gestió de l'aprenentatge del grup.
MUSICA	Tenir tots els alumnes en el grup classe. Tenir criteris d'avaluació adaptats.	Complexitat en la gestió de l'aprenentatge del grup.
TECNOLOGIA	Disposar d'agrupaments amb menys alumnes 2 hores a la setmana. Tenir criteris d'avaluació adaptats.	Deu alumnes no interactuen amb tots els de la seva classe.
RELIGIÓ	Tenir tots els alumnes en el grup classe. Tenir criteris d'avaluació adaptats.	Complexitat en la gestió de l'aprenentatge del grup.
FAIG	Aprenentatge de treball cooperatiu	Incloure tots els alumnes en els grups.
TUTORIA	Tenir tots els alumnes en el grup classe.	Complexitat en la gestió del grup

2. Proposta de millora

A continuació fem una proposta que es fonamenten en els principis bàsics de l'educació inclusiva i hom la concreta en els següents punts per tal de millorar la inclusió de tots els alumnes:

En primer lloc cal suprimir el grup de 10 alumnes NEE que només interactuen un 21,8 % del temps escolar amb els companys del seu grup classe.

En segon lloc, incorporar un professor de suport en algunes àrees i modificar el concepte suport, que passi de ser un suport pels alumnes amb dificultats fora de l'aula a ser un suport pel professor en el grup ordinari.

En tercer lloc aplicar el treball cooperatiu com a proposta d'estructura de l'activitat i atenció a la diversitat i en paral·lel actualitzar les programació multinivell de l'àrea i els plans individualitzats dels alumnes.

Aquesta proposta es fonamenta també amb el Full d'Instruccions pel curs 2010-2011 del Departament d'Educació (2010).

2.1. Suprimir el grup de 10 alumnes del grup NEE

Tots els alumnes han de ser presents, han de participar i han de progressar amb el seu grup d'iguals. Aquest principi es defensa des de la igualtat d'oportunitats i des de la justícia (Pujolàs, 2007). Així doncs no es pot tolerar l'existència d'un grup d'alumnes segregats del grup ordinari amb el pretext que alenteixen el ritme d'aprenentatge dels que més poden. Veurem més endavant, en els resultats de les investigacions del GRAD, que aquesta afirmació no és certa.

2.2. Organitzar el suports

Si tenim tots els alumnes junts, a la mateixa aula, necessàriament caldrà que el professor disposi d'uns suports, d'una mentalitat oberta i d'uns recursos formatius que l'ajudin a programar els continguts curriculars i a gestionar el grup d'alumnes. El professorat ha d'estar convençut que la participació i l'aprenentatge només són possibles si s'eliminen les barreres socials, físiques, actitudinals i cognitives de l'escola i de la societat. Així mateix ha de comptar que és un procés, que necessita temps, que és un aprenentatge i que és dolorós. Cal, a més, que el professorat estigui convençut de la necessitat del canvi en la pràctica educativa; que hi ha d'haver una decisió ferma per introduir formes distintes en la pràctica educativa i que cal una reflexió sobre la pròpia pràctica per tal d'innovar (Muntaner, 2006).

Seguint amb la nostra proposta de suprimir el grup de 10 alumnes NEE, llavors disposem de 25 hores de professor, que són les hores que aquest grup d'alumnes treballa al marge del grup classe, per tal de donar suport als grups classe.

Cal estudiar el tipus de suport i les intervencions dels mestres a l'aula (Huguet 2006) ja que pot anar des de que el mestre de suport doni ajuda a un alumne i seure al seu costat, a que el mestre de suport porti l'activitat de la classe o prepari material. Passant per una progressió d'intervencions: que el professor doni ajuda a un alumne/a i n'augmenti la distància, que doni suport a tots els alumnes, que es treballi en grups heterogenis, o que els dos mestres preparin conjuntament l'activitat i dirigeixin el grup junts.

Aquestes hores es podrien distribuir de la següent forma:

1r ESO	HORES ASSIGNATURA	GRUP A	GRUP B	GRUP C	TOTAL HORES DE SUPORT
CATALÀ	3	1	1	1	3
CASTELLÀ	3	1	1	1	3
ANGLÈS	3	1	1	1	3
MATES	3	1	1	1	3
NATURALS	3	1	1	1	3
SOCIALS	3	1	1	1	3
ED.FISCA	2				
MUSICA	2				
TECNOLOGIA	2	1	1	1	3
RELIGIÓ	2				
TUTORIA	1				
FAIG	5				4
TOTAL	32	8	8	8	25

2.3. Programacions multinivell

La programació multinivell ens permet dissenyar procediments i instruments de suport a la tasca docent i psicopedagògica per a la inclusió de tot l'alumnat a les aules normals dels centres docents en col·laboració amb el professorat i altres professionals de l'educació. Les Programacions Múltiples (PM) han de servir de suport per a l'atenció de tot l'alumnat a l'aula, així doncs es podrà considerar la "base curricular comuna". Les PM han de ser útils i fàcils de consultar. En tenim un exemple realitzat durant el Màster en l'annex 2.

En primer lloc han de tenir el "sentit general" o el sentit del procés d'ensenyament i aprenentatge en el qual es pretén implicar tot l'alumnat.

En segon lloc cal una enumeració de continguts d'aprenentatge, sobre els quals els alumnes progressen vers el sentit general.

En tercer lloc hi ha d'haver opcions múltiples de treball a l'aula. Per tant una relació d'activitats presentades, representades i expressades amb diferents opcions, i amb les que els alumnes puguin implicar-se també des de diferents opcions.

En quart lloc, comptem amb les opcions múltiples per a l'avaluació. S'hi han de descriure les diferents opcions d'activitats i materials per a l'avaluació dels progressos de l'alumnat.

I per últim, cal especificar els criteris d'avaluació. Formularem aquí aquells fets, processos, resultats i rendiments que considerem que ens poden servir com a indicadors del progrés de l'alumnat en base als continguts de la PM i en el sentit general descrit (Ruiz, 2006).

Cal tenir en compte un parell d'aspectes referents a la pràctica del professorat i referent a la pràctica de l'alumnat.

Pel que fa a la pràctica del professorat esmentar que cal triar o dissenyar activitats d'ensenyament que fomentin el descobriment per part de l'alumne, la formulació de preguntes i la referència al entorns més pròxims dels alumnes.

Les activitats han de tenir en compte les diferents formes de presentació i aquestes activitats han de poder proporcionar simultàniament a cada alumne l'oportunitat de participar de situacions properes al seu propi nivell. El professor ha de valorar per igual els diferents tipus d'activitats i ha de preparar activitats que permetin desenvolupar en diferents ritmes per part de l'alumnat.

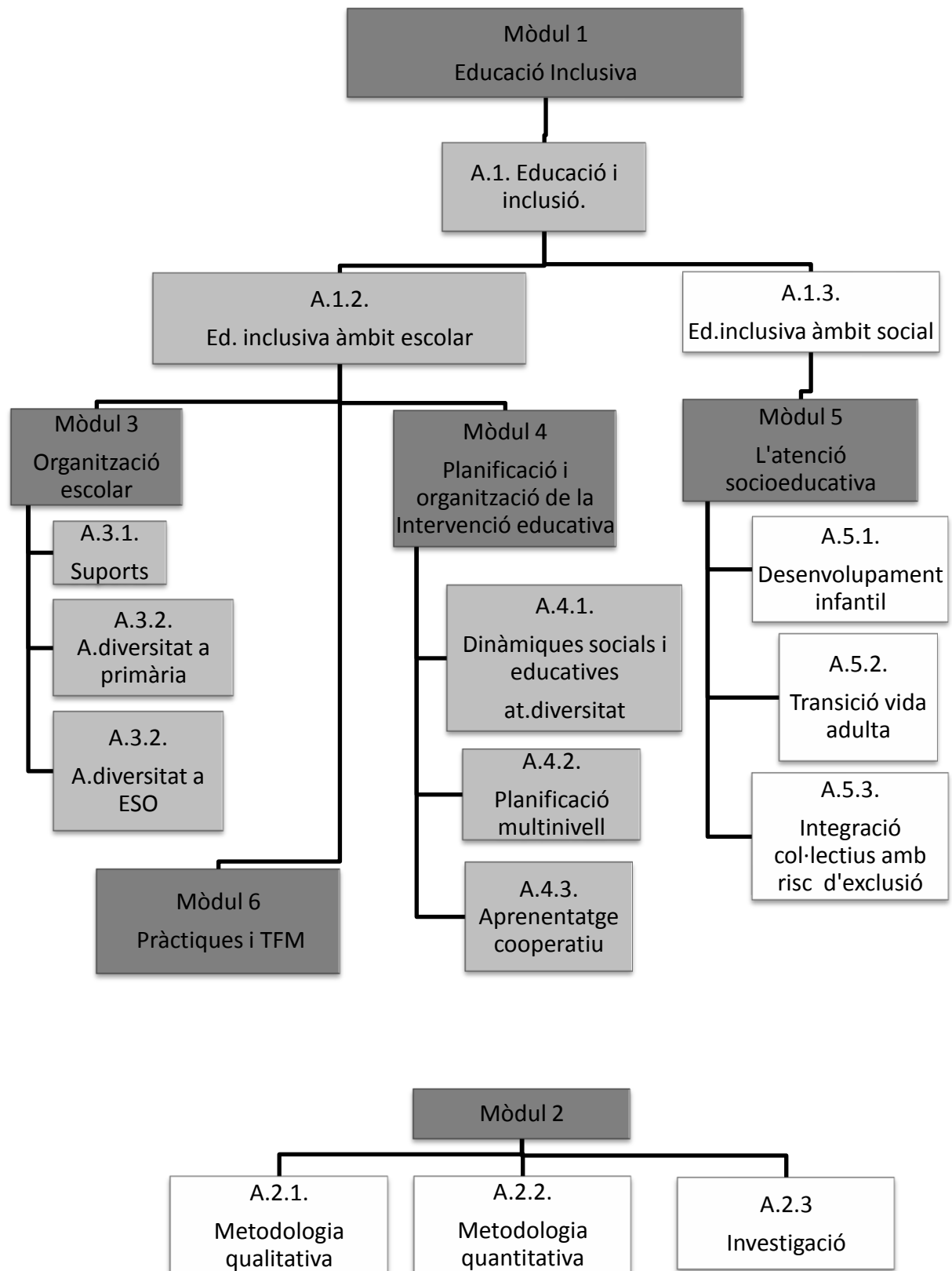
Pel que fa a la pràctica de l'alumnat considerar que ha d'expressar com prefereix treballar a l'aula i com considera que pot mostrar millor el seu progrés en l'aprenentatge. Cada alumne pot escollir les propostes d'activitat que més s'avenen al seu propi nivell de coneixements i competències previs. Els alumnes ha de sentir que progressen en allò que es proposen i han d'aprendre a respectar i valorar els esforços de cada company; a més ha d'aprendre a col·laborar amb tots els companys en un procés col·lectiu de progrés cap a metes d'aprenentatge i de creixement personal.

2.4. Treball cooperatiu

Per a que sigui possible la inclusió de tots els alumnes a l'aula, cal que es puguin autoregular i coregular l'aprenentatge, i per tant cal que es canviï l'estructura de l'aprenentatge. S'ha de passar d'una estructura individual o competitiva a una de cooperativa en la que els alumnes, a més d'aprendre del professor aprenen els uns dels altres. Al seu temps, els professors ha de tenir una estructura d'ensenyament, també cooperativa.

A continuació exposem algunes raons pel treball cooperatiu: la motivació, la convivència a l'aula i la millora en el rendiment acadèmic. Amb l'aprenentatge cooperatiu, els alumnes estan més motivats per aprendre ja que les classes els són més amenes i cap alumne es queda despenjat del tot. Les relacions entre els alumnes millora perquè es coneixen més, participen de l'aprenentatge del seu company i es senten recolzats. Pel que fa al rendiment acadèmic augmenta tan pels que tenen més dificultats com pels que en tenen menys. Als que tenen dificultats, sovint els és més entenedora l'explicació d'un company que la del propi professor i li té més confiança per fer-li preguntes; i pel que no té dficultats és difícil que empitjori (Pujolàs, 2007).

3. Relació i anàlisi dels continguts treballats en el Màster



3.1. Conceptes bàsics d'Educació Inclusiva

Una **escola inclusiva** és una escola on hi poden aprendre junts tants alumnes diferents com sigui possible, tantes hores com sigui possible, participant tant com sigui possible en les mateixes activitats. Tots els alumnes han de ser presents, han de participar i han de progressar. (Pujolàs, 2008)

L'**educació inclusiva**, parafrasejant Susan Bray Stainback (Stainback, 1999), és el procés pel qual s'ofereix a totes les persones, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la comunitat i tenir l'oportunitat de desenvolupar-se, "aprenent" de les altres persones, i juntament amb elles, dins els serveis comunitaris comuns.

Per tant una educació inclusiva en el marc escolar ofereix a tots els alumnes l'oportunitat de desenvolupar-se amb els altres i junt als altres, en el marc escolar propi. Han de poder desenvolupar –se en totes les seves capacitats, conviure i esdevenir ciutadans, concretant-se així els quatre pilars per a l'educació del futur: aprendre a fer, aprendre a ser, aprendre a conèixer i aprendre a conviure, (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996).

Parafrasejant Gordon Porter (Porter, 2001) diem: Totes les persones, fins i tot aquelles que tenen discapacitats més severes, han de poder ser membres de la seva comunitat amb el dret garantit de ser atesos en els serveis comuns. Es poden contemplar altres alternatives, però només eventualment i quan s'hagin fet tots els esforços per fer factible la seva atenció als serveis comuns i sempre que aquestes alternatives representin clarament un millor benefici per a elles. Com a resultat, les persones amb alguna discapacitat utilitzen els serveis per a persones de la seva edat que ja utilitzarien si no tinguessin cap discapacitat.

L'**educació** és un **dret** i els subjectes són diferents per tant cal tractar-los d'una manera desigual. L'alumne té dret a que se li reconegui el dèficit, per ser

recompensat no pas classificat. Així doncs la justícia mínima de l'educació obligatòria consisteix a fer que tots els alumnes arribin a uns nivells i ajudar els qui més ho necessitin.

En l'educació secundària obligatòria, **tots** els alumnes tenen dret a exercitar-se en el coneixement; en la no obligatòria ja predominarà la cursa per arribar a unes metes. És **just** doncs que s'estableixin polítiques compensatòries per tal que tots els alumnes tinguin els suports que necessiten.

És **necessari** perquè els grups, per petits que siguin, no són homogenis. És necessari perquè els alumnes han de conviure amb la diferència, així és la societat. Des de l'aula ja poden viure situacions que els ajudaran a comprendre realitats diferents a la seva, els pot fer més sensibles i els pot *desestabilitzar* d'uns prejudicis establerts per la societat i/o per la família.

És **possible** l'educació inclusiva si el professorat reinterpreta la seva funció des d'una pedagogia humanista, solidària i centrada en l'estudiant; si enfoca els continguts curriculars de manera global; si accepta el repte d'abordar amb fórmules complexes l'heterogeneïtat natural del grup.

La **inclusió** ha derivat de la integració. A continuació considerem el progrés que ha fet en la xarxa de centres, en els alumnes i en el currículum. Els centres han de formar part d'una única xarxa no pas una doble xarxa de centres ordinaris i centres integrables. Els alumnes hi han de ser-hi **tots** perquè aprenguin fins al màxim de les seves capacitats. I han de poder participar a l'escola del seu barri. El currículum ha de ser únic i prou ampli perquè tothom hi pugui progressar.

Segons considera Renes (Renes, 2006) l'exclusió no existeix sinó que es produeix. Es produeix en les relacions dels éssers humans que viuen en societat, els que es consideren normals vers els que tenen alguna mancança.

L'autor proposa una mirada diferent i convida a mirar més les persones per les seves potencialitats que no per les seves mancances. Aquesta visió ja dona un punt de partida molt diferent en les relacions si aquestes es basen en les

mancances. Unes relacions que cal comprendre en la seva complexitat entre biografies, història i societat; i entre condicions de vida, antropologia i societat. L'exclusió des d'aquest punt de vista implica un procés en el qual la persona que hi està immersa no accedeix a cobrir les necessitats de subsistència només, sinó que també en resulta afectada la seva protecció, la seva capacitat de participació, de creació i fins la seva identitat.

En el marc de la política educativa (Bonal, 2004) cal tenir en compte les desigualtats que es proposen ja que expressen unes diferències que hom té per territori, per classe social, per immigració, per gènere i per Necessitats Educatives Especials (NEE).

La integració social suposaria l'articulació de les relacions de proximitat i reciprocitat, de la participació en el mercat i la participació a la polis. És més, qui no participa de la tasca comú de tots els ciutadans: contribució a les necessitats i desenvolupament de la societat; exerceix un rol parasitari. I no obté el reconeixement que li pot oferir la seva aportació a la comunitat, per tant no pot sentir-se plenament humà. Aquest reconeixement permet a la persona situar-se en el món i desenvolupar al màxim les seves capacitats. Així doncs, als que no poden/saben/volen exercir la seva potència social se'ls atorga una participació negativa i són objecte de despesa que cal fer desaparèixer.

L'exclusió esdevé un tema invisible en l'agenda política i social, tot i que hauria de ser considerada com un fenomen que qüestiona la cohesió social, una amenaça a l'exercici de la ciutadania i un pèrdua de recursos humans. L'exclusió planteja interrogants a nivell social, econòmic, ètic i polític. Des de l'aspecte moral, és inacceptable perquè les persones no poden realitzar els seus drets fonamentals i per tan no poden exercir en plenitud la seva dignitat; des de l'aspecte social també ho és ja que el rebuig a les situacions també es trasllada a rebuig vers les persones.

3.2. L'educació inclusiva en l'àmbit escolar

Els **canvis inclusius** en l'educació depenen de les transformacions que es produeixen en tres grans àrees: els sistemes educatius, els centres i les aules.

Pel que fa al sistema educatiu s'han de produir canvis en la llei, en la formació del professorat, en els recursos, en els projectes ideològics i en el currículum.

En aquest sentit cal fer referència a les normatives i propostes internacionals i nacionals.

La UNESCO proposa les "**nou regles d'or**" per comprendre i atendre les necessitats de l'alumnat en aules inclusives (UNESCO 2001)

- 1-Tots els alumnes a l'aula,
- 2-Comunica't bé a l'aula.
- 3-Controla l'aula.
- 4-Planifica les lliçons per tots.
- 5-Planifica individualment.
- 6-Dona ajut individualitzat.
- 7-Utilitza suports específics.
- 8-Controla el comportament de tots.
- 9-Treballa en col·laboració.

Pel que fa als **Indicadors d'inclusió**, segons Special Needs Education (Special Needs Education, 2008), els alumnes han de passar menys del 80% del temps diari en aules segregades.

També l'agència Europea pel Desenvolupament de l'Educació Especial fa orientacions i recomanacions per a la transformació dels sistemes educatius vers la inclusió (AEDEE 2003) com ara els següents indicadors:

1. Generar un marc legislatiu i polític que doni suport a la inclusió/integració.
2. Política comunicativa clarament definida sobre l'educació inclusiva.
3. A curt termini hi hauria d'haver un pla d'acció o estratègia específica en la política general.
4. Pla multifase i transectorial, afectant els responsables polítics dels sectors educatius.
5. Comptar amb polítiques i iniciatives internacionals.
6. El finançament de l'educació especial en concordança amb la inclusió de manera explícita.
7. Establir formes de suport a alumnat i professorat.
8. Transformació dels Centres d'Educació Especial en centres de recursos.
9. Control, avaluació i responsabilitat.
10. Ampliació de l'accés i les oportunitats.
11. Animar i formar a tots els professionals en el procés i pel procés de transformació.
12. Afavorir les pràctiques inclusives als centres i aules.

Així mateix la Llei d'educació de Catalunya (LEC 2009) mostra en els següents articles quina és la seva visió respecte la inclusió dels alumnes:

Preàmbul: ...els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya adequin llur acció educativa per a atendre la diversitat i les necessitats educatives específiques, promoguin la inclusió dels alumnes i s'adaptin millor a llur entorn socioeconòmic.

Article 81.1. L'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva.

Article 81.4. Amb relació als alumnes amb necessitats educatives especial, (...), un cop avaluades llurs necessitats educatives i els suports disponibles, si es considera que no poden ésser atesos en centres ordinaris, s'han d'escolaritzar en centres d'educació especial.

Les **pràctiques a l'aula** per a una educació inclusiva poden ser: l'ensenyament cooperatiu i l'aprenentatge cooperatiu; la resolució cooperativa de problemes; els agrupaments heterogenis i un ensenyament efectiu/eficaç: planificació i avaluació sistemàtica per a tots/es i individualitzada. S'han d'aplicar les cinc pràctiques alhora, de manera individual es poden perdre per inèrcia.

Es pot transformar si l'aula, el centre i el sistema enfoquen en la mateixa línia i hi ha d'haver un marc polític i legislatiu que recolzi la inclusió.

Per dur a terme una forma inclusiva d'aprenentatge s'ha de canviar l'estructura de l'aprenentatge, no es poden excloure els diferents i s'ha de permetre la interacció entre els alumnes. D'aquesta manera, podem educar en els valors de solidaritat, respecte per les i l'ajuda mútua. Com aprendran a conviure a la societat i amb discapacitat funcional, si a l'aula estan separats? Així mateix podran practicar es competències bàsiques comunicatives, que de forma individual o competitiva és pràcticament impossible fer-ho.

L'aprenentatge cooperatiu és un recurs didàctic per treballar des de diferents àrees del currículum i és un contingut a aprendre. El treball cooperatiu ha d'assegurar la participació equitativa de l'alumnat i la interacció simultània

perquè tots tinguin l'oportunitat d'aprendre al màxim de les seves capacitats i aprenguin a treballar en equip.

L'ensenyament personalitzat, mitjançant la programació multinivell, ens permet ensenyar a alumnes diferents ja que hi ha múltiples formes d'activitats ajustades en funció de la discapacitat i múltiples formes d'avaluació. L'autonomia dels estudiants permet que el professor es pugui dedicar més als que són menys autònoms. La cooperació entre iguals permet organitzar la classes de manera que no sigui el mestre l'únic que ensenya.

Amb aquesta finalitat es proposa el Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar) del *Projecte PAC*.(Pujolàs, 2009).

Els elements que determinen el grau d'inclusió d'una aula depenen de: l'agrupament de l'alumnat, la naturalesa del currículum i l'estructura de l'activitat. Pel que fa a l'agrupament de l'alumnat, tots hi han de ser, participar i progressar. Pel que fa al currículum, com més obert, més inclusiu i ha de facilitar que tots els alumnes hi puguin progressar. Pel que fa a l'activitat, cal canviar-ne l'estructura i passar d'una estructura individualista i/o competitiva a una estructura cooperativa. El programa CA/AC es basa en l'aprenentatge cooperatiu i els estudiants s'ajuden els uns als altres a aprendre.

L'estructura de l'activitat cooperativa simple equival a una activitat d'aprenentatge ja que és una estructura amb contingut d'àrea. Aquestes estructures permeten transformar activitats fonamentalment individuals en activitats grupals, en les que es fomenta i aprofita al màxim la interacció entre els estudiants.

Des del programa CA/AC se'ns proposen: *Lectura compartida, 1-2-4, Parada de tres minuts, Llapis al mig, El número, Números iguals junts, Un per tots, El foli giratori, Foli giratori per parelles, La substància, El joc de paraules, Mapa conceptual a quatre bandes, El sac de dubtes i cadena de preguntes.*

L'estructura de l'activitat cooperativa complexa equival al treball per projectes i utilitza més d'una hora de classe, a més de poder treballar més d'una àrea.

Les estructures cooperatives complexes que ens proposa el programa CA/AC són: *el trencaclosques, els Grups d'Investigació i la Tècnica TGT (Teams-Games-Tournaments)*

Cada sessió de classe es considera un segment format per diferents subsegments. Aquests són: segment AP (Activitat protagonitzada fonamentalment pel professor), segment AA (Activitat protagonitzada fonamentalment per l'alumnat) i segment TM (Temps mort).

En el segment AP el professor exposa continguts al gran grup, planteja l'activitat o resol dubtes generals. Aquest segment no varia gaire d'una estructura individualista o competitiva.

En el segment AA els alumnes tenen un paper més actiu i realitzen les activitats. Des de l'estructura individualista treballen en solitari; des de la competitiva treballen individualment i competeixen entre ells; i en la cooperativa es treballa en grups reduïts i amb ajuda mútua.

En el segment TM el procés d'ensenyament aprenentatge s'interromp.

Per a fer una anàlisi de quantitatiu de l'aplicació del treball cooperatiu observem la quantitat de segments AA hi ha a l'aula i com més millor. La situació ideal seria: cap TM; els imprescindibles A, alterns amb AA; i els màxims AA.

Per fer una anàlisi qualitativa observem el treball en equip i en quin grau es dóna la cooperativitat. Per la qual cosa ens fixem en uns factors positius i uns factors negatius.

Els indicadors positius a l'entorn del treball cooperatiu són: la clara distribució de rols i cadascú sap què ha de fer: abans de fer alguna cosa parlen i decideixen entre tots; es distribueixen el treball i el fan; hi ha una regulació mútua; s'animen mútuament; parlen clar quan revisen el funcionament del grup, identifiquen el que fan bé i el que han de millorar.

Els indicadors negatius a l'entorn del treball cooperatiu són: hi ha algú que imposa el seu punt de vista; s'enfaden i es bloqueja el funcionament del grup; es distreuen fàcilment i perden el temps; no tots són responsables del seu treball ni del seu rol; hi ha qui no aporta res.

Els equips han de ser formats per quatre membres i distribuïts de la següent manera, els més capaços i disposats a donar ajuda (25%); els més necessitats d'ajuda (25%) i la resta dels estudiants (50%).

Els equips de composició heterogènia és la més adequada a l'hora d'aprendre alguna cosa nova i els equips de composició homogènia per reforçar continguts coneguts.

Els equips de base es formen quan s'estabilitza la composició heterogènia.

En el programa CA/AC distingim tres àmbits relacionats. El primer àmbit d'intervenció és l'A: la cohesió de grup, en el qual els alumnes prenen consciència de grup i esdevenen una petita comunitat d'aprenentatge. Es treballa la cohesió de grup i ha de permetre que els alumnes es coneguin, es respectin i que considerin l'altre com ajuda. Hi ha d'haver-hi relacions positives i de valoració de l'altre ja que han de considerar que els altres poden aportar quelcom valuós al seu aprenentatge. Si no hi ha aquesta valoració, el treball cooperatiu no té prou sentit per l'alumne. La cohesió del grup classe i el clima de l'aula són condicions necessàries pel treball cooperatiu. L'objectiu és esdevenir una petita comunitat d'aprenentatge. Els alumnes han d'aprendre que poden aprendre en grup. La cohesió de grup és una tasca de tots que es treballa fonamentalment des de la tutoria però també des d'altres àrees.

El segon àmbit d'intervenció és el B, el treball en equip com a recurs per aprendre, en el qual els alumnes treballen en grup com a recurs per assegurar la cooperació, l'ajuda mútua i l'aprenentatge dels continguts de les àrees.

Hi ha interacció entre els alumnes a més de la interacció amb el professor. Al treball individual s'afegeix el treball grupal i garantim així la participació equitativa. Tothom ha intentat resoldre part del treball i descobrim que els altres són font d'ajuda.

En aquest punt cal tenir en compte la naturalesa del treball en grup. Els components parlen i per tant s'ha de comptar amb un cert desori controlable.

El professorat ha de planificar les unitats didàctiques de treball cooperatiu i incorporar-hi les activitats de treball cooperatiu que li permetran obtenir informació de la participació i coneixements dels alumnes.

El tercer àmbit d'intervenció és el C: el treball en equip com a contingut d'aprenentatge, en el qual els alumnes aprenen el treball en equip com a contingut d'aprenentatge, se'ls ofereixen eines i estratègies d'autoregulació del grup per prendre decisions i per resoldre dificultats. Ells han de solucionar una situació problemàtica i han de tenir objectius.

Davant d'un problema es determina una norma i algú que s'encarregui de vetllar pel compliment. S'estableixen rols o càrrecs rotatoris.

S'elaboren els plans de l'equip per a la planificació de la feina a realitzar com a equip, es fixen els objectius com a equip i els objectius personals.

A més es du el quadern de l'equip, diari de sessions, en el qual es recullen els aspectes que han anat bé i els que han anat malament.

Es tria un nom per l'equip que li dóna identitat i s'elaboren les normes de funcionament de l'equip.

El treball cooperatiu ha d'assegurar la participació equitativa de l'alumnat i la interacció simultània perquè tots tinguin l'oportunitat d'aprendre al màxim de les seves capacitats i aprenguin a treballar en equip.

Els elements que determinen el grau d'inclusió d'una aula depenen de: l'agrupament de l'alumnat, la naturalesa del currículum i l'estructura de l'activitat. Pel que fa a l'agrupament de l'alumnat, tots hi ha de ser, participar i progressar. Pel que fa al currículum, ha de ser obert, s'inclueix i ha de facilitar que tots els alumnes hi puguin progressar. Pel que fa a l'activitat, cal canviar-ne l'estructura i passar d'una estructura individualista i/o competitiva a una estructura cooperativa. El programa CA/AC es basa en l'aprenentatge cooperatiu i els estudiants s'ajuden uns als altres a aprendre.

A l'hora d'implantar el programa a l'aula, en primer lloc, cal fer una anàlisi de les necessitats que presenta el grup i en funció de les necessitats programar unes o altres dinàmiques de grup.

Si volem potenciar la participació dels alumnes i la presa de decisions cal fer dinàmiques per fomentar la participació, el debat i el consens. Per exemple: *El grup nominal, les dues columnes, la bola de neu* i garantir que tothom participi.

Per facilitar les relacions positives entre l'alumnat i facilitar el procés d'inclusió es pot realitzar: *la comissió de suports rotativa*.

Per facilitar la predisposició per al treball en equip i la consideració del treball en equip com a cosa important en la societat actual i que fa més eficaç el treball, necessitem dinàmiques de grup per sensibilitzar l'alumnat, per exemple: *món de colors i l'equip d'en Manel*.

Passem de l'àmbit A al B quan hi ha una mínima cohesió. No obstant això, els tres àmbits estan sempre vinculats, ja que es van creant les condicions òptimes perquè el grup estigui cada vegada més disposat a treballar aprenent en equip i ajudant-se a aprendre, al mateix temps van utilitzant de manera més generalitzada les estructures simples i complexes; i de mica en mica van superant les dificultats i aprenen a organitzar-se cada vegada millor.

El procés d'assessorament ha de facilitar que el programa s'incorpori a l'aula. El programa s'introdueix en tres etapes de la durada d'un curs cadascuna: l'etapa introductòria, l'etapa de generalització i l'etapa de consolidació.

En l'etapa introductòria, el professorat es familiaritza amb el programa i el prova a la seva aula. Es realitzen tasques a nivell individual i en equip i amb l'assessor.

En la formació els professors tenen l'oportunitat de practicar les estructures de treball cooperatiu. És difícil introduir les estructures a l'aula si no s'han practicat.

En aquesta etapa cal fer una anàlisi del centre: d'on parteix; com ajuda a la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials i específiques i quines són les propostes de redistribució.

El procés ha de seguir la lògica, de com el profe ho pot aprendre i com ho pot aplicar. Lògica de l'aprenentatge i la lògica de l'aplicació.

En aquesta etapa de sensibilització, un grup de professors ho porten a la pràctica, fan activitats puntuals i reflexionen sobre l'ús de les estructures.

En l'etapa de generalització, el professorat aplica les estructures de treball cada vegada de forma més generalitzada. S'utilitzen estratègies de les tres fases.

Cada vegada hi ha professors que ho apliquen a més cursos i més matèries. Hi ha d'haver un cert acord en la distribució de la pràctica de les estructures per cursos i per matèries. Hi ha una reflexió comuna, esforç d'adaptació, cada vegada més seguretat de l'ús de tècniques i aquestes s'incorporen progressivament al treball a l'aula. Mentre al seu centre, hi ha un grup de professors que s'inicia en el programa.

Els professors que han començat a la primera fase assessoren als que han començat després i així de manera successiva.

En l'etapa de consolidació, gran part del professorat ho considera consubstancial a la seva forma d'exercici docent, és un mitjà per a la reflexió i

dóna sentit. La comunitat educativa identifica l'aprenentatge cooperatiu com a quelcom propi. El centre incorpora l'aprenentatge cooperatiu en els seus documents de centre i crea una comissió per vetllar pel seu seguiment i acompanyar els professors nous que es vagin incorporant.

Algú ha de coordinar en els centres la implantació de la innovació que suposa l'aplicació del programa. De manera que hi ha diferents agrupaments de professors per a treballar. Hi ha sessions amb el coordinador del centre i sessions amb l'assessor de la universitat.

3.3. L'educació inclusiva en l'àmbit social

La inclusió és un compromís ètic pel qual les persones som presents, aprenem i participem en la societat, especialment les més vulnerables. Per tant, s'han d'eliminar les barreres que ho impedeixin i facilitar la inclusió.

Des del principi de normalització es posa l'èmfasi en la utilització dels mitjans tan normatius com sigui possible per a desenvolupar i mantenir les competències personals i socials. L'entorn s'ha d'adaptar a les necessitats de les persones perquè tinguin les mateixes oportunitats per a ser un ciutadà de ple dret i un responsable actiu en la comunitat on viu. Es pretén normalitzar les condicions de vida, no que la persona s'assembli als altres.

El model de Qualitat de vida Verdugo (Verdugo, 2004), posa l'èmfasi no només en el treball sinó també en les activitats socials i interpersonals, educatives i d'oci. En l'actualitat la discapacitat s'ha d'entendre des d'una perspectiva contextual amb un *model ecològic de discapacitat* basat en la interacció de l'individu amb el seu context. La discapacitat és quelcom fluid, canviant i continu, depenent de les limitacions funcionals de la persona i dels recolzaments disponibles en el seu entorn. Proporcionant intervencions i serveis que es centrin en la conducta adaptativa, l'estatus comunitari i el benestar personal es disminueixen les seves limitacions funcionals de les persones.

L'autodeterminació és un element central pel qual hom té dret a un projecte de vida, al marge de les seves capacitats, i controlar-lo. Per tant, el dret a ser ciutadà porta a tenir un projecte vital, un reconeixement als altres i ser reconegut pels altres, a treballar en una empresa ordinària i que hi hagi un creixement per part de tots.

Per saber si avancem en la inclusió ens fixem en les vuit dimensions de la inclusió social que proposa el concepte de qualitat de vida.

8 dimensions de la inclusió social de Schalock i Verdugo (Verdugo A. M., 2004)

1. Benestar emocional: satisfacció, autoconcepte i absència d'estrés.
2. Relacions interpersonals. Interaccions, relacions i recolzaments.
3. Benestar material: estatus econòmic, treball i habitatge.
4. Desenvolupament personal: educació, competència personal i talent.
5. Benestar físic: salut, activitats de la vida diària, atenció sanitària i oci.
6. Autodeterminació: autonomia i control personal, fites i valors personals; i eleccions.
7. Inclusió social: integració i participació en la comunitat, rols comunitaris i recolzaments socials.
8. Drets: drets humans i drets legals.

Segons l'autor (Morgado, 2007) les emocions influeixen en la intel·ligència i en la conducta social. Per tant cal que coneguem i controlem les nostres emocions perquè influeixen en el propi benestar i en la relació entre les persones.

Les emocions que generen els prejudicis dels altres sobre nosaltres perjudiquen el nostre rendiment. Si els altres consideren que no puc segurament no podré. Si jo crec que puc, segurament podré, per tant la nostra convicció ha ser més potent que la influència dels altres sobre nosaltres.

Damasio en *El error de Descartes*, (Damasio 1996) explica que raonar i decidir estan estretament lligats. Que els sentiments no són una qualitat mental que s'esmuny sinó la percepció directa del llenguatge específic del cos; i per tant amb l'emoció percebuda, penso i després decideixo. L'error de Descartes consisteix precisament en separar el cervell del cos.

3.3.1. Grups de risc i causes de l'exclusió social

En aquest apartat enumerem els grups de població més vulnerables i per tant amb més risc d'exclusió social.

Per una banda tenim els infants i joves, especialment els de les famílies pobres i immigrades, o joves immigrants que han vinguts sols al país. El factor gènere també forma part dels grups de risc. Les persones amb discapacitat, els expresidaris, els sense sostre i els drogodepenents; tots ells són col·lectius amb dificultats per a la inclusió a la societat.

Aquesta inclusió es fa més difícil si al darrera hi ha situacions de pobresa, desestructuració familiar i deficiència en el desenvolupament de competències.

3.3.2. La família, el primer agent inclusiu

La família és el recurs natural més important per a les persones amb discapacitat; demana, rep i dispensa els suports necessaris per al seu desenvolupament. La família és també, el primer nucli inclusiu que converteix les persones (amb discapacitat) en membres actius de la seva comunitat.

La família és una xarxa de relacions, tots els membres estan recíprocament relacionats i les experiències d'un influeixen en els altres. Cada família té un passat, un present i un futur; i forma part d'un grup social.

La presència d'una discapacitat en la infància modifica l'entorn familiar, desconcerta als pares i als germans. També influeix en la construcció de la psicologia i l'afectivitat dels germans. Els germans de les persones amb discapacitat poden presentar problemes d'identificació i socialització i alhora desenvolupar prematurament habilitats i responsabilitats (Lizasoáin, 2010).

Aquests germans tenen unes necessitats que passen per el reconeixement de la diferència, no han de compensar les expectatives que el germà no podrà assolir i satisfer així als pares; han de tenir el seu propi espai i el seu temps, tot

i compaginant amb els deures familiars; han d'estar informats sobre la discapacitat i poder afrontar les reaccions i comentaris dels altres; i sobretot de cara al futur que els pares vagin expressant les expectatives i cura que s'espera que tinguin quan ells siguin grans o ja no hi siguin.

La qualitat de vida familiar s'estudia a partir del mateix model de qualitat de vida individual i per tant s'ha de mirar que totes les necessitats de tots els membres estiguin satisfetes, que tots els membres participin a la vida familiar, que tots tinguin l'oportunitat de fixar-se fites importants per a tots i que les puguin aconseguir.

Els membres d'una família que desenvolupa processos inclusius manifesten el seu malestar i reconeixen els dubtes que tenen; busquen ajudes i els pares es senten més competents; tenen una actitud positiva; reclamen serveis i suports com un dret; defensen la participació a la comunitat i reclamen respecte cap a la diferència. Aquesta actitud és un referent pels fills i un model positiu per al seu progrés.

Així avaluem els processos d'inclusió, que tots els seus membres participin en la vida familiar. Aquest és el repte i és la metodologia per avaluar el nivell de qualitat de vida.

3.3.3. El treball en xarxa

Ens fem en relació amb els altres, de manera que els elements amb els que cada persona interactua constitueixen la xarxa social que canalitza la seva incorporació a la societat.

Cal una organització transversal basada en la col·laboració entre institucions, un abordatge transdisciplinari de les necessitats socioeducatives i un reconeixement de la interdependència i promoció de la visió conjunta. Actualment hi ha però, una fragilitat del vincle social per la pèrdua de consistència dels vincles socials.

Els PLANS EDUCATIUS D'ENTORN són un instrument per donar resposta integrada a les necessitats educatives d'una comunitat, coordinant i dinamitzant les accions en els diferents àmbits de la vida dels nens i joves per tal d'afavorir la inclusió i la cohesió social. Es coordinen amb la xarxa administrativa municipal, la xarxa escolar i el teixit social.

Els seus objectius són: enfortir els vincles entre les famílies, l'escola i l'entorn; treballar per l'èxit escolar i la cohesió social; enfortir la participació en espais de lleure i potenciar l'ús del català.

Hi ha d'haver coresponsabilització, implicació, voluntat de compartir i una actitud positiva i dialogant.

3.3.4. La participació a l'entorn comunitari i sociolaboral

La participació és un dret que tenim les persones, proporciona satisfacció personal i és un potenciador del sentiment d'identitat. Així mateix promou la vinculació social activa de la persona a través de la participació en l'entorn; afavoreix el desenvolupament del sentiment de pertinença i l'autoestima de la persona/grup a través de l'eficàcia i el reconeixement social; promou l'exercici de compromisos, drets i deures socials; i promou en la mesura possible, les capacitats de control i domini sobre la pròpia vida.

Mitjançant el treball anem configurant el nostre rol, tenim sentit d'utilitat i sentit normatiu. El treball, amb els suports que calgui, és una condició normalitzadora.

El treball amb suport és un instrument per facilitar la incorporació al món normalitzat, facilita els suports que la persona necessita per aconseguir i mantenir el lloc de treball; comprèn: la recerca de llocs de treball i la formació dins i fora del treball; i l'assessorament a les empreses, famílies i treballadors.

3.3.5. La vida Independent i l'autogestió

Quan una persona amb discapacitat és capaç de tenir cura si mateix, pot fer la gestió de la seva llar (compartida o no) i tenir accés i participació social; estem parlant de vida independent. Una vida independent amb suports que li permetrà la plena realització personal i comunitària.

Un exemple de transició a la vida adulta és el Projecte Amic-Vivenda compartida de l'Associació Síndrome de Down Lleida.

<http://www.downleida.com>

3.4. Actualització en investigació

Pel que fa als continguts d'aquest mòdul ens centrem en la presentació que els professors van fer del GRAD (Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat).

Fonamentalment destaquem els objectius i les línies de recerca del Projecte PAC (1) que ha generat el **Programa CA/AC (“Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar”)**

El GRAD aprofundeix en els marcs teòrics de les línies de la recerca en Aprenentatge Cooperatiu, Assessorament Psicopedagògic, Disseny Universal de l'Aprenentatge, Llenguatge i Comunicació i Pràctiques Escolars Inclusives. Analitza les variables vinculades als processos d'implementació, generalització i consolidació de pràctiques educatives relacionades amb les línies de recerca del Grup. Desenvolupa i transfereix metodologies i recursos tecnològics i digitals (transferència de tecnologia educativa), eficients per generar inclusió i cohesió social en els diferents àmbits del desenvolupament humà (escolar, de salut i comunitari, en termes generals). Difon els resultats de recerca de les diferents línies de recerca del Grup, a través de publicacions científiques i congressos. Incorpora i forma nou personal investigador en les diferents línies de recerca del Grup, a través del Màster en Educació Inclusiva i d'altres possibles màster o cursos d'especialització.

A continuació esmentem la finalitat de la investigació, les hipòtesis de treball, la metodologia i els resultats.

Entenem que la investigació es centra en l'anàlisi de la coherència teòrica i la coherència lògica del Programa, la coherència entre la planificació i la implementació i la qualitat relativa i la qualitat absoluta del Programa.

La hipòtesi general A expressa que:

Una estructura de l'activitat cooperativa, en una aula, afavoreix, per una part, el rendiment escolar i, per altra part, el desenvolupament personal i global (especialment la capacitat de diàleg i convivència i de solidaritat) de tot l'alumnat, perquè millora les interaccions entre tots els alumnes i, en general, fomenta un "clima" de l'aula propici per a l'aprenentatge i el desenvolupament personal.

Pel que fa a la coherència teòrica i la coherència lògica del Programa s'utilitza un qüestionari per avaluar la coherència entre el Programa dissenyat i el que s'ha acabat aplicant.

Per valorar la qualitat absoluta del Programa es tenen en compte els criteris que citem a continuació. El criteri de qualitat 1: El rendiment acadèmic de l'alumnat es valora amb la comparació dels resultats dels escolars, abans i després d'aplicar el programa; el criteri de qualitat 2: la qualitat de les interaccions entre els estudiants, amb un Test sociomètric; el Criteri de qualitat 3: Grau de convivència dintre el grup classe, amb un qüestionari de convivència i el criteri de qualitat 4: Grau de solidaritat amb un qüestionari de solidaritat.

L'Anàlisi del Grau de cooperativitat es realitza amb un Full de càlcul: Total segments d'activitat cooperatius / Índex de qualitat treball en equip / GRAU DE COOPERATIVITAT

Els resultats obtinguts respecte la hipòtesi general A permeten confirmar que ha millorat el rendiment acadèmic dels alumnes, ha millorat el clima de l'aula (grau de cohesió del grup, grau de convivència, grau de solidaritat) i hi ha hagut un grau acceptable de coherència entre el "model teòric" i el "model empíric" del Programa.

L'estructura de l'activitat resultant de l'aplicació del Programa ha estat de tipus cooperatiu (Grau de cooperativitat > 3)

La hipòtesi general B expressa que:

L'aplicació d'aquest Programa Didàctic a través d'un procés de formació/assessorament facilita la introducció de millores permanents en la pràctica docent del professorat que ho aplica, i en els seus centres, en general.

Per valorar la qualitat absoluta del procés de formació/assessorament es tenen en compte els criteris que citem a continuació: el criteri de qualitat 1: Grau d'influència del procés de f/a en la *incorporació* de les actuacions previstes en el Programa; el Criteri de qualitat 2: Grau d'influència del procés de formació/assessorament en el desenvolupament d'*adaptacions* de les actuacions del Programa i Criteri de qualitat 2: Grau d'influència del procés de formació/assessorament en el desenvolupament de *propostes educatives innovadores* per superar dificultats observades pels participants. Per a valorar aquests criteris s'utilitzen els següents instruments: qüestionari inicial, Qüestionari final, Autoinformes dels participants i Autoinformes dels formadors/assessors.

L'anàlisi de la Coherència entre el model teòric i el model empíric del procés de formació/assessorament es realitza amb un qüestionari per avaluar la coherència entre el Programa dissenyat i el que s'ha acabat aplicant

Els resultats obtinguts respecte la hipòtesi general B mostren les condicions afavoridores del procés de formació/assessorament que es concreten en: el compromís dels equips directius dels centres amb la innovació per permetre la voluntarietat de participació en el procés al professorat del centre; per facilitar "espais" i "temps" en els òrgans de coordinació del centre, per donar a conèixer a la resta del professorat les pràctiques de millora desenvolupades al llarg del procés de formació/assessorament i per assegurar la participació directa en les millores d'algun membre de l'equip directiu. La formació i la participació en el desenvolupament del procés dels assessors/es del SE, i la formació conjunta d'aquests amb els coordinadors/es de cada centre que lideren la innovació. El suport entre els professors amb diferents nivells d'experiència en la innovació al llarg de tot el procés de formació/assessorament (dintre un mateix centre o

entre centres diferents), que ha d'augmentar progressivament a mesura que avancen les etapes de la innovació.

El Projecte PAC pretén generar suports i programes didàctics dirigits al professorat dels centres d'educació infantil, primària i secundària obligatòria per facilitar l'atenció a la diversitat de tots els alumnes, siguin quines siguin les seves necessitats educatives i les seves característiques personals, des d'un enfocament inclusiu.

4. Reflexions sobre el propi procés d'aprenentatge

4.1. Grau d'assoliment dels objectius generals del Màster i contribució de cada mòdul a l'assoliment d'aquests objectius

4.1.1. Objectiu 1.

Demostrar un nivell de coneixement i de comprensió de les idees relacionades amb l'educació entesa des d'un enfocament inclusiu, de manera que siguin capaços d'aplicar-les tant en un context professional com en un context d'investigació.

Pel que fa a l'assoliment d'aquest objectiu esmentar que bàsicament l' he aplicat en el context professional. A continuació relato exemples d' accions que he pogut dur a terme durant el curs.

Des de l'assignatura: *educació inclusiva en l'àmbit escolar*, vaig poder aportar a la reunió de l'equip directiu, reflexions generals sobre la inclusió i la conveniència que el professorat estigui format per atendre tots els alumnes des d'una visió inclusiva i de servei. Reflexions que s'ha concretat en el pla quadriennal de formació del centre.

També des d'aquesta assignatura m'he anat fent una reformulació de l'ús del llibre de text i de la programació, de manera que en una reunió de caps de departament de l'escola i en la que hi havia un alt nivell de preocupació pel seguiment del llibre i de les programacions els vaig comentar que potser els continguts conceptuals que s'hi transmeten no són tan importants i que segurament ens caldria focalitzar la mirada cap al desenvolupament global dels alumnes en quant a les competències bàsiques. L'equip em va agrair el comentari i en general vam captar un sentit alleujament.

Des de l'assignatura: *l'estructura i l'organització dels suports a l'escola inclusiva*, he pogut estudiar i proposar que la tasca de l'estudiant de pràctiques que té el centre pugui fer unes hores de suport dins l'aula i col·labori amb el professor de l'àrea. Així mateix hem pogut modificar la tasca del professor del

Taller de llengua de suport als nouvinguts i participa també algunes hores en el grup d'alumnes.

Des de l'assignatura: *ensenyament i planificació multinivell* he pogut realitzar el pla individualitzat d'un alumne nouvingut i d'un alumne d'aula oberta, que hem iniciat aquest curs. Aquest últim, si no hagués estant fent aquest Màster segurament no s'hagués realitzat, ja que la meva mentalitat al respecte era molt més tancada i estricte.

Des de l'assignatura: *estructuració cooperativa de l'aprenentatge* he pogut provar algunes tècniques que se'ns han ofert des del programa CA/AC. Per exemple *el foli giratori* i *el grup d'experts*, amb els quals he pogut observar que els alumnes distingeixen aquest tipus de treball en equip d'altres, perquè tots els membres hi estan implicats, tots han de participar. M'he sentit molt a gust i ells els han valorat molt positivament.

També des d'aquesta assignatura i per a un treball individual vaig elaborar i proposar als alumnes un qüestionari sobre la cohesió de grup (annex 3). Les seves respostes em van donar idea de per on es podia començar a treballar les dinàmiques per a la cohesió de grup. Així mateix vaig elaborar una fitxa per programar-les i dur-les a la pràctica (annex 4).

4.1.2. Objectiu 2

Ser capaços d'aplicar els seus coneixements i les habilitats per a treballar en equip amb la finalitat de resoldre problemes, en entorns nous i en contextos amplis o multidisciplinaris relatius al camp de l'educació inclusiva, tant en l'àmbit escolar com en l'àmbit social.

Aquest objectiu ha estat assolit amb els diferents treballs en grup que hem realitzat en el Màster ja que era un entorn nou i no ens coneixíem entre els companys.

M'ha resultat molt interessant observar les diferents formes de treballar i de ser dels tres companys amb qui he treballat. Hem reconstruït idees, cadascú aportava la seva part de reflexió, la seva idea i entre tots en fèiem de noves. He observat que $1+1+1+1$ no és igual a 4, és més, és una altra cosa.

També he pres paciència com ells també, quan anàvem a ritmes de treball diferent i un condicionava l'altre. Ha estat una molt bona experiència.

4.1.3. Objectiu 3

Tenir l'habilitat d'integrar coneixements i d'afrontar la seva complexitat, així com de formular judicis sobre l'educació inclusiva que incloguin reflexions sobre les responsabilitats socials i ètiques relacionades amb l'aplicació dels seus coneixements, respectant en tot moment i aplicant en la pràctica professional els drets fonamentals i d'igualtat entre homes i dones, els Drets Humans i els principis d'accessibilitat universal de les persones amb discapacitat, així com els valors propis de la cultura de pau i valors democràtics.

Des de l'assignatura: *educació inclusiva en l'àmbit social* se'ns proposà de veure un curt (Lefebvre) i reflexionar sobre la inclusió de les persones amb discapacitat en la nostra societat. L'activitat em resultà interessant fins i tot per fer-la amb els alumnes d'una classe de 2n d'ESO on imparteixo Religió.

Vàrem observar postures dels alumnes ben diverses respecte el tema, des de l'acceptació total de totes les persones amb discapacitat o no, al rebuig frontal a admetre persones amb discapacitat en els diferents àmbits de la vida. Adjuntem document elaborat pels alumnes durant la classe (annex 5).

4.1.4. Objectiu 4

Comunicar les seves conclusions i coneixements sobre educació inclusiva, així com el marc conceptual en el qual es basen, tant a experts com a no experts, de forma clara i sense ambigüitats.

Pel que fa a l'assoliment d'aquest objectiu ens remetem a la pròpia presentació en power point d'aquest treball de final de Màster (annex 6).

Si bé exposem els continguts al tribunal avaluador de la universitat perquè en valori la coherència i la correcció, al mateix temps pot ser exposat a un equip de professors per comunicar-los els continguts bàsics que he après durant el Màster.

4.1.5. Objectiu 5

Haver desenvolupat habilitats d'aprenentatge que els permetin continuar els estudis de forma àmpliament autodirigida o autònoma.

Les habilitats d'aprenentatge que he anat desenvolupant al llarg del Màster es poden expressar en quatre fases. Primera, escoltant les classes i ampliant amb les lectures; segona, fent els treballs i reflexionant; la tercera, sintetitzant en les STD 3 i la quarta, preparant la informació per a la comunicació. Considerem molt important tenir en compte la comunicació del coneixement, ja que quan hom es prepara uns continguts per a comunicar-los s'estructuren i es consoliden de manera clara i ferma.

5. Conclusions.

Mitjançant aquest treball hom pot definir quatre afirmacions generals sobre la inclusió, tan a nivell escolar com social.

A nivell escolar:

1. Una escola inclusiva és una escola on hi poden aprendre junts tants alumnes com sigui possible, tantes hores com sigui possible, participant tant com sigui possible en les mateixes activitats. Tots els alumnes han de ser presents, han de participar i han de progressar. (Pujolàs, 2008).
2. Es possible l'educació inclusiva si el professorat reinterpreta la seva funció des d'una pedagogia humanista, solidària i centrada en l'estudiant; si enfoca els continguts curriculars de manera global; si accepta el repte d'abordar amb fórmules complexes l'heterogeneïtat natural del grup.
3. Els canvis inclusius en educació depenen de les transformacions que es produeixin als sistemes educatius, als centres i a les aules.
4. L'aprenentatge cooperatiu és un bon recurs didàctic per assegurar la participació equitativa de l'alumnat i la interacció simultània perquè tots tinguin l'oportunitat d'aprendre al màxim de les seves capacitats.

A nivell social:

1. La inclusió és un compromís ètic pel qual les persones som presents, aprenem i participem en la societat, especialment les més vulnerables.

2. Des del principi de normalització es posa l'èmfasi en la utilització dels mitjans tan normatius com sigui possible per a desenvolupar i mantenir les competències personals i socials.
3. L'autodeterminació és un element central pel qual hom té dret a un projecte de vida, al marge de les seves capacitats, i controlar-lo.
4. Les emocions que generen els prejudicis dels altres sobre nosaltres perjudiquen el nostre rendiment.

Hom pot fer, també, una proposta de millora per tal d'avançar en processos inclusius en un entorn escolar concret. De manera que exposem a continuació un resum de les pràctiques realitzades.

Els tres grups de 1r d'ESO del centre que hem analitzat durant les pràctiques mostren un nivell mitjà baix d'inclusivitat ja que hi ha 10 alumnes que participen un 21,8% del temps escolar en els grups ordinaris. La resta del temps estan agrupats sols. Per tan la proposta és: eliminar aquest grup, reorganitzar els suports a dintre l'aula i fer treball cooperatiu, ja que aquest és un bon recurs didàctic per atendre la diversitat del alumnes.

L'estudi i el treball realitzats durant el Màster ens proporciona la seguretat i els arguments necessaris per afrontar d'ara endavant les propostes educatives amb criteris d'educació inclusiva. Així doncs, si durant el curs ja he pogut anar experimentant continguts apresos, ara és l'hora de defensar amb ells la proposta de millora.

A mode de conclusions personals constatar que les expectatives inicials s'han acomplert, encara que alguns continguts d'algunes assignatures, malauradament, hagin passat com un somni que has tingut i no recordes. Però sort n'hi ha que els que recordes tenen més força i potència per a seguir estudiant i aprofundint.

6. Bibliografia

6.1. Referències

- BONAL, Xavier; ESSOMBA, Miquel Àngel; FERRER, Ferran (coords) (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona : Mediterrània, S.L.
- DAMASIO, Antonio (1996). *El error de Descartes*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Down Lleida <http://www.downlleida.com>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2001). *Educación inclusiva y prácticas eficaces en el aula*. Denmark
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Educación inclusiva y prácticas eficaces en el aula*. Denmark
- HUGUET, Teresa (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona. Graó.
- LEFEBVRE, Alain. *Mi hermano* [en línia].[Consulta: 24 de maig de 2011]. Disponible a: < <http://www.servicioshf.com/fotogramas/encorto/>>
- LIZASOÁIN, Olga "Un Estudio sobre la Fratía ante la Discapacidad Intelectual." *Intervenció Psicosocial*,vol.19,núm.1,p. 89-99.
- “Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació”. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 16 de juliol de 2009, núm. 5422, p. 56589-56681.

MORGADO, Ignacio (2007). *Emocions i Intel·ligència Social: Les claus per una aliança entre els sentiments i la raó*. Barcelona: Ariel.

MUNTANER, Joan Jordi; ALZINA, Pere; RADÓ, Joan (2006). "Organització dels suports". Dins: Pere Pujolàs (coord.). *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic : EUMO, p. 37-60.

PORTER, Gordon (2001). "Elements crítics per a escoles inclusives. Creant escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència". *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol.5, núm.1, p. 6-14.

PUJOLÀS, Pere (2007). *Aprendre junts alumnes diferents*. Vic: Eumo.

PUJOLÀS, Pere (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

PUJOLÀS, Pere (2009). "La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad". *Revista de educación*,núm. 349, p.225-239.

PUJOLÀS, Pere; LAGO, José Ramón (2007). "Organización cooperativa de la actividad educativa". Dins: Manuel Sanchez-Cano i Joan Bonals (coord.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, p. 349-391.

RENES, Víctor (2006). "Pròleg". Dins: Joan Subirats (dir.). *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria, p.9-24.

“Resolució de 15 de juny de 2010 per la qual s’aprova el document per a l’organització i el funcionament dels centres de titularitat privada d’educació secundària per al curs 2010-2011.” *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 28 de juny de 2010, núm 5658, p.49564-49590.

RUIZ, Robert (2006). “Accessibilitat del currículum i accés al currículum”. Dins: Pere Pujolàs (ed.). *Cap a una educació inclusiva*. VIC: EUMO, p. 61-102.

Special Needs Education [Informe] / <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-es.pdf>. - 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

UNESCO (1995): *La educación encierra un tesoro*. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.

UNESCO (2001). *Understanding and responding to Children’s Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers*. Paris: UNESCO.

VERDUGO, Miguel Angel. (2004). *II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual: Enfoque y Realidad: un Desafío*. Medellín, Colombia.

6.2. Bibliografia

GIMENO, José (2005). "Diversos però no desiguals". *Suports*, vol.9, núm.1, p. 23-32.

MARSELLÉS, M.Àngels; JOVÉ, Glòria (2000). *De la prevenció a l'atenció en la primera infància: un enfocament interdisciplinari*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro; COLL, César (1992). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

VAELO, Joan (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

Annex 1

ANÀLISI GRAU D'INCLUSIVITAT D'UN GRUP CLASSE

A Agrupament de l'alumnat	1. Homogeni per nivells (1 professor/a a l'aula)	1 2 3 4
	2. Flexible: desdoblament homogeni (1 professor/a a l'aula)	
	3. Flexible: desdoblament heterogeni (1 professor/a a l'aula)	
	4. Heterogeni (1 o 2 professors a l'aula)	
B Estructura de l'activitat	1. Fixa: Interacció professor-alumne. Treball individual (estructura individual)	1 2 3 4
	2. Fixa: predomina el treball individual i la interacció entre iguals es tolera. (estructura individual amb ajuda mútua tolerada)	
	3. Flexible: predomina el treball individual i la interacció professor/a alumne per sobre el treball en equip i la interacció alumne-alumne. (estructura predominantment individual i esporàdicament cooperativa)	
	4. Flexible: interacció professor-alumne + interacció alumne-alumne. Treball individual+treball en equip, de composició heterogènia (per aprendre) o homogènia (per practicar) (estructura cooperativa)	
C Naturalesa del currículum.	1. Els mateixos continguts, objectius i activitats per tothom.	1 2,5 4
	2. Continguts, objectius i activitats diferenciats, en funció de les característiques dels alumnes.	
	3. Els mateixos continguts, objectius i activitats per tothom, adaptades a les característiques de l'alumnat.	

Pujolàs i Lago. Univesitat de Vic

(2009)

Annex 2 PLANIFICACIÓ MULTINIVELL (EXEMPLE)

PM: Tipus: Àrea/es de cicle/curs: CIÈNCIES SOCIALS 4t ESO	Versió: 1	PEI d'aula:	Versió:
1. <u>Sentit general</u> -Coneixement de la Segona Guerra Mundial	1. <u>Centres generals de l'atenció educativa</u>		
2. <u>Continguts</u> -L'origen de la Segona Guerra Mundial. -Les causes i el desenvolupament del conflicte. -La formació dels blocs antagònics. -La guerra freda	2. <u>Continguts</u>		
3. <u>Opcions (múltiples) de treball a l'aula</u> -Pel·lícula: El nen del pijama de ratlles. Posada en comú dels aspectes que han cridat l'atenció. -Mapa del conflicte. Posar nom als països que hi van intervenir, pintar de colors diferents els d'un i altre bàndol. (treball individual) -Gràfic del nombre de víctimes. (treball en parelles). -Mapa conceptual del conflicte expressat en un mural (treball en petit grup) i exposat al gran grup. -Power Point amb imatges i definició dels conceptes bàsics. (treball individual i amb possibilitat d'exposar al gran grup) - Cronologia dels fets ocorreguts durant la guerra. (treball en parelles) -Taula comparativa dels blocs antagònics de la guerra freda. (treball en parelles) -Elaboració d'una webquest sobre el tema. (treball individual)	3.1. <u>Canvis a l'aula</u>		
	3.2. <u>Mitjans d'accés</u>		
	3.3. <u>Ajuts a l'alumne/a</u>		

5. Opcions d'evidències de progrés (criteris d'avaluació)

- Té coneixement de la Segona Guerra Mundial?
- Sap quins països hi van intervenir?
- Coneix la cronologia dels fets?
- Pot explicar com es va acabar?

5. Evidències de progrés

Annex 3

EL NOSTRE GRUP-CLASSE

Qüestionari d'opinió.

1. Àmbit de participació.

1	Participes a classe aportant el teu punt de vista	(0) (1) (2) (3)
2	Hi ha alumnes que participen excessivament a classe, impedit que d'altres aportin el seu punt de vista.	(0) (1) (2) (3)
3	El professor dóna l'opció de participar en les activitats.	(0) (1) (2) (3)
4	Les aportacions dels companys són valuoses.	(0) (1) (2) (3)
5	Les aportacions dels alumnes aporten aclariments a les explicacions del professor.	(0) (1) (2) (3)
Observacions		

2. Àmbit de relació.

1	Hi ha bona relació entre tots els alumnes.	(0) (1) (2) (3)
2	Alguns alumnes no són prou valorats entre els companys	(0) (1) (2) (3)
3	Alguns alumnes són excessivament valorats entre els companys.	(0) (1) (2) (3)
4	Alguns alumnes no es relacionen amb ningú.	(0) (1) (2) (3)
5	Hi ha tensions entre alguns alumnes.	(0) (1) (2) (3)
6	Alguns alumnes es burlen d'altres.	(0) (1) (2) (3)
7	Hi ha alumnes que no parlen mai amb tu.	(0) (1) (2) (3)
Observacions		

3. Àmbit de cooperació

1	Prefereixes treballar sol que en grup.	(0) (1) (2) (3)
2	Et sents responsable de l'aprenentatge dels companys.	(0) (1) (2) (3)
3	T'agrada treballar en equip	(0) (1) (2) (3)
4	En el treball en equip els altres s'aprofiten de la teva feina	(0) (1) (2) (3)
5	Valores el treball en equip	(0) (1) (2) (3)
6	T'agrada col·laborar en l'aprenentatge dels teus companys	(0) (1) (2) (3)
7	Acceptar les opinions dels altres t'enriqueix	(0) (1) (2) (3)
8	El treball en equip té futur.	(0) (1) (2) (3)
Observacions		

Annex 4

FITXA 1: Treball cooperatiu.	L'EQUIP D'EN MANEL
TEMPS:	1 hora
MATERIAL:	Full de paper i pissarra o pc amb projector per recollir les idees del grup gran.
PRESENTACIÓ I PUNT DE PARTIDA: (10')	En Manel és un noi que no li agrada treballar en equip, a l'escola.
PROPOSTA:	<ol style="list-style-type: none">1.Cadascú de vosaltres pensa quins avantatges té el treball en equip. (5')2.En un grups de 5 poseu en comú els avantatges que cadascú ha apuntat i afegiu a la vostra llista algun avantatge que vosaltres no hàgiu considerat i els companys sí. (10')3.En grup gran posem en comú els avantatges.(10')4.Comparem la primera llista amb la tercera. (5')5.Demanem comentaris sobre els resultats (5')
CONCLUSIONS:	<p>Els alumnes s'han d'adonar que les aportacions de tots sumen més que les individuals. (5')</p> <p>Valoració de l'activitat: (10')</p> <p>Què els ha semblat?</p> <p>Ha funcionat bé? Hi ha hagut distorsions?</p>

Annex 5

Mi hermano

Alain Lefebvre

**Comentaris d'un grup de 31 alumnes
de 2n d'ESO.**

Annex 6 DISSENY POWER POINT PRESENTACIÓ FINAL DE MÀSTER.

**TREBALL FINAL
DE MÀSTER**

Orientada a la formació professionalitzadora.

Presentat per:
Dolors Domènec Mercader

Tutoritzat per:
Dr. Pere Puigàs Maset.

Vic, juliol de 2011

- Licenciatura en Pedagogia, 1997.
- Grau. Formació d'agents de desenvolupament internacional, 2001.
- Activitat comercial, 7 anys.
- Activitat docent, 3 anys.
- Activitat educació no formal, 6 anys.
- Activitat docent, 2 anys.
- Activitat docent, 2 anys.

QUALIA ACTUALITZACIÓ DE LA FUNCIÓ DOCENT!!