

**LA IMPORTÀNCIA DEL TUTOR DINS
L'AULA INCLUSIVA: ESTRATÈGIES
METODOLÒGIQUES I ORGANITZATIVES
QUE ES TROBEN A LES AULES
INCLUSIVES**

“Treball de final de Grau en Mestra d'Educació Infantil”

Adriana López Núñez

4t curs

M Teresa Segués

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

16 de maig de 2014

Resum

Actualment, la inclusió a les escoles és molt important. Tots els infants han de sentir-se acollits dins de l'escola, ha de ser un espai segur, afectiu i de confiança per a ells, no hi ha d'haver exclusions.

Les escoles inclusives han de respondre a la diversitat de les necessitats de tots els infants, i per aconseguir-ho, cal modificar continguts, estratègies, etc. És a dir, cal una mirada nova davant l'educació.

Aquest estudi té com a objectiu investigar la importància que té el tutor dins l'aula inclusiva, també es pretén investigar quines estratègies metodològiques i organitzatives té per atendre a la diversitat. L'estudi es durà a terme mitjançant un estudi de cas realitzat a una aula de P-5.

Paraules clau: Escola inclusiva, diversitat, tutor, estratègies metodològiques, estratègies organitzatives

Abstract

Nowadays, inclusion in schools is very important. All children should feel welcomed in the school, the school must be a safe place, emotional and confidence for them, there should be no exclusions.

Inclusive Schools must respond to the diverse needs of all children, and to achieve this, we must modify content, strategies, etc. In conclusion, we need a new vision to the education.

The aim of the study is investigate the importance of the tutor in the inclusive classroom, also investigated methodological and organizational strategies that tutor has to attend diversity. The study was carried out through a case study in a P-5 classroom.

Keywords: Inclusive school, diversity, tutor, methodologies, organizational strategies

ÍNDEX

Introducció.....	5
1. Marc teòric.....	6
1.1. Què s'entén per inclusió?.....	6
1.2. Els centres inclusius.....	9
1.2.1. Indicadors per conèixer el grau d'inclusió d' centre.....	9
1.2.2. Característiques de les aules inclusives.....	11
1.3. Estratègies d'atenció a la diversitat.....	14
1.4. El mestre de l'aula ordinària com a recurs per atendre a la diversitat de l'alumnat.....	16
1.4.1. La importància del tutor.....	16
1.4.2. Relació amb l'alumnat.....	17
1.4.3. Estratègies metodològiques i organitzatives que faciliten l'atenció a la diversitat i que són eines per al docent.....	18
1.4.4. Avaluació inclusiva.....	23
1.4.4.1. Característiques de l'avaluació inclusiva.....	24
1.4.5. Relació amb les famílies.....	26
1.4.6. Actuacions del tutor a nivell de centre.....	27

2.	Part pràctica.....	29
2.1.	Pregunta inicial i objectius.....	29
2.2.	Metodologia emprada.....	29
2.3.	Descripció de la situació d'observació i d'intervenció.....	30
2.3.1.	El centre.....	30
2.3.2.	L'aula.....	31
2.4.	Procediment de recollida de dades.....	33
2.5.	Aspectes ètics de la recerca.....	37
3.	Resultats.....	37
3.1.	Observacions.....	37
3.2.	Entrevistes.....	42
3.3.	Grup de discussió.....	50
4.	Conclusions.....	52
5.	Aprenentatge i reflexions personals.....	58
6.	Bibliografia.....	59
7.	Webgrafia.....	61

Introducció

En el present treball exposo un estudi de cas amb l'objectiu d'aprofundir en el paper que té el tutor per promoure aules més inclusives, investigant quines són les estratègies metodològiques i organitzatives que té per atendre a la diversitat. Aquest estudi s'ha dut a terme a una aula de P-5, d'un centre d'Educació infantil i Primària

Vaig triar aquest tema per elaborar el Treball de Final de Grau ja que avui en dia la inclusió és un concepte molt present a la comunitat educativa, i, a més, el currículum orienta en aquesta direcció. Al llarg de la formació universitària hem parlat molt de la inclusió, de tot el que comporta i dels avantatges que té per a tot el conjunt de l'alumnat i del centre en general. Penso que el tutor té una gran responsabilitat per aconseguir que tots els infants estiguin inclosos i que no n'hi hagi exclusions de cap tipus. Per aquest motiu, crec que és essencial que el tutor d'una aula ordinària tingui coneixement de totes les estratègies que es tenen a l'abast per gestionar millor les aules i fer-les més inclusives. No només s'ha de saber quines són aquestes estratègies, sinó que s'ha de tenir consciència de com utilitzar-les correctament per tal d'aconseguir que una escola i les seves aules siguin realment inclusives.

Els mestres tenen diversos recursos – materials, tècnics i humans- al seu abast. En el present treball s'exposen quins són alguns d'aquests recursos i s'investigarà si en una escola en concret, es fan servir aquests recursos i si es gestiona la diversitat d'una manera adequada al que s'entén des de l'àmbit teòric.

L'objectiu principal és investigar doncs, si les estratègies metodològiques i organitzatives que apareixen en els documents teòrics, apareixen en la pràctica ordinària d'un tutor de P-5. A partir d'aquest objectiu, ens en plantejarem d'altres, com detectar quins elements a nivell de Centre són realment inclusius i quins són els punts que poden millorar-se fent referència a la inclusió.

El treball està dividit en dues parts, la primera és el marc teòric on es parla sobre la inclusió. La segona part, és la part pràctica on s'explica l'estudi del cas. Aquest estudi s'ha dut a terme mitjançant observacions que han durat dues setmanes, entrevistes, i un grup de discussió amb alguns infants de l'aula. Seguidament es presenten els resultats un cop analitzades les diferents dades que s'han recollit amb els instruments esmentats, i finalment, hi ha unes conclusions que responen a les preguntes de recerca. Per tancar el treball hi ha algunes reflexions al voltant de la utilitat d'aquest treball en relació a la meua futura feina com a docent.

Aquest treball ha sigut possible gràcies a la participació de la tutora d'aula, als infants que van participar en el grup de discussió, a l'equip directiu, a la persona de pràctiques i a la mestra de suport a la inclusió del Centre. Per tant, agrair la seva participació i a la tutora de la Universitat vic, per les seves aportacions i implicació.

1. Marc teòric

1.1. Què s'entén per inclusió?

La definició d'educació inclusiva a escala internacional, és vista com una reforma que acull i dóna suport a la diversitat de tot l'alumnat. Suposa per tant, un canvi de model d'escola.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005 citat per Echeita i Ainscow, 2011, p. 28).

L'objectiu final de l'educació inclusiva és contribuir a eliminar l'exclusió social ja que en l'escola tradicional molts infants són exclosos per motius racials, de classe social, de gènere, d'aptituds, de discapacitat, etc. Cal destacar que l'educació és un dret humà essencial i per tant, ningú ha de quedar exclòs d'aquest, de tal manera que l'escola inclusiva pretén aconseguir una societat més justa on tots els individus tinguin les mateixes oportunitats (Blanco, citat per Echeita i Ainscow, 2011, p.29).

Segons Echeita i Ainscow (2011), hi ha quatre aspectes que ajuden a definir millor què és i què suposa la inclusió educativa:

- *La inclusió és un procés, és a dir, la inclusió ha de ser una recerca constant de millores en l'educació per tal d'aconseguir atendre a la diversitat de l'alumnat. És important que aprenguem a treure partit de les diferències individuals, d'aquesta manera podrem apreciar les diferències com un aspecte positiu que beneficia a tothom: alumnes amb i sense discapacitat, professorat ordinari i que donen suport als alumnes amb necessitats educatives especials i famílies amb infants amb i sense discapacitat. Els canvis demanen temps, i hem de tenir en compte que el procés per aconseguir l'escola inclusiva és llarg, però hem de mantenir els nostres principis per tal d'aconseguir una escola millor i incrementar l'aprenentatge de l'alumnat.*
- *La inclusió busca la presència, la participació i l'èxit de tots els estudiants en entorns ordinaris.*
- *La inclusió precisa la identificació i l'eliminació de barreres per a la presència, la participació i el progrés de tots els alumnes en l'aprenentatge.*
- *La inclusió posa èmfasis en aquells grups d'alumnes que podrien estar en risc de marginació, exclusió o fracàs escolar. Però no treballa només amb ells.*

Saber què és la inclusió és bàsic per entendre el present treball, a continuació, presento els centres inclusius i quins són els indicadors que permeten detectar el grau d'inclusió d'un centre.

1.2. Els centres inclusius.

1.2.1. Indicadors per conèixer el grau d'inclusió d' centre

L'article 13 del decret 181/2008 porta per títol Atenció a la diversitat i explica com s'ha d'atendre la diversitat als centres educatius:

Els projectes educatius que elaborin els centres han de ser prou flexibles per permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i les singularitats de cada alumne/a per tal que es pugui donar compliment al principi d'atenció a la diversitat.

El centre aplicarà les mesures necessàries perquè l'alumnat amb necessitats específiques tingui els suports necessaris per assolir el màxim desenvolupament de les seves capacitats personals i els objectius del currículum.

Es tindrà especialment en compte la detecció de les dificultats de l'alumnat en el moment en què es produeixin, a fi i efecte de prendre les mesures necessàries per continuar el seu procés d'aprenentatge.

L'alumnat podrà romandre excepcionalment un any més en el segon cicle de l'educació infantil, a proposta de l'equip de cicle, que haurà d'anar acompanyada de l'informe elaborat pels serveis educatius i l'acord de la família, i amb l'aprovació del director o directora del centre. Caldrà comunicar la decisió al director/a dels serveis territorials corresponents (DECRET 181/2008, de 9 de setembre, p. 5).

L'*Index for Inclusion* d' Ainscow i Booth (2002), és un conjunt de materials dissenyats per facilitar el desenvolupament d'una educació inclusiva en els centres escolars que atengui a la diversitat de l'alumnat.

L'Índex identifica unes dimensions i dintre d'aquestes, uns indicadors¹, que permeten observar en quin grau un centre és inclusiu.

¹ Els indicadors es poden trobar a l'annex.

Aquestes dimensions es podrien utilitzar per exemple, per a estructurar el Pla de Millora Educatiu d'un centre. Cada dimensió conté uns indicadors, el significat d'aquests s'explica a través d'un seguit de preguntes. Els indicadors representen una sèrie d'aspiracions que es comparen amb la situació que hi ha al centre per poder arribar a establir determinades prioritats de millora. Cal destacar que la millora dels centres implica que les persones que treballen en aquests, han de qüestionar-se les modalitats de treball que hi ha i han d'estar disposades a canviar i modificar allò que no permet que l'escola sigui realment inclusiva.

En resum, les dimensions, les seccions, els indicadors i les preguntes, van proporcionant una imatge més detallada que fa de guia en l'anàlisi de la situació del centre en aquell moment i ajuda a determinar futures possibilitats d'acció.

Segons Onrubia (2008) i prenent com a referents propostes d'autors com Ainscow, Echeita, Marchesi i Martín, hi ha una sèrie de condicions institucionals que caracteritzen les escoles inclusives:

- Un projecte educatiu global i compartit per part del conjunt d'agents educatius de la institució.
- Un alt grau d'implicació i autoexigència professional per part del professorat, una responsabilització de la seva pràctica, una pràctica reflexiva i compromesa amb la innovació i la millora.
- Un clima de centre i d'aula que afavoreixi a l'aprenentatge, i una actitud preventiva, més que correctora, davant de les dificultats en l'aprenentatge.
- Un lideratge eficaç i acceptat, distribuït per tota l'escola i combinat amb la participació de l'alumnat i la coordinació del professorat.
- Una planificació acurada, coordinada i flexible dels recursos, tant des del punt de vista curricular com organitzatiu.

- Un aprofitament dels recursos i espais ordinaris per atendre a la diversitat i un ús acotat dels recursos especials, establint un conjunt de possibilitats d'adaptació, des de les menys específiques i significatives fins a les més específiques i significatives, i assegurant que els recursos més específics només s'utilitzen després d'haver esgotat les possibilitats de resposta en espais i recursos "més" ordinaris.
- Un aprofitament de les diverses formes de recolzament que els membres de la comunitat educativa es poden donar entre ells.
- Una fort relació entre l'escola i el seu entorn, assegurant la participació de la comunitat en les polítiques i decisions de l'escola i establint vincles sustentadors entre l'escola i la comunitat.
- L'existència de recolzaments externs, en forma de processos d'assessorament col·laboratiu.

1.2.2. Característiques de les aules inclusives

En aquest apartat, parlarem a nivell d'aula i igual que a l'aparat anterior, també hi ha unes condicions que ens permeten caracteritzar les aules inclusives. Segons el que diuen Stainback i Stainback (2004) les característiques d'una aula inclusiva són les següents:

- *La filosofia de l'aula inclusiva* es basa en obrir les portes de l'aula ordinària a tots els infants, entenent la diversitat com una manera de millorar l'aprenentatge de tot l'alumnat. Les aules inclusives valoren les diferències com una bona manera d'aprendre.
- *Les regles de l'aula són comunicades*, poden estar penjades a les parets de l'aula i han de reflectir la igualtat i el respecte mutu entre tots els membres del grup. Un exemple de les regles pot ser: ningú em tractarà diferent pel meu color de pell, per si sóc prim o gras, alt o baix, nen o nena o per la meva aparença.

- *La instrucció es realitza d'acord amb les característiques de l'alumnat*, en aquestes aules s'ajuda als alumnes a què aconseguixin l'èxit en l'assoliment dels objectius establerts en el currículum. *El currículum* no és estàndard sinó que s'ajusta a les característiques de tots infant, tot fent les personalitzacions que siguin necessàries.

Les aules inclusives compten amb:

- *El foment d'una xarxa d'ajuda natural*; a les aules inclusives hi ha total naturalitat en l'ajuda mútua entre companys, es treballa en equip per tal d'oferir i rebre ajuda.
- *La cooperació i la col·laboració*; es fan activitats on tots els infants puguin participar i es deixen les activitats més individualistes o competitives, de tal manera que com he citat en el punt anterior, els alumnes es poden ajudar entre ells. L'aula es converteix en una petita comunitat d'aprenentatge, entra més d'un mestre a l'aula i col·laboren en la realització de les tasques comunes.
- *L'acomodació a l'aula*; quan és necessària l'ajuda d'algun professional concret, aquest entra a l'aula i dóna el suport a l'infant i/o al mestre ordinari, sense necessitat de treure a l'infant de l'aula ordinària.
- L'entrada dels experts i les modificacions del currículum, no només ajuden als infants que ho necessiten, sinó que tots els membres del grup es beneficien: nens i professorat. Per exemple el psicopedagog dintre de les aules inclusives pot ajudar a dissenyar, adaptar i oferir un assessorament i una avaluació de l'aula més apropiada a les necessitats dels diversos membres del grup, en comptes de comprovar, classificar, i etiquetar als estudiants.

- *El mestre* en aquestes aules és un element facilitador d'aprenentatge i d'oportunitats d'aprenentatge. El mestre ja no és la persona que té més saber a l'aula, sinó que l' ensenyament és compartit entre el professorat i l'alumnat. El paper del mestre és autoritzar als estudiants perquè s'ajudin mútuament. Tots els membres de l'aula tenen la responsabilitat de compartir coneixements i d'aprendre dels i amb els altres.
- *Promoure la comprensió de les diferències individuals*; el professorat i els membres del grup entenen que cadascú és diferent i tots tenen qualitats que s'han de potenciar. Es tracta d'enfortir l'alumne a partir de les seves capacitats i potencialitats
- *La flexibilitat* és una característica clau de les aules inclusives. Els mestres entenen que és necessària i que s'ha d'aplicar en les diferents activitats. Aquesta, no implica una falta d'estructura a l'aula, sinó que es refereix a l'acceptació per canviar quan sigui necessari en funció necessitats i interessos alumnes.

Hi ha d'altres condicions que segons autors com Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins i West (2001), Bielaczyc i Collins (2000), Collicott, (2000), Tharp, Estrada, Dalton i Yamauchi, (2002), Tomlinson (2001) i a proposta d'Onrubia (2008) caracteritzen les aules inclusives:

- Es plantegen i es dissenyen espais d'elaboració col·lectiva de coneixements, mitjançant la realització d'activitats autèntiques i rellevants que comporten la resolució de problemes complexos.
- Constitueixen espais segurs, personals, afectius i emocionals per a tots els que participen en les aules.
- Permeten i fomenten diverses formes de participació dels alumnes, demanant i ensenyant capacitats múltiples.

- Són culturalment còmodes pels diferents alumnes, alhora que recolzen l'aprenentatge per part de tots els alumnes que tenen cultures diferents.
- S'organitzen a partir de contextos d'activitats simultànies i diversificades que permetent que els alumnes estiguin realitzant activitats diferents, amb graus igualment diferents d'autonomia.
- Utilitzen de manera sistemàtica el treball cooperatiu i la col·laboració entre alumnes.
- Promouen l'aprenentatge autònom i autoregulat, ensenyant explícitament les capacitats metacognitives, motivacionals i socials necessàries per l'autoregulació de l'aprenentatge.
- Utilitzen de manera sistemàtica la conversació educativa i promouen l'ús intencional de la parla per part del professor i els alumnes per afavorir l'aprenentatge.
- Utilitzen els recursos externs a l'aula com recolzament als processos d'aprenentatge que es porten a terme a dins, establint vincles amb altres aules, dins i fora de la pròpia escola, i amb la comunitat.
- Incorporen i aprofiten les possibilitats de recolzament i aprenentatge individual i col·laboratiu que ofereixen les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

1.3. Estratègies d'atenció a la diversitat

Dintre de les aules inclusives es poden utilitzar diverses estratègies per tal d'atendre a la diversitat, en aquest apartat s'exposa la més potent de les estratègies d'atenció a la diversitat, segons (Coll i Miras, citat per Onrubia, 2008), és l'Ensenyament Adaptatiu. Aquesta, suposa combinar el manteniment d'uns objectius i aprenentatges comuns per a tots els alumnes, amb l'adaptació de les formes i els mètodes d'ensenyament, a les característiques de cada alumne.

L'ensenyament adaptatiu defensa que els objectius bàsics de l'actuació educativa, són els mateixos per a tots els alumnes, però que la millor manera de què tots puguin arribar a aconseguir-los és oferir un ampli ventall d'ajudes i suports per aprendre. Aquest ventall ha de ser flexible i ha de permetre que diversos alumnes puguin rebre ajudes diferents i més adequades.

Aquest ensenyament, té en compte el punt de partida dels alumnes, en un sentit ampli, no només en el sentit cognitiu i adaptatiu. Se'ls proposen reptes que els permeten anar més enllà del punt de partida i se'ls ofereixen instruments (intel·lectuals, afectius i motivacionals), i suports (materials i socials) per poder superar aquests reptes i avançar en el seu aprenentatge.

Echeita(2006) citat per Onrubia (2008), explica que adaptar l'ensenyament no és reduir simplificar o eliminar alguns aprenentatges per a diversos alumnes. Més aviat, el que suposa és enriquir, ampliar i multiplicar les ajudes disponibles als alumnes. Adaptar, no és tampoc mantenir idèntiques les condicions bàsiques de l'ensenyament, és a dir, és un ensenyament flexible en les formes d'agrupament dels alumnes, en les formes de presentació dels continguts, en les activitats i metodologies, en l'avaluació, en les formes de gestió d'aula, en les formes de relació,etc.

La posada en pràctica de l'ensenyament adaptatiu exigeix processos i decisions de dos tipus, que es denominen *macroadaptació i microadaptació* (Coll i Miras, citat per Onrubia, 2008). Aquestes, són imprescindibles per un ensenyament adaptatiu, i estan relacionades. Els processos de macroadaptació són adaptacions que es porten a terme abans d'iniciar la pràctica a dins l'aula, per exemple, quan es prenen decisions sobre els continguts fonamentals del procés d'ensenyament - aprenentatge, la seqüenciació d'aquests continguts, les activitats i tasques per fer, els materials didàctics i curriculars, etc. Per altra banda, els processos de microadaptació són adaptacions que es realitzen a l'aula durant un determinat procés d'ensenyament i aprenentatge, per exemple, augmentar o reduir els continguts inicialment previstos, donar més temps per realitzar una activitat, etc.

1.4. El mestre de l'aula ordinària com a recurs per atendre la diversitat de l'alumnat

D'acord amb el que s'explica a l'apartat anterior, hi ha diversos recursos per atendre la diversitat de l'alumnat en les aules. Dintre dels recursos materials, trobaríem el propi espai físic de l'aula, els materials, les eines TIC i els racons, i, dintre dels humans trobaríem els mestres ordinaris (tutors), els mestres de Suport a la inclusió, els alumnes de pràctiques, els especialistes, els mateixos alumnes, la implicació de les famílies entre d'altres (Aldamiz-Echebarria, M. del Mar; Alsinet, J; Bassedas, E; Giné, N; Massalles, J; Masip, M; Muñoz, E; Notó, F; Ortega, Á; Ribera, M; Rigol, A, 2000).

En aquest apartat, parlaré concretament del paper que té el tutor com a recurs per atendre a la diversitat a l'aula ordinària.

1.4.1. La importància del tutor

Com s'ha explicat a l'apartat anterior, el docent és un recurs humà per atendre a la diversitat, aquest, té un paper rellevant dins de l'aula inclusiva. Ha de tenir i saber utilitzar recursos i estratègies diverses per tal d'atendre a tots els infants i, a més, ha d'establir una bona relació amb l'alumnat per tal de crear vincles de confiança i un bon clima d'aula que ajudin els alumnes a implicar-se en el procés d'aprenentatge.

El tutor o tutora té diverses funcions, ha de vetllar pel seguiment del grup d'alumnes, per l'atenció individualitzada, per la coordinació entre tots els docents que intervenen en l'activitat pedagògica del grup i ha de coordinar l'intercanvi d'informació amb les famílies. En l'etapa d'educació infantil, el tutor passa moltes més hores amb els infants que els altres docents, de tal manera que la seva incidència en l'educació dels infants és més gran. El tutor o la tutora ha de ser conscient que té un poder d'influència molt elevat en el grup, n'és el referent. Ells o elles són els que poden dinamitzar les accions de l'aula i poden intervenir per modificar estereotips o relacions que poden influir negativament en alguns infants.

El primer factor que determina l'ambient d'una classe és, doncs, la interacció del professorat amb l'alumnat, que es refereix a les formes amb què els professors es relacionen amb els estudiants de la classe (Pujolàs, 2008, p. 27).

1.4.2. Relació amb l'alumnat

Tal i com s'explica a l'aparat anterior la relació amb l'alumnat és molt important per desenvolupar vincles de confiança a l'aula. Pujolàs (2008), explica com han de ser les relacions que s'estableixen entre el professorat i l'alumnat:

- El professor o la professora aprecia a cada alumne i alumna com el que són: persones singulars.
- El professor o la professora té en compte les diferents facetes de l'alumnat: personalitza l'ensenyament.
- El professor o la professora utilitza l'humor i l'energia positiva i procura que l'alumne aprengui amb alegria.
- El professor o la professora ajuda a l'alumnat a donar el propi sentit a les idees, aconseguint un aprenentatge significatiu.
- El professor o la professora comparteix l'ensenyament amb l'alumnat.
- El professor o la professora aspira clarament a assolir la independència de l'estudiant, és a dir, l'ajuda a ser autònom i a autoregular el propi aprenentatge.
- La disciplina s'exerceix d'una manera més aviat encoberta, és a dir, els alumnes i les alumnes decideixen el funcionament de la classe, el professor intercedeix quan és necessari.

Aquesta relació entre mestre i alumnes ha de basar-se en la confiança mútua. És la base sobre la qual es construeixen de manera conjunta els processos d'ensenyament i aprenentatge, sinó es donen aquestes condicions positives és molt difícil que els mestres puguin ensenyar alguna cosa als alumnes i que els alumnes tinguin una disposició favorable i vulguin fer l'esforç que suposa aprendre. Per tant, cuidar les relacions positives entre els mestres i els seus alumnes i crear un clima social i afectiu positiu dins de l'aula és bàsic per a que es pugui treballar sobre els continguts escolars.

A continuació exposo un apartat amb algunes de les estratègies metodològiques i organitzatives que el docent pot utilitzar com eines per tal d'atendre a la diversitat.

1.4.3. Estratègies metodològiques i organitzatives que faciliten l'atenció a la diversitat i que són eines per al docent.

Segons Aldamiz-Echebarria, Alsinet, Bassedas, Giné, Massalles, Masip, Muñoz, Notó, Ortega, Ribera, Rigol (2000), dins l'ensenyament adaptatiu, hi ha un seguit d'estratègies que faciliten l'atenció de tot l'alumnat a les aules inclusives. Cal destacar que hi ha estratègies metodològiques i altres que són més organitzatives.

Pel que fa a algunes de les estratègies metodològiques tenim les següents:

- *El Treball per projectes*: és una manera de treballar de caràcter obert que suposa la implicació de tot el grup classe, en aquests, els infants han de negociar la resolució de diversos problemes, cognitius, procedimentals, d'actuació, etc. Els trets comuns del treball per projectes són els següents:

- Es parteix dels interessos dels infants.
 - Es negocien els objectius entre tots.
 - Es parteix de les idees prèvies dels infants.
 - Es treballen d'una manera integrada els diferents continguts.
 - Hi ha una planificació compartida per aconseguir un fi comú.
 - Hi ha una certa generalització d'alguns aprenentatges.
 - Hi ha una compensació entre llibertat personal i organització col·lectiva.
 - El paper de la persona adulta prioritza la recerca de la comunicació amb l'alumnat i entre l'alumnat.
 - Promou un paper actiu de l'alumnat.
- *El Treball per racons*: es pot definir com una estructuració dels àmbits del currículum on es permet la flexibilitat. S'estructura l'aula en diferents activitats significatives que proporcionen aprenentatge als infants, els nens i les nenes tenen l'oportunitat de decidir al racó on volen estar.

Totes les activitats proposades són contextos d'aprenentatge, no s'han d'entendre únicament com espais per jugar. El que es pretén amb els racons és aconseguir l'autonomia dels infants, tant intel·lectual com organitzativa.

Els racons requereixen una dedicació i un esforç considerable per part del professorat i un fort procés d'aprenentatge per part de l'alumnat, en la previsió, responsabilització i autoplanificació de les activitats. Per avançar en aquest procés, cal organitzar un ambient de pacte i cooperació que facilitin l'assumpció dels objectius comuns. També cal vetllar perquè hi hagi un clima relaxat, tant personal com col·lectiu, i de fàcil accés als recursos que, sovint, són limitats (Aldamiz-Echebarria i altres, 2000, p.31).

- *Els tallers*: són un espai social, organitzat per facilitar un marc d'actuacions sobre un eix temàtic determinat, que permet a l'alumne establir el lligam entre la seva actuació directa i la construcció social dels coneixements. Aquests, proposen una seqüència d'activitats que parteix d'un anàlisi del currículum, on s'intenta lligar els continguts de diferents disciplines. En els tallers, es dóna molta importància a l'autonomia de l'infant, es poden dur a terme a dins o a fora de l'aula, però sempre implicant als nens i les nenes en l'activitat, és important que experimentin i manipulin ells mateixos. Les pràctiques dels mestres a les escoles poden convertir els tallers en veritables projectes col·lectius que permetin treballar la diversitat de tot l'alumnat, dins de l'aula ordinària i amb els elements de confluència següents:
 - La confiança en la capacitat generadora d'idees i en les motivacions de l'alumnat.
 - L'atenció a les idees dels infants i el treball conjunt per millorar aquestes.
 - La intervenció orientada a ajudar l'estudiant a fer visible el seu procés d'aprenentatge, donant una importància rellevant als processos de planificació conjunta.

- *El joc com a eina inclusiva*: el joc és un element d'aprenentatge clau en totes les aules, els infants aprenen jugant. Tal i com diuen Marín i Martínez (2004), el joc té un gran potencial com a eina ja que facilita l'apropament, el coneixement i l'enriquiment entre persones de diferents cultures, per exemple.

- *Proposta d'ensenyament multinivell*: es basa en la premissa que una lliçó s'ha d'ensenyar al conjunt de la classe. És una aproximació a la planificació que assumeix la individualització, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes, sense distinció del seu nivell personal d'habilitats. L'ensenyament multinivell permet que el mestre planifiqui una lliçó per a tots els alumnes, i així disminueix la necessitat de seguir programes diferents, i alhora li possibilita la

introducció d'objectius individuals en el contingut i en les estratègies educatives de l'aula (Schulz i Turnbull, citat per Collicott, 2000).

Collicott (2000:88) explica que per desenvolupar una unitat o una lliçó que siguin realment multinivell, han de tenir un objectiu ben definit per a tots els alumnes. També han d'incloure diverses tècniques educatives concebudes perquè arribin a tots els alumnes i en tots els nivells:

- Considerar els estils d'aprenentatge dels alumnes a l'hora de planificar mètodes de presentació.
 - Fer-los participar en la lliçó mitjançant preguntes adreçades a nivells diferents de raonament.
 - Reconèixer que hauran d'ajustar-se les expectatives envers alguns alumnes.
 - Permetre que els alumnes triïn el mètode que faran servir per mostrar que entenen el concepte que s'ensenya.
 - Acceptar que aquests mètodes diferents tenen el mateix valor.
 - Avaluar els alumnes partint de les seves diferències individuals.
- Una vegada s'han utilitzat totes les estratègies possibles, hi ha una continuïtat adaptativa, aquesta és el Pla Personalitzat que serveix per donar respostes adequades a aquells infants que tenen més barreres per a la participació i l'aprenentatge. Tal i com diu Huguet (2006), el PI es personalitza segons les necessitats de certs alumnes. Dins del PI hi ha dos apartats en concret: la prioritització de les capacitats bàsiques i les adaptacions curriculars dels continguts de les diferents àrees, que és el que habitualment s'anomena adaptació curricular individualitzada (ACI). En aquests, es vol contemplar a l'alumne com a persona, intentant mirar cap al futur i cap a la seva inserció posterior a la societat. S'elabora des de l'escola amb els mestres i els professionals que hi estan més directament implicats.

Com a principal estratègia organitzativa, trobem el treball cooperatiu que suposa una manera diferent d'organitzar el grup classe diferent a les estructures individualistes i competitives:

- *El treball cooperatiu*: pretén que els alumnes aprenguin a cooperar per aprendre i aprendre a cooperar (Pujolàs, 2008). Aquesta organització té una doble finalitat: que els estudiants aprenguin més i millor els continguts escolars i que aprenguin a treballar en equip.

Per tal d'aconseguir treballar de manera cooperativa Pujolàs (2008) proposa d'intervenir en tres àmbits:

Àmbit A: La cohesió de grup. Té com objectiu crear un clima favorable a la cooperació mitjançant dinàmiques de grup; que fomentin el coneixement mutu, que millorin les relacions entre els alumnes, que ajudin a prendre decisions consensuades sobre aspectes que afecten al grup classe, etc.

Àmbit B: Treball en equip com a recurs. Usant estructures cooperatives per tal que els alumnes aprenguin a treballar cooperativament. Algunes d'aquestes estructures serien: l'1,2,4, el foli giratori, llapis al centre, entre d'altres².

Àmbit C: el treball en equip com a contingut. L'objectiu és ensenyar als infants a treballar en equip, de manera sistemàtica i persistent, com un contingut curricular més. Els instruments que proposa Pujolàs (2008) són el Pla de l'Equip i el Quadern de l'equip.³

² PUJOLÀS, Pere (2008). "Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut." Suports, núm. 1, p.21-37

³ PUJOLÀS, Pere (2008). "Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut." Suports, núm. 1, p.21-37

- *La presència de dos mestres a l'aula.* Aquesta estratègia es basa en què a l'aula hi ha un mestre més, a banda del tutor. De tal manera que atendre la diversitat és més fàcil ja que són dues persones davant del grup. Huguet (2006), explica que per tal que dos mestres puguin treballar a l'aula hi ha d'haver una confiança mútua. Els dos s'han de sentir a gust, i els ha de ser fàcil col·laborar en la tasca educativa.

Perquè puguin treballar dos mestres a l'aula, s'han d'anar respectant i pactant les activitats i els rols respectius, és a dir, s'han d'anar planificant les sessions compartides.

- La tutoria entre iguals és una situació d'ensenyament – aprenentatge entre dos alumnes. L'estudiant que posseeix més coneixements, capacitats o habilitats sobre l'objectiu que s'ha d'assolir, adquireix la funció de tutor o tutora i s'encarrega d'ajudar al seu company a solucionar els problemes. La tutoria entre iguals té diversos avantatges: hi ha un increment de la motivació per l'aprenentatge escolar, actituds positives per la tasca acadèmica, avenç en les activitats prosocials i d'interacció en general, augment de l'empatia i de la responsabilitat, aprofitament dels recursos de grup i disminució de la dependència de la persona adulta (Puig, J; Martín, X i Escardíbul, S, 1997).

1.4.4. L'Avaluació inclusiva

A banda de tenir en compte les qüestions metodològiques i organitzatives que tenen a veure amb com ensenyar, cal tenir també molt en compte el tema de l'avaluació, doncs, hi ha d'haver una continuïtat entre les decisions metodològiques i les que tenen a veure amb l'avaluació.

L'avaluació es considera un element clau de la pràctica educativa que ens permet recollir informació, emetre judicis de valor sobre els aprenentatges i prendre decisions per millorar la pràctica. Aquesta valoració s'ha de basar en criteris objectius vàlids i fiables. Mitjançant l'avaluació, els mestres poden esbrinar si els aprenentatges que pretenen que els alumnes assoleixen, s'han aconseguit, i, també poden veure la qualitat de l'ensenyament (Mauri,T i Rochera, M.J, 2010).

En el següent subapartat s'exposen algunes de les característiques de l'avaluació inclusiva.

1.4.4.1. Característiques de l'avaluació inclusiva:

- *L'avaluació és continua* ja que es plasma en situacions i activitats diverses que succeeixen en diferents etapes del procés i que guarden relació de coherència i continuïtat. Està dirigida a la recollida d'informació, en especial, aquelles dades que permeten al professorat fer una valoració de fins a quin punt aprèn l'alumnat i com ho fa. Aquesta avaluació *ens ha de proporcionar informació abans, durant i després del procés d'ensenyament i aprenentatge*, ja que per valorar l'aprenentatge i prendre decisions, les dades que necessitem són diferents en cada moment.
- *L'avaluació reguladora*, és a dir, és una pràctica reguladora de l'activitat individual i conjunta del professorat i l'alumnat en el procés d'ensenyament i aprenentatge, que facilita el funcionament articulat i conjunt. La regulació es produeix amb una doble finalitat (Allal i Pelgrims Ducrey, i altres, citat per Mauri,T i Rochera, M.J, 2010):
 - Ajustar el tipus i el grau d'ajuda educativa del professorat a les necessitats de l'alumnat.
 - Implicar a l'alumnat en la gestió de l'activitat personal d'aprenentatge per aconseguir els objectius d'aprenentatge marcats.

- *L'avaluació és una pràctica distribuïda i intervinguda per instruments, incloent el llenguatge de l'avaluació:* es construeix amb els esforços conjunts del professorat i l' alumnat dirigits a aconseguir fites compartides, mitjançant diàlegs i qüestionaments mutus basats en les coincidències i les diferències que existeixen en les activitats que comparteixen.
- *L'avaluació ha de ser una pràctica autèntica,* per aconseguir que sigui realment autèntica, la idea fonamental és que s'ha de avaluar els aprenentatges dels alumns de la següent manera (Darling-Hammond i Snyder i Diaz Barriga, citat per Mauri,T i Rochera, M.J, 2010):
 - En condicions properes a les activitats rellevants en una determinada comunitat de pràctica, com pot ser el centre escolar.
 - Comprovant l'ús i la funcionalitat dels aprenentatges d'una manera localitzada, sense separar-los del context d'aplicació.
 - Integrant els diferents tipus de contingut (coneixements, habilitats, actituds, valors) que s'han de mobilitzar per actuar de manera competent.
 - Promovent competències d'autoregulació dels aprenentatges.

La concepció de l'avaluació inclusiva requereix un canvi radical en el procés d'ensenyament – aprenentatge, i afecta als rols entre el professorat i l'alumnat. En relació amb l'avaluació, el rol del professor passa de trobar-se únicament focalitzat en el contingut i els resultats, a estar centrat en el procés i en la millora de l'activitat d'aprenentatge de l'alumnat. El paper de l'alumnat també canvia, es considera un alumne actiu, responsable del seu propi aprenentatge, individual i en grup.

Pel que fa al disseny de l'avaluació, s'ha de preparar la situació d'avaluació, amb activitats que siguin de preparació. S'ha de mostrar públicament el coneixement adquirit per poder ser valorat, s'ha de corregir i calificar l'aprenentatge, s'ha de comunicar la valoració a l'alumet, i, per últim, s'ha de millorar l'aprenentatge i/o l'ensenyament basant-se en els resultats de l'avaluació obtinguda.

1.4.5. Relació amb les famílies

A part del treball amb els alumnes el tutor ha de tenir en compte les relacions que estableix amb les famílies dels infants que atén a l'aula. Avui en dia hi ha moltes persones que investiguen sobre com han de ser les relacions entre família - escola i sobre la importància que té el treballar de manera conjunta per atendre millor la diversitat de l'alumnat.

Segons Cunningham (1988) les relacions que s'han d'establir entre família i escola haurien de ser basades en el model de l'usuari, en aquest model no es considera que el coneixement l'aporti només el professional. Creuen que els que saben més sobre els infants són els seus pares. En la relació família i escola s'intercanvien coneixements en un pla d'igualtat, creuen que és essencial l'empatia del professional, és a dir, ha de saber posar-se en el lloc de les famílies, escoltar-les i entendre-les.

En la mateixa línia que el model de l'usuari, comentat anteriorment, Jordi Collet (2009), parla del treball en xarxa, el qual consisteix en treballar tots junts, és a dir, que l'escola, la família i l'entorn col·laborin en l'educació dels infants per tal d'arribar més lluny. És important remarcar la idea de corresponsabilitat, és a dir, tothom és responsable de l'educació, és important també, eliminar la idea de jerarquia a l'escola, tots estem al mateix nivell i tots podem aportar idees a l'escola i a l'educació. Collet, explica que per aconseguir treballar junts, s'han de construir relacions de confiança.

A nivell d'aula, hi ha d'haver comunicació diària entre les famílies i els mestres. Aquestes comunicacions poden ser a les entrades i sortides on pot haver un intercanvi d'informació sobre els infants. També poden ser comunicacions escrites a les agendes o notes informatives de l'escola.

S'ha de promoure la participació dels pares a l'aula, fent activitats que els permetin entrar a dins de les aules, i ser partícips de l'educació dels seus fills a l'escola. Per exemple: es podria fer una tarda on els pares i mares vinguessin a explicar els seus oficis, etc.

Les portes de l'aula han d'estar sempre obertes als pares de tal manera que es sentin acollits a l'escola i concretament, a l'aula dels seus nens i nenes.

S'han de fer reunions col·lectives i individuals al llarg del curs per tal d'informar a les famílies del que fan els infants a l'escola i també s'ha d'informar de com s'atén a la diversitat a l'aula.

En resum, el més important, és aconseguir vincles de confiança per tal d'obtenir relacions positives amb uns altres membres de l'escola i a més, aconseguir educar en la mateixa línia per tal que hi hagi una coherència educativa.

1.4.6. Actuacions del tutor a nivell de centre

Totes les actuacions que he citat en els apartats anteriors són actuacions a nivell d'aula. Cal destacar que el tutor no té un paper únicament en aspectes relacionats a l'aula, sinó que també actua a nivell de centre. Per tant, en aquest apartat es troben les actuacions que ha de fer el tutor de cara al centre, en relació a l'atenció a la diversitat.

Al centre hi ha diferents espais i moments en els que es poden prendre decisions associades amb l'atenció a la diversitat, aquest són per exemple:

- La Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD), on els membres de la comissió poden planificar les mesures de centre per tal d'atendre a la diversitat i poden promoure canvis per millorar l'èxit de tot l'alumnat.
- La Comissió de Disciplina i Convivència, on l'equip de docents i altres membres dinamitzen la convivència a l'escola.
- Hi ha diferents documents que tracten aspectes relacionats amb la inclusió de tots els alumnes, aquests documents serien el Pla educatiu de Centre, el Pla de convivència, el Pla d'acollida, entre d'altres. En la seva elaboració intervenen bona part dels mestres i mestres organitzats habitualment, en comissions de treball.
- Les coordinacions entre el tutor de l'aula, els especialistes i/o la mestra de suport a la inclusió, i/o les mestres de reforç, són una altra actuació que ha de tenir present el mestre a nivell de centre. Coordinar-se amb els altres mestres que treballen amb els infants és molt important per tal de seguir un fil conductor en l'educació i per tal de treballar de manera conjunta dins l'escola. El Decret 181/2010, explica: "El tutor o tutora ha de coordinar l'acció del conjunt de mestres que intervé en el grup d'alumnes, vehicular la informació a les famílies i, si es cau, coordinar-se amb els serveis externs que intervenen en alumnes del grup".

2. Part pràctica

2.1. Pregunta inicial i objectius

Un cop revisat el que diuen diferents autors al voltant de la inclusió i el paper que té el tutor, en aquest treball, ens plantejem si *les estratègies metodològiques i organitzatives que s'han identificat un cop feta la revisió teòrica apareixeran en la pràctica ordinària d'un mestre tutor de P-5. N'apareixeran unes més que d'altres?*

Altres preguntes que es formulem en relació a la pregunta anterior serien:

Quins són els punts forts de l'aula fent referència a la inclusió? I quins són els aspectes de millora?

Quins són els punts forts del centre fent referència a la inclusió? I quins són els aspectes de millora?

Per aconseguir donar resposta a aquestes qüestions em proposo: analitzar el cas d'una aula de P-5, i, observar com gestiona el mestre la seva aula, per després analitzar fins a quin punt podem parlar d'una aula inclusiva i quins aspectes es podrien millorar.

Tanmateix també em plantejo conèixer la presència d'aquest tutor en altres òrgans del centre que poden estar relacionats amb la inclusió.

2.2. Metodologia emprada

Aquest treball adopta una metodologia qualitativa, concretament, l'estudi de cas. Aquesta metodologia es basa en agafar un cas concret i intentar conèixer-lo en profunditat. El que és pretén amb l'estudi de cas és conèixer l'entorn habitual, aprendre d'aquest i si és necessari, proposar pautes de millora.

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palillo, tienen una complejidad única -pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (Stake, 1999:8)

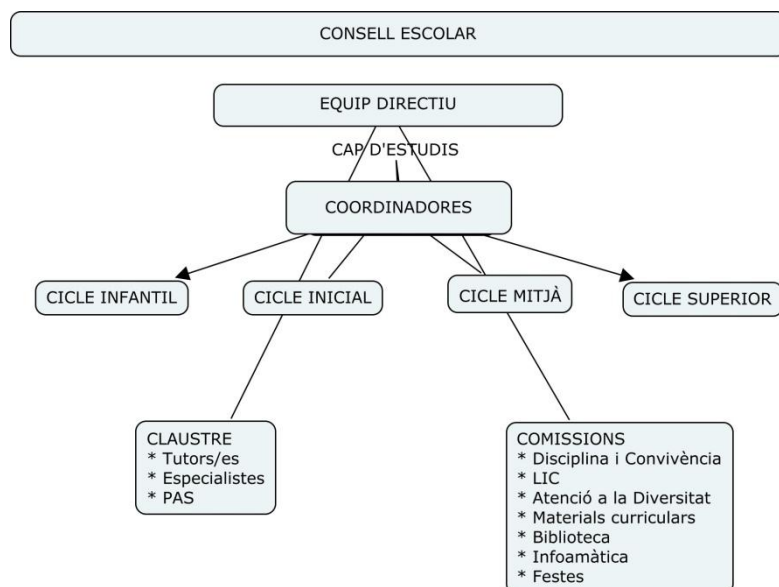
2.3. Descripción de la situación d'observació i d'intervenció

2.3.1. El centre

Per dur a terme el treball analitzarem el cas d'una escola pública que acull els nivells educatius d'Infantil i Primària. Aquesta escola es troba al Prat de Llobregat, un municipi situat a la comarca del Baix Llobregat a la província de Barcelona, concretament, està situat a la zona 3. Segons el Projecte educatiu de centre (PEC), l'alumnat principalment és d'ètnia gitana provinent del barri de Sant Cosme i nouvingut, amb poc percentatge d'alumnes autòctons. Hi ha un índex elevat de matrícula viva, amb la conseqüent distorsió que això suposa per als mestres i per a les dinàmiques d'aula que es generen, tant pel que fa al clima d'aula com pel que fa a l'aprenentatge de continguts.

La població del Centre està composta per un elevat índex de famílies amb problemes (socials, econòmics, personals, vivenda...). També hi ha un índex elevat d'alumnat amb necessitats educatives específiques (Necessitats educatives per situacions socioeconòmiques desfavorables NSCD, Necessitats educatives especials NEE, etc.). Les condicions culturals i econòmiques són precàries en la majoria dels casos, presentant una gamma de situacions que fan que el context del centre sigui complex i divers. Aquesta circumstància fa que sigui necessària la intervenció d'organismes externs al centre per tal de poder fer acompanyament i seguiment dels casos més extrems i delicats (EAP, Serveis Socials de Base, CSMIJ...).

Aquesta escola atén a 399 alumnes i les seves famílies; per aula hi ha uns 23 infants aproximadament. És una escola de dues línees. Pel que fa a l'equip docent està format per 34 mestres. L'organigrama és el següent:



Gràfic I: Organigrama de l'escola.

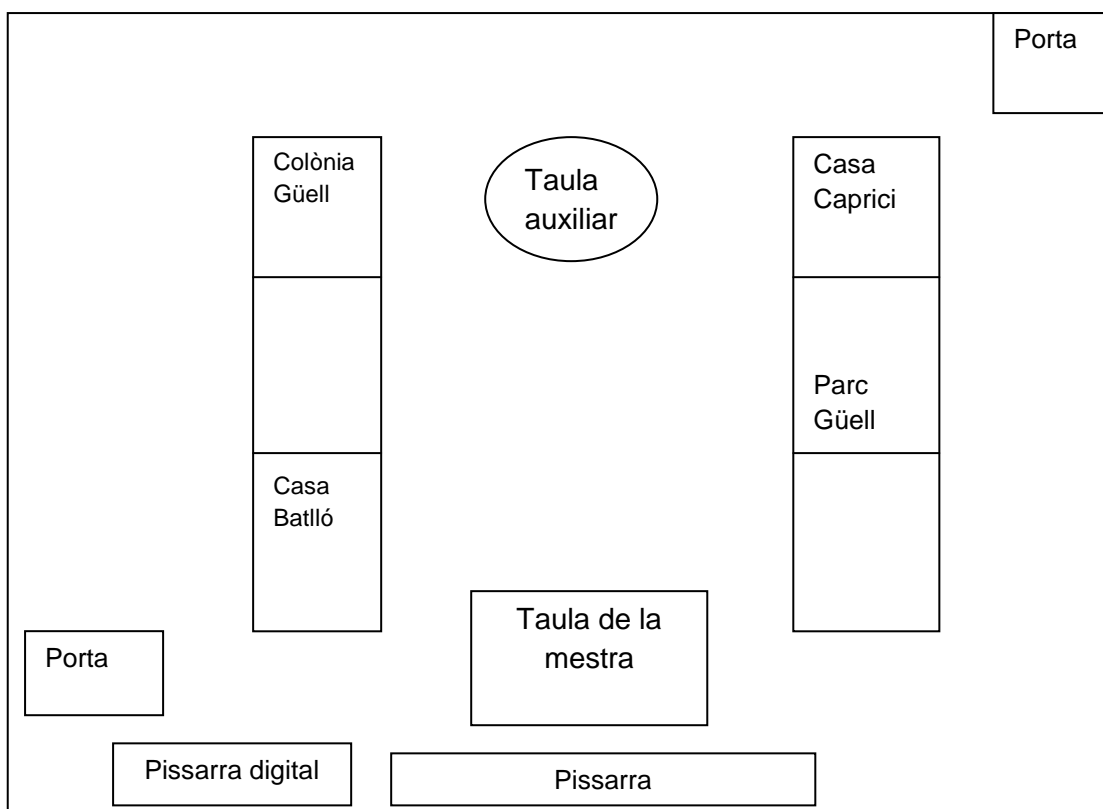
2.3.2. L'aula

Pel que fa a l'aula on realitzaré l'estudi de cas, és una aula ordinària de P-5, els infants tenen una tutora que porta amb ells des de P-3. Després entren les especialistes per tal de treballar algunes àrees com anglès, psicomotricitat, etc. També entren les mestres de reforç, n'hi ha tres mestres de reforç que van passant al llarg de la setmana.

Respecte al grup, està format per 21 nens i nenes. Hi ha una gran varietat d'alumnat: hi ha un nen amb hiperactivitat, un altre nen que assisteix al CSMIJ perquè té problemes emocionals (a causa de problemes familiars). Hi ha un nen nouvingut, va arribar el curs passat però el seu nivell d'absentisme era elevat, per aquest motiu té problemes amb la llengua i per conseqüència té problemes en els continguts que es treballen a l'aula. Hi ha dos nens d'ètnia gitana; el seu comportament és disruptiu a l'aula, hi ha provocacions dels infants cap a la mestra, faltes de respecte, etc. Hi ha una

na que té un retard evolutiu d'un any, i té moltes dificultats per seguir el nivell que hi ha a la classe. Hi ha un nen que el derivaran a què l'EAP faci una valoració ja que es bloqueja constantment i tampoc segueix el nivell que hi ha a l'aula.

Pel que fa a la distribució de l'aula està organitzada amb dues fileres de taules i cadascuna d'aquestes està dividida en 3 taules per tal de fer grups de 3 o 4 alumnes. Cada nen o nena, pertany a una taula i té 2 o 3 companys o companyes més. La taula de la mestra està al costat de la pissarra, davant de les dues fileres. I entre les dues fileres es troba la "taula auxiliar", on es posa la mestra de suport a la inclusió quan entra a l'aula.



Gràfic II: Croquis aula de P-5

El nom de la classe és Gaudí, per aquest motiu cadascuna de les taules té una construcció de les que va dissenyar l'arquitecte.

A l'aula hi ha bastant material per tal que juguin els infants, però a causa de la distribució, els racons no estan ben definits, tot i que hi ha cuineta, ninots, etc. per fer joc simbòlic, hi ha jocs de construccions, hi ha puzzles, hi ha material per retallar, punxar i pintar, i per últim, hi ha un prestatge amb llibres que la mestra va canviant cada cert temps.

2.4. Procediment de recollida de dades

Pel que fa al treball de camp hem recollit la informació a través de diferents instruments: les observacions, les entrevistes i el grup de discussió. A continuació, exposo quina finalitat tenen cadascun dels instruments utilitzats.

Observacions

Les observacions consisteixen en anotar els fets que ocorren en el marc que s'està investigant. Aquestes han d'estar planificades, tal i com diu Ballesteros (1992), primer cal pensar en què observaràs, quan, com i durant quant de temps.

Les observacions que s'han dut a terme en aquest treball de camp, han durat dues setmanes⁴.

Vaig elaborar dues **graelles d'observació**⁵. En una d'aquestes es trobaven les estratègies que té un mestre dins de l'aula inclusiva (racons, treball per projectes, etc.) i en l'altre, pretenia enregistrar el que anava succeint dia a dia a l'aula, fent referència a les característiques que ha de tenir una aula inclusiva. Aquestes dues graelles les vaig anar omplint durant una setmana al principi del procés de recollida de dades. Diàriament anotava allò que anava observant.

⁴ La pauta d'observació apareix a l'annex.

⁵ Les graelles es apareixen completes a l'annex.

També vaig elaborar un **diari de camp**⁶ en el que vaig anar escrivint tot allò que succeïa a l'aula diàriament durant 8 dies, 5 al final de gener i 3 al començament de febrer. Cal destacar que també em vaig marcar uns ítems a observar, ja que creia que era essencial per acabar d'entendre quin és el paper del mestre en aquella aula, i quin grau d'inclusió n'hi havia.

Entrevistes

L'objectiu era obtenir la mirada de quatre persones de l'escola: direcció, tutora de l'aula, Mestra de Suport a la inclusió i noia de pràctiques, que representen quatre mirades diferents sobre la inclusió i des de perspectives també diferents, per poder analitzar amb una certa profunditat com és l'escola en relació a l'atenció a la diversitat⁷.

Les entrevistes es van realitzar després d'haver fet totes les observacions. Aquestes estaven planificades per blocs. Hi havia 8 blocs que permetien organitzar l'entrevista⁸:

- BLOC 1 - Informació
- BLOC 2 - Grau d'inclusió del centre
- BLOC 3- Metodologia
- BLOC 4- Adaptacions
- BLOC 5 - Suport a l'aula
- BLOC 6- Relacions entre el professorat i altres professionals
- BLOC 7- Organització i instal·lacions del centre
- BLOC 8- Què penses sobre...

⁶ El diari de camp es troba a l'annex.

⁷ El detall de les entrevistes es pot veure a l'annex

⁸ Aquestes entrevistes es poden trobar completes a l'Annex.

Abans de començar les entrevistes vaig explicar a les persones entrevistades com estava distribuïda aquesta, és a dir, vaig explicar els 8 blocs que hi havia i els vaig fer una petita introducció de cada bloc.

Persona entrevistada	Objectiu/finalitat
<i>Tutora de l'aula</i>	<p>Obtenir la visió que té la tutora de l'aula sobre la inclusió en aquella escola i en la seva aula.</p> <p>Ampliar la informació adquirida a través de les observacions.</p>
<i>Membre de l'equip directiu (cap d'estudis)</i>	Obtenir informació de com entén la diversitat la direcció de l'escola.
<i>Mestra de Suport a la inclusió</i>	<p>Adquirir més informació sobre com es el tracte a la diversitat en aquesta escola.</p> <p>Obtenir la visió d'inclusió que té la mestra de Suport.</p>
<i>Alumna de pràctiques</i>	Obtenir la visió d'una persona més aliena a l'escola.

Grup de discussió

Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1991: 24).

Dies després de realitzar les entrevistes, vaig realitzar un grup de discussió amb 7 nens i nenes de l'aula on he realitzat la investigació. Aquest va ser l'últim instrument de recollida de dades que vaig fer servir. Amb aquest grup de discussió el que pretenia era analitzar la visió que tenen els infants de la seva escola, i com veuen la inclusió. Per tal de parlar d'aquests temes amb els infants de 5 anys, em vaig plantejar algunes preguntes que em permetrien tractar temes vinculats amb la inclusió.⁹

Els temes principals que es van tractar al discurs van ser els següents: si es sentien acollits a l'escola, com eren els vincles que establien amb la seva tutora i els companys, com resolien els conflictes que sorgien, si tenien respecte pels mestres i pels companys, quina manera de treballar triarien (individual o cooperativa), si hi havia ajuda entre iguals, si coneixien les normes que hi ha a l'escola i a la classe, si les seves famílies col·laboren amb ells, què pensen sobre que hi hagi dos mestres a l'aula i per últim, si hi ha discriminació entre els infants.

⁹ Veure les preguntes a l'annex.

2.5. Aspectes ètics de la recerca

Abans de començar amb la investigació, es va tenir una reunió breu amb la directora del centre per demanar-li permís per tal de realitzar l'estudi de cas a la seva escola. En aquesta reunió se li va explicar en què es basava el treball i que el nom de l'escola així com de les mestres i els alumnes, no es farien públics (protecció de dades). La condició per a fer la recerca va ser: no exposar fotografies dels infants en el treball, ja que les imatges dels infants no poden sortir de les bases de dades de l'escola.

Es va sol·licitar també el consentiment de la tutora per fer les observacions i els grups de discussió.

També es va demanar el consentiment dels infants que van participar en el grup de discussió, tots estaven informats i sabien que el que estaven explicant era una ajuda per a mi, per tal d'elaborar un Treball de Final de Grau.

Pel que fa a les entrevistes a la tutora de l'aula, a la cap d'estudis, a la mestra de suport a la inclusió i a la persona de pràctiques, se'ls va proporcionar informació de la finalitat amb la que els feia l'entrevista. Les quatre van donar el seu consentiment per realitzar-la.

3. Resultats

A continuació presentaré els principals resultats que s'obtenen a partir de l'anàlisi de les dades obtingudes en els diferents instruments.

3.1. Observacions

Pel que fa al resultat de les observacions realitzades es destaquen:

- **Les normes** estan penjades a una paret de l'aula, a dalt de tot, gairebé els infants no les poden llegir, tot i que cal destacar que quan els infants mostren faltes de respecte pels companys i/o el material, la mestra recorda constantment que a l'aula hi ha unes normes i que les han de complir.
- Respecte a la **distribució de l'aula** hi ha dues taules allargades, dividides en 6 grups. Cada grup té el nom d'alguna obra de Gaudí, ja que és el nom de la classe. Per les parets hi ha cartells de números i lletres. També hi ha dibuixos realitzats pels infants. A una banda de la classe tenen els penjadors de les fitxes, cada nen té el seu i allà va acumulant fitxes per realitzar l' àlbum amb totes les feines realitzades.
- **Es fa una avaluació cada trimestre**, hi ha una sèrie d'ítems establerts i cada trimestre apunten si els infants els han assolit. La mestra ho valora mitjançant la observació directa del dia a dia amb els infants. Cada setmana es fixa en 7 nens i nenes i anota allò que ha de valorar. També es fixa en les fitxes que van fent diàriament. Per valorar aspectes matemàtics, fa el quinzet cada setmana, i anota si els infants responen correctament o s'equivoquen. I per valorar aspectes d'escriptura, passa la prova Teberosky per tal de saber en quina etapa es troba l'infant.
- **La mestra** ajuda als infants sempre que ho necessiten, al llarg del dia remarca que qui necessiti ajuda només l'ha de demanar. **Amb els infants amb més necessitat de suport** els reforça sempre positivament allò que fan, Quan els infants tenen un problema, ella s'apropa, es posa a la seva altura i parla amb ells per tal que ho solucionin.

Es mostra pacient, **davant les situacions problemàtiques** intentat solucionar el que està passant. **Tracta tots els infants amb molt d'afecte**, amb expressions carinyoses. **Els fa pensar reflexionant**

sobre allò que han fet, per exemple, en una de les observacions un nen que té problemes emocionals, no parava de donar cops de peu a les taules, cadires, etc. A més, no parava de cridar i molestar als companys, la mestra va treure'l de l'aula per parlar amb ell i fer-li entendre que allò que estava fent no estava bé, i que per respecte als seus companys havia d'estar més tranquil. Quan van tornar a entrar a l'aula li va donar més responsabilitats a l'infant, com per exemple que repartís el material, etc.

A l'hora de **corregir les tasques**, les corregeix individualment, quan els infants acaben, van a la seva taula i ella els explica allò que han fet malament i els felicita molt sovint quan ho han fet bé. La mestra no va directament a ajudar a aquells infants que tenen més dificultats per a l'aprenentatge, però si ells demanen ajuda ella els explica tot detalladament i sinó, quan arriben a la seva taula per corregir, també els explica tot amb detall.

- **Els continguts** es treballen mitjançant fitxes, tots fan la mateixa. De vegades també treballen amb la PDI. **Els problemes més freqüents amb els que es troben els infants amb més dificultats** són que no saben seguir el ritme de la classe, que es perden constantment, i per aquest motiu, copien als seus companys. Tampoc saben escriure, no coneixen els números ni les lletres, etc. **Els infants no solen demanar ajuda a la mestra o als seus companys**, el que fan és copiar als seus companys, en alguna de les observacions si que vaig sentir com alguns nens deien no se quina lletra és, no se que he de posar... La mestra davant d'aquestes paraules, els explica una altra vegada el que han de fer. **La resposta dels companys** és variada, hi ha nens que diuen repetidament paraules com aquestes: - *M'està copiant*. Fins i tot tapen el dibuix o el que estiguin fent per tal que el seu company no es copiï. En canvi, hi ha altres infants que si que ofereixen la seva ajuda, i sents com diuen: - *Ara quan acabi, t'ajudo. O, vols que t'ajudi?*

Pel que fa a la **primera graella** en la que observava les característiques principals de l'aula inclusiva vaig obtenir els resultats següents:

- ***El currículum no s'ajusta a les característiques de cada infant***, és a dir, tots fan les mateixes activitats de la mateixa manera. Hi ha petites adaptacions a l'hora de realitzar les fitxes, però són mínimes, per exemple, la mestra escriu en fluorescent per tal que ells ressegueixin el que han de fer, o accepta que escriguin menys paraules que els altres, etc. A l'hora dels racons de feina dirigits, si que s'adapten més a les característiques de cada infant, ajustant el nivell, aquests racons només són una hora a la setmana.
- ***Els agrupaments*** que es fan a l'aula són heterogenis. Habitualment al dia fan un desdoblament, ja sigui per anar a informàtica, per fer ludoteca, etc.
- ***A l'aula entren altres professionals***, per exemple, el dilluns entra l' especialista d'anglès, el dimarts entra una mestra de reforç per ajudar amb els racons, també ve la especialista de psicomotricitat, el dimecres entra l' especialista d'informàtica, el dijous ve la mestra de suport a la inclusió i realitza activitats de lectura seqüenciada, també entra una mestra de reforç per fer el bloc d'escriptura.
- ***La mestra comparteix en certa manera l'ensenyament amb els alumnes***, és a dir, a vegades deixa que facin hipòtesis del que hauran de fer a la fitxa, deixa que siguin ells els que escriguin la data a la pissarra, deixa que parlin sobre el que pensen, etc. Però altres vegades ella dóna les consignes i els infants es limiten a seguir el que la mestra ha explicat.
- ***Les diferències individuals*** es promouen, per exemple, hi ha un nen que va començar a prendre medicació ja que té TDH, es pren la pastilla davant dels altres nens i nenes, i la mestra explica que cadascú és diferent, que tenim necessitats diferents, posa exemples per tal que els infants ho assimilïn, per exemple, explica que aquest

infant s'ha de prendre la pastilla, però n'hi ha altres que han de portar ulleres, altres que han d'anar en cadira de rodes, etc.

- Pel que fa a la **flexibilitat**, les dues paral·leles van molt iguals, és a dir, programen els dilluns i fan exactament el mateix, les mateixes fitxes, gairebé en el mateix moment i tot igual. Per tant, no hi ha molt marge de flexibilitat. El que sí que he pogut observar que la tutora a vegades ha sigut flexible, per exemple, un dia va veure que els infants estaven molt esverats, i va creure que era millor que sortissin al pati en comptes de fer més fitxes ja que portaven fetes dues seguides. Per tant, va deixar la fitxa que tenia programada pel dia següent.
- **La comunicació amb les famílies** és diària, és a dir, en les entrades i sortides la mestra parla amb els pares i els explica que tal el dia, si han de fer alguna tasca a casa, etc. Les relacions en general amb les famílies són positives ja que porten 3 anys junts. Pel que fa a la participació de les famílies, concretament, la setmana que vaig fer la observació se'ls va demanar que portessin una truita ja que era dijous llarder, i totes les famílies van participar, excepte una. Com aquest nen no tenia truita, la mestra va demanar als altres infants que li donessin un tros.

Respecte a la **segona graella** on observava els recursos que té un mestre a l'aula inclusiva vaig obtenir aquests resultats:

- Habitualment **no es treballa per racons**. Excepte un dia a la setmana en el que es fan racons de feina. Tot i que es fan per taules, no són racons on els infants hagin d'ajudar-se ni de treballar en grup. Són racons de feina, n'hi ha 6: dos d'aquests són dirigits, un de matemàtiques i un altre de llengua. Els altres 4 són més lliures, tot i que està molt marcat el que han de fer. En un, han de pintar mandales, en l'altre han de fer sèries (individualment), en l'altre han de fer construccions i després dibuixar-les a una fitxa (cadascú fa la

seva), i per últim hi ha un altre on han de treballar el traç mitjançant fitxes.

- **Tenen un projecte iniciat de Gaudí** ja que és el nom de la classe. Durant els dos primers trimestres han anat treballant-lo però alt per alt. En el tercer trimestre aprofundiran més. Per exemple, en la setmana que vaig estar observant, van veure un capítol de les tres bessones que tracta de Gaudí, on surten totes les seves construccions. També van veure algun vídeo del youtube on sortien construccions de gaudí, també van fer una màscara per carnaval que estava relacionada amb gaudí, la van pintar de molts colors, era semblant al gaudell.
- **No es treballa mai per tallers.**
- **No s'utilitza el treball cooperatiu** com a recurs organitzatiu. L'aula està distribuïda de manera cooperativa, però no es fa servir.
- **No s'utilitza el joc com a eina inclusiva.** Els infants tenen estones lliures per jugar on interaccionen entre ells, però hi ha alguns nens i nenes que queden més apartats. Per tant, no és treballa la inclusió mitjançant el joc.

3.2. Entrevistes

A continuació es presenten els resultats obtinguts, un cop s'han llegit i buidat¹⁰ les *entrevistes realitzades*. Per buidar les entrevistes hem fet diferents lectures i seleccionat la informació més rellevant per a donar resposta als objectius i preguntes formulades en el treball:¹¹

¹⁰ Buidatge de les entrevistes

¹¹ Veure apartat 2.1.

Relació amb el centre. Comissions de les que participen

La **mestra tutora** porta 3 anys al centre com a tutora dels mateixos infants, és a dir, porta amb ells des de P-3 fins a P-5, participa a la Comissió d'Hort del centre. La **cap d'estudis** porta des del curs 2009 a l'escola, participa en la Comissió d'Atenció a la Diversitat. La **mestra de suport a la inclusió** està al centre des de fa 5 anys forma part de la Comissió d'Atenció a la Diversitat i, per últim, la **noia de pràctiques**, estudia educació infantil i porta al centre 6 mesos dividits en dos períodes de pràctiques. Fa pràctiques a les diferents àrees d'Educació Infantil a P-5.

Els problemes més freqüents.

Les 3 mestres assenyalen que els principals problemes amb els que es troben a les aules en tots els cicles educatius, són el **mal comportament dels alumnes i les faltes de respecte** que hi ha cap al professorat. Coincideixen en què atendre a la diversitat és molt difícil i en l'entrevista amb la tutora s'explica que la cultura dels alumnes que predomina al centre és la gitana i que l'entorn que hi ha és, en gran part, desfavorit. Tant la mestra de suport a la inclusió, com la tutora, com la cap d'estudis, afirmen que del professorat a l'alumnat no n'hi ha faltes de respecte, però la noia de pràctiques afirma que en algunes ocasions ha vist faltes de respecte de part de les especialistes que entren a l'aula cap a l'alumnat.

A causa de la desconexió de les cultures entre els grups d'infants de la mateixa aula i d'aules diferents, **sorgeixen discriminacions entre els infants**. Per exemple, a l'hora del pati pots sentir com alguns nens insulten a altres, amb paraules despectives de la seva cultura.

Coincideixen en que **al pati i al menjador és on sorgeixen més conflictes**.

Valoren positivament l'acollida de tots els membres de l'escola. És a dir, quan arriben persones noves a l'equip docent, famílies, alumnes, etc. Es senten acollits per l'escola. Al grup que posen menys puntuació en sentiment d'acollida és a les famílies. En l'entrevista amb la tutora, s'explica

que les famílies comenten que no entenen perquè hi ha tanta rectitud des de direcció.

Relacions amb les famílies.

Hi ha discrepàncies en les relacions entre família i escola. Tant la tutora com la cap d'estudis afirmen que amb el pas del temps s'estableixen relacions de confiança amb les famílies. Amb les famílies "conflictives" (famílies desestructurades, amb ordres d'allunyament, amb membres de la família a la presó, etc) les mestres expliquen que "costa més", perquè en ocasions es poden sentir amenaçades però al final s'acaben sentint recolzades. Per exemple, quan els seus fills han tingut problemes a l'escola, ja sigui per baralles, insults, etc. Es comunica a les famílies, per tant, aquestes es poden sentir com amenaçades per l'escola. Però poc a poc, es donen compte que l'escola l'únic que pretén és ajudar. Per altra banda, tant la noia de pràctiques com la mestra de suport a la inclusió, no veuen aquesta relació tant positiva. La noia de pràctiques explica que veu a les famílies molt apartades de l'escola i que segueixen molt totes les "ordres" que donen els mestres. La mestra de Suport creu que les relacions són bones però que la implicació és molt poca a l'hora de participar en activitats relacionades amb l'escola.

Expliquen que ***la implicació de les famílies en el centre (a l'hora de ajudar-los a fer els deures, a l'hora d'assistir a les reunions, etc), és molt desigual:*** hi ha famílies que s'impliquen molt i d'altres que no. La mestra de suport afirma que els mestres han d'anar darrera de les famílies per tal d'aconseguir que s'impliquin en l'educació dels seus fills i, que participin quan és necessari, com per exemple, a l'hora de donar el consentiment dels Plans individualitzats, no assisteixen quan han quedat amb la mestra de suport i/o la tutora. La noia de pràctiques veu a les famílies apartades de l'escola i pensa que han d'obeir el que els mestres proposen.

Estratègies metodològiques i organitzatives i atenció a la diversitat

La mestra tutora i la mestra de suport a la inclusió coincideixen en què predomina el treball per fitxes. La cap d'estudis ho explica de manera diferent, afirma que intenten incorporar tot allò que veuen que pot repercutir en la millora dels aprenentatges, pensa que és un procés viu. Tant la tutora com la cap d'estudis expliquen que les Unitats didàctiques no sempre responen a la diversitat de l'alumnat ja que quan són tancades és impossible que arribin a tot l'alumnat.

Les mestres expliquen que pel que fa a la **Participació dels infants en el seu propi procés d'aprenentatge**, més aviat, es cau en gran part, en un ensenyament tradicional, és a dir, que és el docent qui explica i els nens i nenes fan el que el mestre els proposa, però afirmen que cada tutor ho fa d'una manera diferent per aconseguir que els infants participin. Segons la tutora des del centre hi ha interès per tal que es facin més coses, hi ha un curs per impulsar la lectura i l'escriptura (ILEC) que dura dos mesos per any, on expliquen que han de deixar que els infants participin en el seu propi procés d'aprenentatge, els han de deixar fer hipòtesis, per tal que vagin redescobrint, imaginant, etc. La noia de pràctiques afirma que únicament és el docent el que explica i els infants fan exactament el que ell els demana.

Les mestres entrevistades afirmen que **s'intenta utilitzar la diversitat com a recurs per a ensenyar**, és a dir, que l'aprofiten tant com poden. Però la noia de pràctiques explica que no aprofiten la diversitat que hi ha, és a dir, que podrien fer activitats més profitoses com ara, parlar d'aspectes relacionats amb la Xina, posar vídeos a la PDI, ensenyar menjars típics, etc., ja que a P-4 per exemple hi ha molts nens d'allà. Per tant, aquí hi ha discrepàncies.

Els infants s'ajuden de manera innata, és a dir, que tendeixen a ajudar-se espontàniament, al mateix temps, la tutora, la mestra de suport i la noia de pràctiques, coincideixen en què ***no es promou el treball cooperatiu al centre.*** La cap d'estudis pensa el contrari, explica que sí que promouen el treball cooperatiu ja que és una ajuda per al mestre.

Quan hi ha infants nouvinguts de fora de Catalunya, que arriben a primària, la cap d'estudis i la Mestra de Suport a la inclusió, expliquen hi ha una aula d'acollida, on fan un treball específic amb ells. A infantil l'adaptació es fa de manera gradual, els infants entren a l'aula, i es van fent adaptacions de les tasques que han de fer. Totes les persones entrevistades coincideixen en què ***és l'infant el que s'acaba adaptant a l'aula,*** tot i que els infants tenen ajuda per tal de facilitar-los l'adaptació.

Diversitat de materials i tasques.

Tots els infants fan les mateixes fitxes, tot i que depenent de les necessitats del nen, els fan ***petites adaptacions.*** La mestra de suport afirma que a aquells infants que van més avançats, els donen més feina i que als que els costa més, els adapten les tasques al seu nivell. Per exemple, el nen o la nena que va més avançat en la lectura, el fan llegir una mica més, i a aquells que els costa més, els fan llegir únicament lletres, o paraules curtes. La noia de pràctiques matisa que les adaptacions que es fan no són al seu entendre, massa útils per atendre aquestes necessitats, ja que són mínimes (escriure el nom, resseguir la data, etc.).

Pel que fa a la presència de ***dues mestres a l'aula,*** hi ha concepcions diferents. Totes pensen que és un bon recurs per atendre a la diversitat, però la tutora explica que les classes amb dos mestres són molt improvisades i que és el mestre de reforç el que s'ha d'adaptar a la manera de fer del tutor, la cap d'estudis explica que és essencial la coordinació entre els mestres de reforç i els tutors, i per últim, la mestra de suport a la inclusió, afirma que no tenen temps per tal de coordinar-se i que per tant, en aspectes relacionats amb els nens amb més dificultats per a la

participació i l'aprenentatge, és ella la que pren les decisions i quan entra a l'aula, és ella la que decideix que farà amb aquells alumnes.

Tant la mestra de suport, com la tutora, com la cap d'estudis, pensen que de vegades **és preferible fer el suport a fora de l'aula**, ja que els infants es concentren més. La mestra de suport a la inclusió explica que els nivells que hi ha a l'aula són tan desiguals que si fes el suport a dins l'aula els infants no s'assabentarien del que està explicant el mestre. **També troben avantatges a fer el suport dins de l'aula**, però aquests avantatges són diferents, per exemple, la tutora explica que si la mestra de suport fa aquest suport dins l'aula, pot observar el comportament i el nivell de tots els infants de tal manera que podrà actuar davant de les necessitats d'aquests. La cap d'estudis explica que fer el suport dins l'aula dóna coherència i cohesiona l'actuació del grup.

El centre proposa noves **estratègies d'intervenció** per tal de millorar l'atenció a la diversitat, el que passa a parer de les mestres, és que costa molt a causa de l'alumnat. Actualment, estan fent una auditoria pedagògica per tal de millorar l'escola. En aquesta els donen pautes de com han de treballar i en quina línia han d'anar.

El professorat ha fet formació específica en gestió d'aula.

- Creuen que cal més formació en:
 - Enriquir la pràctica dels mestres, i en com atendre a la diversitat, a més, d'aprendre a gestionar-la.
 - Aprendre a apropar-te més als infants, saber com captar la seva atenció, etc
 - Mediació de conflictes. Ja que van iniciar el projecte a inici de curs però no va sortir com esperaven, ja que els infants no saben mediar entre ells quan hi ha un problema.

Relacions entre professionals de dins i fora del centre.

Coincideixen en què **les relacions entre el professorat són relativament positives**. Tot i que la mestra de suport a la inclusió remarca que no hi ha coordinació entre ells per falta de temps.

Es convoquen reunions de cicle amb una periodicitat setmanal i de claustre amb una periodicitat mensual. Tant en els claustres com en les reunions de cicle, de vegades es parla de l'atenció a la diversitat.

La Comissió d'atenció a la diversitat es reuneix molt poc. Segons la tutora el que es parla en aquesta comissió no arriba al professorat periòdicament, en alguns claustres es parla, per exemple, de com tractar casos concrets. Segons la mestra de suport a la inclusió en alguns claustres explica el que creu important sobre els aspectes que s'han parlat a les reunions de la Comissió, per últim, segons la cap d'estudis, la informació arriba als docents a través de les coordinadores.

A l'inici de curs hi acostuma a anar a les reunions de claustre, el psicòleg del Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ) i explica les malalties més concretes que es troben en el centre per tal que els docents les tinguin presents i tinguin pautes de com actuar davant d'aquests infants.

Pensen que per tal que els i les mestres puguin parlar dels problemes que sorgeixen a la seva feina, hi ha d'haver espais de confiança. La tutora de l'aula explica que els mestres parlen en petit comitè, però que en els claustres sempre s'escolten les mateixes veus més reivindicatives, és a dir, que sempre parlen les mateixes persones, els altres, es mantenen al marge.

La tutora, explica que hi ha mestres que no entenen la globalitat, que pensen que cadascú té els seus nens i nenes i que als infants de les altres aules no els han d'atendre. Ella pensa que haurien d'anar tots a una. La cap d'estudis afirma que tots els mestres coneixen els alumnes, sobretot aquells casos concrets d'alumnes conflictius o d'alumnes amb més necessitats de suport educatiu, ja que es parla d'ells a les reunions.

Hi ha col·laboració amb d'altres professionals externs al centre. És més habitual amb el CSMIJ i amb els psicòlegs de l'EAP.

Expectatives ver l'alumnat

Segons la noia de pràctiques **no hi ha expectatives altes envers a tot l'alumnat.** Es creu que no podran fer-ho a causa del seu nivell, per tant, les expectatives que veu per part dels mestres són baixes. Segons les mestres de l'escola sí que hi ha expectatives altes envers l'alumnat ja que és la seva feina i el seu objectiu com a docents. Tot i que la tutora diu que en algunes ocasions perds la fe en aquells infants amb més dificultats, però que s'ha de lluitar per tal que això no passi.

Després del buidatge de totes les entrevistes i de la lectura repetida d'aquestes, puc sintetitzar quina concepció tenen les mestres de l'escola sobre les dificultats d'aprenentatge, per exemple, sembla que associen les dificultats d'aprenentatge dels alumnes al seu entorn social i cultural desfavorit, ja que en alguna entrevista es remarca això, el fet de ser infants amb una cultura diferent, sense hàbits o rutines, etc. Pel que fa a la resposta educativa que donen, bàsicament són dos: l'adaptació de continguts (mínima) i/o el suport de la mestra de Suport a la inclusió, que també es basaria en adaptar continguts o reforçar habilitats bàsiques com la lectura i/o l'escriptura.

La mestra de Suport a la inclusió és la persona que acaba decidint quins alumnes són els que necessiten els Plans individualitzats (PI), per tant, és la que es fa càrrec de prendre decisions importants sobre aquests nens i nenes, ja que com s'ha remarcat al llarg dels resultats i de les conclusions els mestres tenen molt poc temps dedicat a la coordinació amb la mestra de

suport a la Inclusió, per tant, ella planteja les adaptacions necessàries, i un cop elaborades les presenta als mestres per tal que les duguin a terme.

3.3. Grup de discussió

Pel que fa al resultat del grup de discussió¹²: es va dur a terme a una aula a part, concretament a l'aula on els infants fan ludoteca. El grup estava format per 7 infants de l'aula. La informació obtinguda a partir del grup de discussió és la següent:

- A tots els infants ***els agrada l'escola*** ja que expliquen que allà aprenen a llegir i a escriure, tots fan un raonament semblant, el fet que els ensenyin a llegir i a escriure és el que més els agrada. Un dels nens exposa que a l'escola es diverteixen molt. Els agraden els mestres que tenen, expliquen que aprenen amb diferents mestres ja que aprenen a ludoteca i fan psico on s'ho passen molt bé.
- Pel que fa als ***vincles amb la seva tutora***, tots parlen molt bé d'ella, responent a la pregunta de si li expliquen les coses quan estan tristos, tots diuen que si, excepte una nena que explica que ella mai li explica res a la seva mestra perquè li fa vergonya.
- En ***l'ajuda mútua entre companys*** hi ha discrepàncies; un dels nens explica que sempre que cau a l'hora del pati els nens i les nenes l'ajuden i van avisar a la mestra, en canvi, una altra nena explica que quan ella cau o plora ningú l'ajuda, i que a més, els nens i nenes li peguen. Els altres nens intervenen i diuen que si que la intenten ajudar, però ella afirma que no.
- Pel que fa a les ***baralles entre infants***, exposen que si que n'hi ha bastants baralles a l'hora del pati, però que els altres nens i nenes els diuen que no es barallin, els ajuden i van a explicar-ho a les mestres.

¹² El grup de discussió es pot trobar complet a l'annex.

- Vaig preguntar si tenien **respecte pels seus mestres**, ells mateixos van dir que regular, que de vegades si i de vegades no. Tenen molt clar el que és el respecte ja que un nen va posar exemples molt clars. Una nena va afirmar que sempre fa cas i aleshores un nen va enfadar-se, em va cridar l'atenció perquè va dir: - *Claro porque eres una chica, y las chicas hacen caso!*. Ho va dir dues vegades al llarg de l'estona que vam estar parlant. I sempre a la mateixa nena. Pel que fa al **respecte entre ells**, ells mateixos saben que no es respecten, se'ls va posar l'exemple que mai s'escolten quan parlen a l'aula, i van començar a sortir noms.
- Pel que fa a la **tria entre el treball cooperatiu i el treball individual**, tots, excepte un nen, prefereixen treballar en grup. Expliquen que així es poden ajudar i s'expliquen el què han de fer. El nen que no vol treballar en grup explica que es perquè si treballa amb els altres nens i nenes no es concentra perquè parlen molt i no fan silenci. Cal destacar que a la pregunta de si **ajuden als seus companys** quan els costa fer una fitxa, tots responen que si, que ofereixen la seva ajuda quan és necessari. Normalment fan les feines sols, però un nen explica que la mestra de vegades els diu que es posin junts a treballar. Les feines que fan són individuals i cada nen les penja al seu àlbum, aquest, se l'emporten a final de cada trimestre i una nena explica que si no paguen el material no se'l poden emportar a casa (té raó).
- Pel que fa a les **normes**, alguns saben que estan penjades a la classe i altres no s'enrecorden. Quan es posen a fer memòria de les que tenen a l'aula les expliquen una per una, surten diferents normes: Aixecar el braç per parlar, ajudar-se entre tots, tirar de la cadena quan van al vàter, dir bon dia o bona tarda quan entren a l'aula. Ells mateixos expliquen que aquestes normes no sempre les compleixen. Vaig proposar que fossin ells els que posessin noves normes, les que tenien ja els agradaven, però a més, van incloure altres com: treballar en grup per ajudar-se, fer cas a la mestra i portar-se bé.

- Tots els nens i nenes van explicar que els seus pares els ajuden a fer els deures. Excepte un nen que explica que mentre que ell fa els deures els seus pares fan altres tasques de casa.
- Respecte a la **discriminació**, per part dels nens no n'hi ha, les seves respostes eren que si que juguen amb nens d'altres països, fins i tot, van posar exemples de nens i nenes amb els que juguen al pati.
- Per últim, a tots els agrada que hi hagi **dos mestres a l'aula**. Una nena proposa que hi hagin més.

4. Conclusions

Després d'haver realitzat aquest treball de recerca, es pot afirmar que en aquesta escola hi ha una gran diversitat d'alumnat degut a diferències ètniques i a necessitats educatives, hi ha molts infants amb barreres per a la participació i l'aprenentatge. L'aula on s'ha realitzat la recollida de dades, està organitzada d'una manera on els infants poden interactuar, està estructurada per petits grups, de tal manera que els nens i nenes podrien treballar de manera cooperativa, però no es fa.

Per tant, reprenent els objectius i preguntes que han guiat aquesta recerca¹³: es pot respondre que les estratègies metodològiques i organitzatives que descriu la teoria es troben en aquesta aula, per exemple, respecte a les organitzatives, hi ha ocasions en les que hi ha dos mestres a l'aula, i respecte a les metodològiques, utilitzen el treball per projectes i els racons, però cal destacar que aquestes estratègies no es dissenyen per atendre millor a la diversitat de l'alumnat ja que no es promou l'aprenentatge cooperatiu ni tampoc hi ha gaire coordinació entre mestres.

¹³ Veure punt 2.1.

Tanmateix no s'ha identificat una diversitat de maneres de treballar, bàsicament es treballa amb una organització social de l'aula individualista. Amb propostes de treball sobre fitxes que els infants han de resoldre tots sols, tot i que cal destacar, insistim, que en algunes ocasions la mestra els anima a què ho facin junts, o a què s'ajudin entre ells si a algun infant li costa més. Però no els ensenya la manera com gestionar aquestes ajudes i més enllà, no s'ensenya a cooperar, no existeix un objectiu comú que comparteixin com a grup, sinó que l'objectiu és individual: que cada alumne tingui la seva fitxa penjada al seu àlbum individual. Tal i com afirma Pujolàs (2008), s'hauria de deixar de banda aquest treball individualista, ja que hi ha nombrosos estudis que afirmen que l'organització cooperativa de l'aprenentatge a l'aula és molt superior, en molts aspectes, a l'organització individualista i a l'organització competitiva.

A l'aula, en algunes ocasions s'utilitzen estratègies metodològiques potencialment més favorables a treballar amb la diversitat de l'alumnat, com per exemple, el treball per racons. El treball per racons es fa una hora a la setmana, són racons de feina on es treballa el traç, la formació de paraules, entre d'altres. Els infants estan molt guiats. No es deixa per exemple, la llibertat a l'infant per decidir on vol anar. Cada grup té un racó assignat, cada setmana passen per un diferent, dos d'aquests racons estan molt guiats, és a dir, que sense el mestre no ho podrien fer ja que aquest, ha de supervisar si ho fan bé o malament, i a més, ha de prestar la seva ajuda perquè molts infants no saben fer-ho si ell no està allà present. Els altres quatre racons, els poden fer sols, però abans el mestre ha explicat clarament el que havien de fer en aquests. Els racons podríem dir que també són individuals ja que cada nen ha de fer la seva feina, la diferència amb les tasques habituals (per fitxes), és que es presenta en forma de "joc". Tal i com expliquen Aldamiz - Echebarria, et al., (2000), per tal d'utilitzar d'una manera adequada els racons, aquests han de ser contextos rics per l'aprenentatge dels infants, han de cridar l'atenció dels nens i nenes, han de potenciar la seva autonomia, han d'estar molt pensats pel mestre, i s'ha de donar l'oportunitat a l'infant que vagi al racó que ell vulgui.

També utilitzen el treball per projectes. Es tracta d'un únic projecte per a tot el curs, un projecte que ve donat des de la direcció del centre. Cada aula té el nom d'un personatge conegut, en el cas d'aquesta aula és l'arquitecte Antoni Gaudí. No és un projecte iniciat per l'interès de l'infant, tot i que cal destacar que actualment, als nens els agrada obtenir informació nova de l'arquitecte, a més, coneixen les seves construccions. El projecte el treballen mitjançant algun vídeo, algunes imatges i realitzant fitxes per tal d'obtenir un dossier a final de curs amb tota la informació de la vida de Gaudí. Aquest dossier se l'emporten a casa per tal que les famílies vegin el treball realitzat.

Si revisem la teoria, Aldamiz-Echebarria, et al., (2000), expliquen que el que fa realment interessant un treball per projectes és el fet de treballar per a la diversitat: utilitzant el treball cooperatiu, la comunicació i el pensament crític. En aquesta proposta iniciada pel centre, pràcticament no hi són presents.

Respecte al paper de la tutora dins l'aula, puc afirmar que hi ha uns vincles de confiança entre ella i els seus alumnes. Es veu clarament en les observacions i en el grup de discussió quan els infants expressen el què pensen de la seva mestra. Reprenent els referents teòrics, Pujolàs (2008), afirma que el primer factor que determina l'ambient d'una classe és, la interacció del professorat amb l'alumnat. Cal destacar, que la tutora associa les dificultats d'aprenentatge dels alumnes al seu entorn social i cultural desfavorit, als problemes familiars que tenen, etc. I bàsicament el que fa per atendre aquestes necessitats és adaptar mínimament els continguts.

La tutora creu que la mestra de reforç que entra com a suport a l'aula, ha de ser qui s'adapti al que fa el tutor, aquesta concepció aniria en contra dels referents teòrics, ja que com explica Huguet (2006), les dues mestres han d'haver arribat a acords comuns, i han de ser igual d'importants a l'aula.

Respecte a les altres dues preguntes que es van formular inicialment¹⁴, és possible destacar els *punts forts del centre* fent referència a la inclusió, aquests són els següents: des de l'equip directiu hi ha ganes per millorar els resultats d'èxit, per aquest motiu, han iniciat el projecte de millora de l'auditoria pedagògica, en aquesta els donen pautes de com han de treballar i en quina línia han d'anar, és a dir, es parla de com han d'atendre a la diversitat i els ofereixen estratègies per tal que puguin gestionar-la. També han fet formació en gestió d'aula, de tal manera que des del centre s'intenta promoure estratègies d'intervenció que ajudin al docent a desenvolupar la seva tasca. Cal destacar també, que tenen diferents comissions on es poden tractar aspectes relacionats amb la diversitat, aquestes serien la Comissió d'atenció a la diversitat i la Comissió de convivència i disciplina. Tot i que cal dir que els mestres diuen d'aquestes comissions que la informació, moltes vegades, no els arriba, i, per tant, hi ha un cert qüestionament de la seva funcionalitat. Tenen documents de centre on hi ha aspectes relacionats amb l'atenció a la diversitat, per exemple, el Projecte educatiu de centre i el pla de convivència. Hi ha claustres mensualment i hi ha reunions de cicle setmanalment, de tal manera que els mestres tenen l'oportunitat de trobar-se en aquests espais. En els claustres, puntualment es parla d'aspectes relacionats amb la inclusió. És destacable també, que el centre col·labora amb altres professionals com el (CSMIJ, CDIAP, EAP, etc.) Això és una característica principal dels centres inclusius i de les aules inclusives. Reprenent com a referents teòrics Stainback i Stainback (2004), explicaven que l'entrada d'experts a les aules és un benefici tant pels infants com pels mestres.

A partir dels resultats obtinguts entenem que hi hauria la possibilitat de millorar aquesta atenció a la diversitat tant a nivell centre com d'aula, algunes d'aquestes millores es plantegen a continuació:

¹⁴ Veure apartat 2.1.

Pel que fa als *aspectes de millora del centre*, caldria més eficàcia per part de la Comissió d'atenció a la diversitat, pot ser necessari incrementar la freqüència de trobades però essencialment caldria a partir del que les mestres expliquen, és a dir, millorar els canals de comunicació, les coordinadores haurien de passar la informació periòdicament en les reunions de cicle.

Pel que fa a les coordinacions entre professorat, tal i com afirma la mestra de suport a la inclusió, trobar moments per coordinar-se és molt difícil però això no treu que no siguin necessàries per poder fer un treball coordinat dins de l'aula, per tant, des de la direcció de centre es podria vetllar per una organització d'horaris que afavorís a aquesta coordinació. Tal i com afirma Huguet (2006), per treballar dos mestres a l'aula hi ha d'haver coordinació i s'han d'haver pactat els rols de cadascun dels mestres. S'ha de crear una confiança que permeti treballar a gust.

La mestra de suport reclama aquesta coordinació perquè acaba sent ella sola la que decideix les actuacions necessàries per als infants que tenen més barreres per a la participació i l'aprenentatge. Tal i com s'exposa al currículum, el tutor o tutora de l'alumne hauria de ser el coordinador responsable de l'elaboració i el seguiment del pla. Si més no, el tutor hauria d'estar present en l'elaboració dels Plans individualitzats, en les decisions metodològiques que es prenen sobre els alumnes, etc. Però si no tenen temps per trobar-se, no és possible. Aquestes coordinacions podrien ser possibles en les sessions de programació que tenen les paral·leles, es podria utilitzar una estona per programar i l'altre per la coordinació amb la mestra de suport a la inclusió. O, sinó, com he dit anteriorment, des de direcció haurien de gestionar i modificar els horaris per tal d'aconseguir que aquestes coordinacions siguin possibles.

A nivell d'aula s'apuntava en relació a les preguntes de recerca, que a l'aula s'utilitzen diverses estratègies metodològiques com el treball per projectes i els racons, a banda del treball per fitxes, i es promou que els alumnes es puguin ajudar si es necessiten. Però no se'n fa un ús que sigui realment favorable a la inclusió. La resposta educativa i la gestió dels processos d'aprenentatge, continua recaient en la mestra tutora i els alumnes participen poc de tot el procés de presa de decisions. Com diuen Stainback i Stainback (2004), a les aules inclusives l'ensenyament ha de ser compartit, i no ha de venir donat únicament pel mestre. Per tant, caldria revisar i potenciar una bona pràctica a través d'optimitzar aquestes eines metodològiques i organitzatives.

Pel que fa al que podríem millorar respecte al que he fet i a la manera com he treballat, seria fer més entrevistes per tal d'obtenir la visió de tots els membres de l'escola, o si més no, d'un membre de cada cicle ja que amb el que he realitzat, tinc una visió global de diferents persones del centre, però amb més entrevistes o qüestionaris de tot l'equip, podria tenir uns resultats més acurats. Si no s'ha realitzat aquesta ampliació, ha sigut per falta de temps.

Com una altra millora, destacaria que únicament m'he fixat en les estratègies metodològiques i organitzatives, aquestes només són un element d'aula que cal revisar si realment es vol atendre a la diversitat. Podria haver sigut un altre objectiu del treball el fet de revisar tots els components que han d'estar presents en una programació, com per exemple: revisar els criteris o les decisions respecte a què s'ha d'ensenyar (objectius i continguts), al com i al quan avaluar.

5. Aprenentatges i reflexions personals

A nivell de valoració personal m'agradaria explicar que el present treball m'ha servit per revisar el que diu la teoria respecte a les estratègies metodològiques i organitzatives que el mestre té al seu abast per tal de poder donar una resposta més adequada a la diversitat i contrastar-ho amb un cas concret. Cal senyalar que, com he dit anteriorment, les estratègies metodològiques i organitzatives només són un element de les programacions d'aula que cal revisar si realment es vol atendre a la diversitat. No ha sigut un objectiu del treball revisar tots els components o elements que han d'estar presents en una programació com per exemple: revisar els criteris o les decisions respecte a què s'ha d'ensenyar (objectius i continguts), al quan i al com avaluar.

Les observacions i les entrevistes són instruments que permeten conèixer què passa a l'aula directament i aproximar-se als pensaments dels mestres i veure'n les relacions entre el que es fa a l'aula i el que es diu que es fa. Les informacions que hem extret també són útils des del punt de vista més professional perquè ajuden a entendre els problemes amb els que es troba un mestre en un centre concret amb una certa complexitat.

Gràcies a la realització del treball m'he adonat de la importància de l'actuació del tutor a nivell de centre ja que com a membre de l'equip docent un mestre pot participar en els diferents espais o òrgans que permeten gestionar la diversitat del centre, com per exemple: la Comissió d'atenció a la diversitat, la participació en l'elaboració dels diferents documents de centre on s'explica com atendre a la diversitat, etc. I, per tant, si els canals de comunicació són clars poder incidir en la pràctica dels diferents mestres del centre i acompanyar-los en millorar aquesta pràctica.

Després de realitzar el treball podem afirmar que gestionar la diversitat és complicat, però si es tenen en compte totes les estratègies que n'hi ha i s'usen de determinada manera, es poden aconseguir èxits, tant en la inclusió de tots els infants, com a nivell acadèmic.

Els mestres haurien de canviar la seva mirada envers l'educació i entendre que hi ha noves maneres de gestionar les aules, és a dir, tots els mestres haurien de reflexionar i pensar en utilitzar estratègies d'atenció a la diversitat que permetin eliminar o minimitzar, les barreres per a la participació i l'aprenentatge.

Penso que com a futura docent aquest treball ha sigut molt profitós ja que quan em trobi davant d'un grup procuraré posar en pràctica tots els coneixements adquirits, així doncs, l'experiència de realitzar el Treball de Final de Grau m'ha permès, a més d'introduir-me a la investigació des de l'àmbit de l'educació, créixer com a professional i valorar encara més, la tasca del docent.

6. Bibliografia

- AINSCOW, Mel (2011). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea
- AINSCOW, Mel; ECHEITA, Gerardo (2001). "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente." *Tejuelo*, núm. 12, p.26-46
- ALDAMIZ-ECHEBARRIA, M. del Mar [et al.] (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Guix
- BLANCO, Rosa (2010). "El derecho de todos a una educación de calidad." Dins: Mel Ainscow; Gerardo Echeita. *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo, p.29
- COLLICOTT, Jean (2000). "Posar en practica l'ensenyament multinivell: estratègies per als Mestres". *Suports*, núm.1, p.87-100
- COLLET, Jordi (2009). "Educació eficaç o educació intel·ligent? El treball en xarxa com a nova cultura educativa." *Guix*, núm. 356-357, p. 71-81.

- CUNNINGHAM, C; DAVIS, H. (1988) *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: MEC-Siglo XXI
- FERNÁNDEZ, Rocío (1992). *Introducción a la evaluación Psicológica*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA, Carmen; MARTÍNEZ, Amparo (2004). *El juego de las cuatro esquinitas del mundo. Libro de juegos para favorecer las relaciones interculturales*. Madrid: Los libros de carata
- KRUEGER, Richard (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- MARIN, C; MARTÍNEZ, A (2004). *El juego de las cuatro esquinas del mundo*. Madrid: Los libros de catarata
- MAURI, Teresa; ROCHERA, María José (2010). "La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria". Dins: Coll (coord). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó, p. 155 - 171
- ONRUBIA, Javier (2008). "Transformar para adaptar, adaptar para incluir: Una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva". Dins: Giné., D. Duran., J. Font., E. Miquel. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE/ Horsori, p. 49-62
- PUEYO, Antonio Andrés (1997). *Personalitat i diferències individuals*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya
- PUEYO, Antonio Andrés (2007). *La personalidad*. Barcelona: UOC
- PUIG, Josep Maria; MARTÍN, Xus; ESCARDÍBUL, Susagna (1997). *Com fomentar la participació a l'escola*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, Pere (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic Eumo
- PUJOLÀS, Pere (2008). "Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut." *Suports*, núm. 1, p.21-37

- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (2004). *Aulas inclusivas: Un nuevo modelo de enfocar i vivir el currículo*. Madrid: Narcea
- STAKE, Robert (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata
- UNESCO (2005). "Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All". Dins: Mel Ainscow; Gerardo Echeita. *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo, p.28

Referències legislatives

- DECRET 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. (Correcció d'errada en el DOGC núm. 5317, pàg. 11008, de 12.2.2009).
- Currículum del segon cicle de l'educació infantil. Segons el Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil, publicat el 16 de setembre de 2008 al DOGC número 5216.

7. Webgrafia

- AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for Inclusion* [en línia]. Madrid: <http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf>. [Consulta: 8 de desembre de 2013]