

**Estudi de cas: Inclusió de  
l'alumnat amb dificultats en  
l'aprenentatge a l'aula ordinària.  
Atenció a la diversitat amb el  
suport USEE**

**Treball de Final de Grau de Psicologia**

RAURELL CAMPS, Ariadna

4rt curs del Grau de Psicologia

Tutora: Mila Naranjo Llanos

Treball Final de Grau

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

Vic, maig de 2014

## Agraïments

Dedico aquest treball a les persones que han aportat el seu granet de sorra en tot el procés, no només de realització de la recerca, sinó que han estat presents en tot el meu procés d'aprenentatge al llarg de la carrera de Psicologia que, ara sí, veig que s'acaba.

Agraeixo a la meva tutora, la Mila Naranjo Llanos el seu suport, interès i recolzament afectiu, no només durant la recerca, sinó durant tota la carrera. Ella ha estat un referent imprescindible per mi, i ha contribuït en tot moment en el meu procés de formació com a Psicòloga, ensenyant-me a veure i valorar el món amb uns altres ulls.

Agraeixo als meus pares i el meu germà, el suport afectiu que m'ha permès tirar endavant en aquest llarg procés d'aprenentatge, així com ajudar-me a afrontar els moments difícils que gràcies a ells han esdevingut èxits conjunts.

Agraeixo a l'escola, a l'alumnat que he tingut el plaer de conèixer i a tota seva comunitat docent, en especial a la Sílvia i a en Jordi, per a deixar-me créixer com a psicòloga i com a persona així com les enriquidores demostracions d'afecte rebudes.

I finalment, i no de menor importància, agraeixo a les meves companyes i amigues de la carrera que han estat al meu costat i hem lluitat juntes contra els obstacles que, gràcies a totes elles, podem dir ara, que estan superats.

## Resum

La present recerca té com a bases teòriques la Concepció Constructivista de l'Ensenyament i Aprenentatge Escolar en una perspectiva d'educació Inclusiva.

Consisteix en un estudi de cas focalitzat a una classe de segon de secundària d'una escola específica. L'escola parteix de l'atenció a la diversitat del seu alumnat a partir del recurs propi d'*Unitat de Suport a l'Educació Especial*.

L'estudi pretén donar resposta a les situacions de millora de les intervencions d'aquest recurs a l'aula en concret en referència a l'atenció a la diversitat.

**Paraules clau:** Inclusió, Atenció a la Diversitat, recurs *Unitat de Suport a l'Educació Especial*.

## Abstract

This research is theoretically based on the Constructivist approach to teaching and learning in an inclusive education perspective.

It consists on a case study focused on a second grade class in a secondary school. The school, which is characterized by its diversity of students and teachers, try to take care of this situation by the *Special Educational Support Unit* resource of its school.

The purpose of this research is to create an improvement proposal of the resource in order to attend to diversity in the analyzed class.

**Key words:** Inclusion, Attention to Diversity, the *Special Educational Support Unit* resource

# Contingut

	<b>Pàg</b>
1. Introducció.....	6
1.1 Presentació.....	6
1.2 Justificació.....	7
1.3 Descripció dels blocs.....	7
2. Fonamentació teòrica.....	9
2.1 Estat de la qüestió.....	9
2.2 Educació Integradora.....	11
2.3 Educació Inclusiva.....	13
2.3.1 Estratègies d'atenció a la diversitat.....	16
3. Aplicació pràctica.....	24
3.1 Objectius del treball.....	24
3.2 Contextualització del centre.....	24
3.3 Metodologia.....	25
3.3.1 Tipus d'estudi.....	25
3.3.2 Població diana.....	25
3.3.3 Criteris d'Inclusió.....	26
3.3.4 Instruments.....	26
3.3.5 Procediment.....	29
3.3.6 Aspectes Ètics.....	31

3.4	Resultats .....	31
4.	Conclusions .....	41
4.1	Proposta de millora.....	41
4.2	Limitacions i possibilitats.....	51
4.3	Futures recerques.....	52
5.	Fonts de documentació.....	53

# 1. Introducció

## 1.1 Presentació

El document que teniu entre les mans consisteix en un informe de recerca que ha pogut ser posat a la pràctica gràcies als coneixements apresos en aquests quatre anys del Grau de Psicologia. Assignatures com Psicologia de l'Educació Escolar, Processos d'Assessorament per a una Escola Inclusiva, Intervenció Psicoeducativa, entre d'altres, m'han permès tenir els coneixements necessaris per a realitzar aquest estudi, que parteix d'una contextualització d'aprenentatges significatius que he anat aprenent durant el procés realitzat en la carrera.

Aquest estudi, principalment, és fruit del procés d'ensenyament i aprenentatge que he tingut durant aquests anys. Així doncs, els esquemes mentals sobre Psicologia de l'Educació, així com la multiplicitat de conceptes com la ZDP, no haurien estat apresos de la mateixa manera ni amb el mateix interès i passió com l'obtingut amb la Mila.

Arribat a un punt on toca ja contextualitzar els aprenentatges i aportar a la recerca, una petita realitat del què gira en el món de la inclusió i l'atenció a la diversitat de l'alumnat, aquest informe pretén portar al lector, doncs, una situació estudiada que com moltes d'altres es dota de professionals que lluiten per a l'aprenentatge dels seus alumnes i que les seves mesures estan impulsades per a aconseguir un bon desenvolupament d'aquests.

En termes pràctics, cal esmentar, que la terminologia que s'ha utilitzat ha estat globalitzadora. Per una banda, en els casos on el gènere és masculí, ja s'engloba el femení en ell, i per l'altra, la terminologia referent a "necessitats educatives especials" correspon, a nivell de significat, a la de "majors barreres per a l'aprenentatge i la participació i/o majors necessitats de suport".

## 1.2 Justificació

Referent a la problemàtica actual a les aules de secundària, on molts nens i nenes amb dificultats o qualsevol discapacitat es veuen apartats pels propis companys de classe en la majoria de casos, proposo un estudi de cas per potenciar la inclusió d'aquests alumnes al grup classe. Em pregunto, davant d'aquesta realitat, no s'està fent res al respecte?

Aquesta recerca consisteix, en gran part, a detectar i analitzar les respostes educatives que els professionals de l'escola estudiada donen en relació a l'alumnat amb majors necessitats de suport.

Un altre aspecte el qual m'ha portat a la realització de la recerca és la curiositat de descobrir el funcionament del suport USEE en aquesta escola amb un alt índex de diversitat. En les meves pràctiques II, assistint en un Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica, he tractat amb dues dotacions de personal d'USEE, que m'han permès detectar el caràcter de *flexibilitat i adaptabilitat* del recurs. Tot i així, aquest, esdevé un criteri que hauria de potenciar la inclusió de l'alumnat, essent el recurs USEE una proposta inclusiva d'atenció a la diversitat, delimitació que en la realitat no es dóna.

## 1.3 Descripció dels blocs

El treball es divideix en dues parts que semblen ser diferenciades entre sí, però que s'interrelacionen amb les dades de cadascuna. Doncs bé, per una banda, existeix un apartat de fonamentació teòrica on hi apareixen els referents clars, estudis realitzats i documentacions fiables sobre l'estat de la qüestió que ens proposem amb aquesta recerca, i per l'altra banda, un apartat pràctic on s'explica minuciosament la metodologia emprada per a l'obtenció de resultats, degudament justificada.

Un cop exposat el marc teòric i la recerca com a tal, l'últim apartat de l'informe pretén posar èmfasi en les principals dades qualitatives extretes de l'estudi de cas, i palpar-les dins del context d'investigació psicològica actual dins de l'àmbit educacional-escolar a través d'una proposta de millora contextualitzada.

Finalment, es recull un seguit de reflexions i limitacions de la present recerca a mode de qüestions abstractes així com el nexa amb futures investigacions.



## 2. Fonamentació teòrica

### 2.1 Estat de la qüestió

Partint de la visió tradicional que considera l'alumnat amb necessitats educatives especials com a casos aïllats, on l'alumne i les seves característiques són el responsable directa de les seves dificultats davant l'aprenentatge, apareix a finals del s. XX el sistema d'educació inclusiva. Aquest, es dona com a resposta a la ineficàcia del mètode i a la no comprensió de la diversitat com a un valor personal, sinó com a una situació negativa de discapacitat la qual, en termes d'aprenentatge, anava de la mà d'una mala evolució d'aquest a causa de les limitacions existents. Aquest canvi també es produeix per evitar l'exclusió social de l'alumnat amb majors dificultats per a l'aprenentatge tant en l'escola, com posteriorment, en la societat.

La contraposició existent és clara, s'enceta així un debat d'ideologies respectables, on es treballa, d'acord amb les actuacions presents en les bases de cadascuna d'elles, davant la diversitat de l'alumnat amb majors barreres per a l'aprenentatge i la participació. Actualment, i en els últims anys, aquesta discussió metodològica és font de molts estudis, els quals aporten evidències empíriques davant l'eficiència de la metodologia inclusiva, no només amb l'aprenentatge dels alumnes sinó de cara a la pròpia acceptació de la diversitat i de saber conviure juntament a ella. Estudis com el realitzat per la UNESCO a través d'un disseny d'investigació-acció, amb l'aplicació d'un projecte de caire inclusiu; *"Necesidades educativas especiales en el aula"*, dirigit per Arnaiz i col·laboradors, durant els cursos escolars 1997-1998 i 1998-1999, esdevingué altament productiu en referència a l'atenció adequada de les necessitats educatives de l'alumnat i els aspectes relacionats amb el propi aprenentatge.

Encara que pugi semblar contradictori, d'igual manera que s'ha demostrat en l'anterior estudi, com en d'altres, que aquesta metodologia d'actuació esdevé de major productivitat actualment, existeixen barreres que impedeixen la seva completa implementació. Investigacions com la realitzada per Echeita i col·laboradors (2008), exemplifiquen i aporten a la recerca els obstacles existents a la societat. Tal recerca, titulada com *"La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión vista desde la perspectiva de las organizaciones no*

*gubernamentales de personas con discapacidad*”, el qual es realitzà unes entrevistes al personal del CERMI (Consell Estatal de Persones amb Discapacitat) en referència al procés d’inclusió educativa dels referents.<sup>1</sup>

Encara que nombrosos estudis i els pertinents autors i autores defensin l’educació inclusiva, existeix la contraposició de creences regides per la influència cultural d’algunes zones del món, on l’educació inclusiva no esdevindria, ara per ara, una proposta ferma per a la millora educativa. L’investigador Ahuja (2005), com a conseqüència del seu anàlisi de 17 plans en la regió sud i sud-est d’Àsia, determina aquesta regió com a una de les que l’educació inclusiva no està integrada, ni tant sols acceptada a causa de les seves bases metodològiques. Essent així doncs, les escoles especials i els albergs juvenils els espais que millor poden aportar als alumnes amb més necessitats de suports les ajudes que necessiten. Encara que la cultura sigui una influència primordial en la majoria de les ocasions, aquesta no és determinant. Les discrepàncies entre professionals de l’educació es donen també entre subjectes de la mateixa cultura, encara que de diferent branca professional; recerques demostren que moltes de les organitzacions de persones sordes defensen l’educació separada dels alumnes per a l’aprenentatge d’aquests del llenguatge de signes, ja que no es garanteix el suport extra requerit en la majoria d’escoles ordinàries. (Freire i César, 2003)

---

<sup>1</sup> Els resultats obtinguts de l’estudi es mostren explicats a la següent cita; MARTÍNEZ, Rogelio; DE HARO, Remedios; ESCARBAJAL, Andrés. “Una aproximación a la educación inclusiva en España”. *Revista Educación Inclusiva*, 2010, vol. 3, núm. 1, p. 157

## 2.2 Educació Integradora

Les escoles integradores són aquelles on es duen a terme pràctiques escolars amb un pas més ferm de cara a la integració social de l'alumne en comparació amb la metodologia tradicional d'ensenyament separatista. Es parteix d'una metodologia educativa on s'atenen sí a les diferències individuals, però considerades com a responsables d'un individu i que, conseqüentment, les respostes educatives s'han de focalitzar en ell (McConkey, UNESCO 2003).

Tot i la voluntat integradora, les actuacions partidàries a respectar valors personals i drets de l'educació es contemplarien des d'una perspectiva i/o metodologia més inclusiva. D'aquesta manera, en referència a l'escola integradora, l'existència de la metodologia tradicional separatista en aquest tipus d'escoles, i el mix que s'esdevé entre les actuacions més tradicionals, com seria l'actuació de les mestres d'educació especial, els grups partits o bé l'atenció individualitzada fora de l'aula, fan que la inclusió de l'alumnat es doni de manera parcial i estigui basada a integrar l'alumne a les característiques de l'escola.

Amb l'aportació de L. Ardanaz (2004), "la integració social a l'escola és la base de la integració social en la societat un cop finalitzat el període d'escolarització", visió compartida per la majoria d'autors, així com C. Coll i J. Onrubia els quals donen un pas a la inclusió que no pas l'educació integradora, ens permet focalitzar l'atenció a aspectes referents a la funció socialitzadora de l'escola. Tenint present aquesta rellevància que se li dona al caràcter social de l'escola, ens permet fer un pas més en la simple participació o no de tot l'alumnat, basant-nos en com aquest alumnat, juntament amb el seu professor (o professors a l'aula) formen part d'un procés d'ensenyament i aprenentatge de caràcter social en el marc d'un contingut d'aprenentatge; concepte conegut com a "triangle interactiu"<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Per a major informació sobre el concepte de *triangle interactiu*, consultar la següent cita: COLL, César, PALACIOS, Jesús i MARCHESI, Álvaro (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Ed. Alianza, 2002, p. 373

Partint d'aquests conceptes, introduïm la Concepció Constructivista de l'Ensenyament i l'Aprenentatge Escolar<sup>3</sup>, la qual el màxim representant esdevé el senyor C. Coll, i que es caracteritza per ser partidària de la inclusió de tot l'alumnat a l'aula a través de l'entesa de que l'aprenentatge escolar és concebut com a un procés progressiu i personal de construcció de significats compartits i d'atribució de sentit al propi procés d'aprenentatge per part dels alumnes, i respecte a un ensenyament entès com procés guiat d'ajuda, tant directa com indirecta, imprescindible per tal d'orientar i afavorir aquesta construcció, i que intenta d'oferir en cada moment, els recolzaments i suports més ajustats i contingents al procés d'aprenentatge que van fent els alumnes.

D'aquesta visió se'n desprèn la visió de la *diferència* com a un caràcter de valor que porta a molts autors i personal docent a tractar i respectar la individualitat de cada alumne/a basant-se amb la idea d'adaptació de l'ensenyament a les peculiaritats de l'alumnat. Les diferències individuals porten a les escoles a atendre a la diversitat de l'alumnat d'infinites maneres, partint de la concepció Constructivista, l'atenció a la diversitat implica un ensenyament basat en l'aportació d'ajudes, essent aquestes majors o menors, a cadascun dels alumnes perquè puguin construir coneixement a partir de les seves experiències prèvies i les capacitats els quals estan dotats, les motivacions els quals els mouen a aprendre, etc, aquests aspectes impliquen una actuació ajustada a la singularitat del seu procés de construcció. Tals actuacions esdevindran necessàries en algunes situacions i irrellevants en d'altres, fet que implica unes adaptacions a nivell de centre i a nivell d'aula de caire flexibles i en forma d'espiral.

La tendència a la inclusió de l'alumnat és una actuació que està en boca de la majoria de centres escolars en l'actualitat. Tot i així, encara que l'escola afirmi un alt grau d'ajustament entre, per una banda, l'ensenyament i educació, i per l'altre, les característiques dels alumnes, les pràctiques escolars demostren el contrari. Tal com assenyala Snow (1998:30), "en la majoria dels llocs i en la major part de les vegades, les pràctiques d'ensenyament actuals han persistit bàsicament fixes, i no s'han adaptat a les característiques dels alumnes." En relació a aquesta idea, el tractament de la

---

<sup>3</sup> Per a major informació sobre la Concepció Constructivista, consultar la següent cita: COLL, César, PALACIOS, Jesús i MARCHESI, Álvaro (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Ed. Alianza, 2002, p. 157

*diferència* és de caràcter superficial, i les pràctiques en relació a aquesta diversitat esdevenen unes o altres segons la metodologia emprada.

## **2.3 Educació Inclusiva**

Partint de la base de grans autors en educació inclusiva com serien C. Coll; G. Echeita; Ainscow; o bé J Onrubia es podria definir l'educació inclusiva com aquella perspectiva educativa, la bona pràctica de la qual s'està implementant de forma progressiva a la societat actual, i que es desenvolupa d'acord a uns principis bàsics influenciats per a l'acceptació i cura dels drets i valors propis dels infants i amb l'objectiu primordial d'aconseguir una escolarització de qualitat per a tot l'alumnat, sense exclusions de cap tipus.

Segons J. Onrubia (2008), la funció fonamental de l'escola des d'una perspectiva psicoeducativa és assegurar que els alumnes adquireixin aquells continguts essencials per a poder desenvolupar-se, aspectes que no s'assegura l'aprenentatge en altres contextos. D'aquesta manera, l'autor recolza l'educació inclusiva defensant l'aprenentatge per a tots d'aquestes competències, sabers i instruments bàsics per a desenvolupar-nos com a persones.

En referència als principis de l'educació inclusiva, els exposaré en grans trets a continuació, però en un primer moment, cal fer especial esment de la complexitat que existeix en aquest tipus d'actuacions, ja que ens trobem davant de multitud de barreres escolars impactat en gran mesura a tot l'alumnat, però en especial a l'alumnat més vulnerable (Booth i Ainscow, 2002).

La *diversitat* esdevé un aspecte distintiu dels humans i de la resta d'éssers vius, i com a tal, la metodologia inclusiva acull aquesta distinció com a un valor propi de cadascuna de les persones, i com a tal, l'alumnat amb dificultats i/o necessitats educatives especials derivades d'aquest valor han de ser acceptades i afrontades convenientment. Tots els alumnes tenen dret a aprendre, i els professionals haurien de realitzar els màxims esforços per ajudar als infants a aconseguir gaudir d'aquest dret.

Les *dificultats* que apareixen en el procés d'aprenentatge dels alumnes poden venir donades per una gran quantitat de factors, tot i així, apareixen dificultats en

l'ensenyament quan existeix una situació en el procés d'ensenyament i aprenentatge que s'ha de millorar.

Davant de la situació a millorar i les dificultats que poden presentar i presentaran els alumnes en algun punt del procés, o en varis punts d'aquest, és rellevant, segons la perspectiva inclusiva, *l'ajuda*. D'aquesta manera, els suports han d'estar ajustats i contingents a tot l'alumnat; essent aquests més o menys necessaris en alguns casos, més o menys intensos i o amb major o menor planificació.

S'entén, des d'aquesta visió, que l'escola és un potent àmbit socialitzador, de manera que es vetlla per al progrés de l'alumne en tots els nivells possibles, i un d'ells és l'acceptació futura d'aquest dins de la societat on viu. Aspectes comportamentals, d'actitud, valors, mètodes de treballar i de viure en societat com la cooperació i el sentiment de cohesió grupal esdevenen elements summament rellevants, en relació a la seva adquisició i assentament a l'escola, per a esdevenir, un cop finalitzada l'escolarització, ciutadans inclosos dins del context social.

Entenent que l'alumnat és divers i que la productivitat i eficiència educativa requereix d'atenció màxima a cadascun d'ells, el model inclusiu defensa la idea de l'ajut i col·laboració dels companys i professionals com el tutor o professor per a poder atendre a les necessitats de tot l'alumnat. (Ainscow, 1995 i 2001).

L'educació inclusiva doncs, esdevé un mètode d'ensenyament en procés d'implantació. Nombrosos són els estudis i els programes que actualment estan aportant estratègies, procediments i actituds inclusives al professorat. Un dels més emprats actualment, és la guia realitzada per M. Ainscow i T. Booth. Anomenada *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i la millora de l'educació inclusiva. 2004.*<sup>4</sup> Aquesta obra, permet des d'una concepció interaccionista de les diferències individuals, accelerar el procés de canvi de concepcions sobre l'aprenentatge, passant d'una explicació de les dificultats d'aprenentatge individualista a una de caràcter social on el focus d'atenció es centra en el resultat de la interacció entre accions, cultures, pràctiques escolars, i altres contextos que influeixen en l'aparició de barreres per a

---

<sup>4</sup> BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva, 2004.*

l'aprenentatge dels alumnes. Amb aquesta idea, es convida als docents a adoptar una mirada més àmplia del què vindria a ser la inclusió de l'alumnat.

A continuació, exposem, de manera generalitzada, les principals característiques dels centres i les aules inclusives aportades per Ainscow (2001); Echeita (2006); Marchesi i Martín (1998) presents en el manual d'Onrubia (2008:60):

- Característiques dels **centres inclusius**
  - Existència del projecte educatiu de centre, el qual respecti les característiques de l'alumnat en la seva totalitat.
  - Els professionals del centre han d'estar motivats per a la millora, de manera que permeti reflexionar sobre la meua pràctica i *com* puc canviar i *què*. Idea de professorat actiu en procés de millora constant.
  - Potenciar l'anticipació per minimitzar futurs problemes que poden aparèixer.
  - Els professors es coordinin i avancin junts. Centres de cultura col·laborativa.
  - Decisions de macro adaptació del centre: aspectes d'agrupaments, funcionaments de centre i currículum.
  - S'han d'aprofitar tots els recursos i encarar-los cap al canvi inclusiu, potenciant un treball d'especificació, és a dir, del fet d'anar a allò més ordinari a allò més específic (idea de contínuum)
  - Estratègies d'atenció a la diversitat: alumne tutor, ensenyament recíproc, treball per projectes, l'alumne com a professor, TIC (treballar simultàniament amb recursos diferents), l'alumne com a tutor.
  - Potenciació de les ajudes provinents de companys, professors, i de qualsevol membre de la comunitat educativa a més de les famílies.
  - Escoles obertes a la comunitat, assegurant la participació de famílies a l'escola.
  - L'existència de suports externs (l'assessor) que, amb la seva ajuda, pot ajudar a les escoles a construir centres més inclusius.

- **Característiques de les aules inclusives**
  - Es coneix l'aula com a un espai compartit on es construeix conjuntament el coneixement.
  - L'espai de l'aula ha de ser confortable, personal, i afectivament bo perquè es pugui donar el sentiment de “formar part del grup” i així potenciar la participació en aquest.
  - S'atén a la diversitat respectant i valorant les característiques de cada alumne i destacant i compartint capacitats els uns dels altres.
  - La diversitat cultural és també respectada i aprofitada com a font de coneixements
  - Es potencia l'organització per grups, de manera heterogènia i diversificada, on el professor aporta ajudes i guia el procés conjunt d'aprenentatge entre els alumnes.
  - Utilització sistemàtica del treball cooperatiu i la col·laboració entre alumnes
  - Promouen l'aprenentatge autònom; ajudant als alumnes a delimitar i crear els seus propis objectius i metes, identificació d'interessos i motivacions de cara l'aprenentatge, reconèixer la seva situació d'aprenentatge i saber si s'ha après un concepte o no, etc. (capacitat metacognitiva i reflexions).
  - Utilització del llenguatge per aprendre
  - Utilització dels recursos externs a l'aula (altres cursos de l'escola, fora de l'escola, en la comunitat, etc) potenciant i enriquint l'aprenentatge
  - Aprofitament dels avantatges de les TIC a mode de descoberta de recursos, metodologies de treball (tant individual com col·lectiu).

### **2.3.1 Estratègies d'atenció a la diversitat**

Autors com Onrubia (1998) delimiten el terme “diversitat” en dos sentits; per una banda, el referent a les diferències i valors particulars que distingeix l'alumnat i el caracteritza com a únic, i per l'altre, d'igual manera que l'alumnat és divers i irrepetible, la resposta educativa davant l'atenció a la diversitat també requereix de situacions



d'ensenyament flexibles i variades per així garantir la participació i implicació de l'alumnat al propi procés d'aprenentatge.

A continuació, s'exposen les formes més pròpies d'actuació per aconseguir donar respostes educatives atenent a la diversitat realment, amb actuacions inclusives, tant des d'un punt de vista organitzatiu com curricular<sup>5</sup>.

### **La col·laboració docent i la cooperació entre alumnes**

Si posem el punt de mira a la col·laboració i cooperació com a estratègia i principi bàsic d'inclusió, es podria afirmar que aquesta es dona majoritàriament en dos grans blocs contextuals; referents a la col·laboració entre els professionals i entre alumnes.

En un primer lloc, amb els treball conjunt entre el professorat d'un mateix centre, permetrà afrontar les diferències de l'alumnat i donar una bona resposta educativa focalitzada en la inclusió, tant des d'un punt de vista organitzatiu com curricular. La metodologia de *docència compartida*<sup>6</sup>, composta pel professor i el professor de suport implicaria una estratègia que es basa en aquesta col·laboració docent, una col·laboració, que en la realitat es viu de diferent manera per a cada professional, depenent del tipus de relació que es doni entre ells.

D'igual manera, les Comissions d'Atenció a la Diversitat (CAD) impliquen el treball en col·laboració de diferents professionals (psicopedagogs, mestres d'educació especial, equip directiu, professional de l'EAP i professorat) per donar resposta a la diversitat de l'alumnat. Les principals funcions de les CAD es podrien englobar, a grans trets, en els següents punts:

---

<sup>5</sup> GINÉ, Climent. Los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación secundaria. A MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa (Coords.) *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Ed. Ice Horsori, 1996

<sup>6</sup> Mes informació en la següent cita: HUGUET, Teresa. *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Ed. Graó, 2006, cap.5, pp. 89-125

- Compartir criteris i el model de suport dels docents
- Planificar i organitzar els recursos disponibles i modificar o crear-ne de nous
- Compartir problemàtiques i situacions a millorar i establir consensos acordats de resposta educativa
- Elaboració de plans i instruments per a la diversitat
- Seguiment de l'alumnat, dels acords i el suport prestat en cada moment
- Avaluació formativa de les actuacions per a la millora d'aquestes

En segon lloc, la cooperació a l'aula esdevé més complexa, ja que segons Parrilla (2004), "l'atenció a les necessitats individuals dels alumnes és necessària, però no suficient per donar resposta a les demandes de la diversitat. D'aquesta manera, partint de l'educació inclusiva, és necessària la creació de comunitats de convivència per a tots, on els alumnes poden sentir-se membres no només presencials, sinó valorats i amb participació real en la vida social de l'aula." És amb l'objectiu *d'aprenentatge significatiu* (Coll 1987), que els autors coincideixen en destacar, com a activitats favorables a l'atenció a la diversitat partint de la inclusió, les referents al treball entre companys; essent així les *tutories entre iguals*, les *estratègies d'aprenentatge cooperatiu*<sup>7</sup>, *l'ensenyament recíproc*, *el treball per projectes a l'aula*, els *grups d'investigació* i els *grups de discussió* estratègies pròpies, amb caràcter cooperatiu entre iguals, que en l'actualitat es considera de major eficàcia per a l'atenció a la diversitat i conseqüentment, la inclusió (Ainscow, 2006).

### **L'Ensenyament adaptatiu**

Aquesta estratègia inclusora es troba íntimament relacionada amb els conceptes constructivistes *d'ajust de l'ajuda* i els *mecanismes d'influència educativa* pel fet d'ajustar l'ensenyament a l'alumne/a. Aquesta estratègia de resposta educativa a la diversitat consisteix en una adaptació, és a dir, una ampliació i modificació d'ajudes, de

---

<sup>7</sup> PUJOLÀS, Pere. *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Ed: Graó, 2008.

les formes i mètodes d'ensenyament (adaptació de metodologies, contextos d'activitats, etc), per garantir l'atenció a la diversitat de manera que engloba a tot l'alumnat.

Aquesta estratègia inclusiva és caracteritzada, partint de Coll i Miras (2001) en el manual de (Onrubia, 2008:58) per l'actuació a nivell "macro" i "micro", aportant respostes retroalimentades a l'atenció a la diversitat a nivell de centre i d'aula respectivament. Hi ha l'existència, en aquesta estratègia, d'objectius comuns d'aprenentatge per a tot l'alumnat i per la seva flexibilitat de resposta educativa davant del procés d'aprenentatge dels alumnes, utilitzant en cada cas les estratègies i suports necessaris a la situació evolutiva, cognitiva, afectiva dels alumnes en cada moment, tenint sempre presents el progrés de l'alumne i els objectius realistes establerts.

### **La Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE)**

De la mateixa manera, si partim del suport aportat a l'alumnat, aquest ve regit, en la majoria de centres educatius que en disposen, de la Unitat de suport a l'Educació Especial (USEE).

Davant de la conceptualització i l'entesa d'aquesta unitat de suport, existeix actualment una gran divergència de visions. Per una banda, la majoria de centres, entenen que el suport USEE ve donat pel suport d'experts, ja siguin psicopedagogs o mestres d'educació especial davant la situació d'uns alumnes en concret els quals requereixen de majors ajudes per a poder aprendre. Per l'altra banda, existeixen els centres, de caire inclusiu (actualment en minoria) que entenen per el suport USEE com a una dotació de personal que pot donar suport extra a l'aula, de manera que s'atén a l'alumnat de manera globalitzada a través de modificacions en termes de dinàmiques grupals.

En la primera visió, recentment esmentada, és majoritàriament la més comuna, essent tasca dels professionals de la USEE els encarregats, en la majoria dels casos, d'abordar la complexitat de les situacions. Aquesta actuació acaba separant en gran mesura l'alumnat amb majors necessitats d'ajudes que reben el suport USEE de la resta del grup classe, adoptant la caracterització de recurs perifèric a l'aula.

Amb l'objectiu primordial de trobar argumentació referent al què s'acaba d'esmentar i captar les visions i experiències fruit del suport d'USEE a mode més o menys recent, partirem de l'informe realitzat pel departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya<sup>8</sup>

En aquesta font documental, es defineix el suport USEE de la següent forma: “Les USEE són unitats de recursos que s'afegeixen als ja existents centres ordinaris i a les diverses formes de gestió de la diversitat de l'alumnat, desenvolupades pels centres educatius, per donar suport a la participació de l'alumnat amb discapacitat en els entorns escolars ordinaris”.

L'informe parteix de dos eixos metodològics;

Per una banda, una recerca quantitativa on es presenten taules i gràfics amb les dades obtingudes sobre la tipologia d'alumnat atès pels i per les professionals de les USEE, la distribució del temps lectiu —participació en entorns escolars ordinaris, atenció de grups específics i atenció individualitzada— i el perfil dels i de les professionals assignats. Aquest apartat no esdevé d'interès per al marc teòric ni per el nostre estudi, raó per la qual no s'exposaran els resultats.

Per l'altra banda, la recerca qualitativa exposa opinions dels agents pròxims a les escoles (professionals i famílies) recollint valoracions, experiències i opinions en referència a l'impacte i la funcionalitat de la seva USEE. La mostra de l'estudi correspon a un total de 198 centres escolars catalans que durant el curs 2008-2009 gaudien del suport d'USEE amb més d'un any de funcionament.

A grans trets, i basant-nos amb l'estudi qualitatiu, exposarem les valoracions i suggeriments dels professionals i les famílies en referència al suport USEE del seu centre escolar.

---

<sup>8</sup> GENERALITAT DE CATALUNYA. *Educació Inclusiva. Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE), curs 2008-2009.*

### **A nivell d'alumnat ajudat pels professionals de la USEE:**

- 1) Millores en autonomia i socialització de l'alumnat amb dificultats per a l'aprenentatge, encara que l'alumnat de l'ESO hi ha matisos
- 2) La diversitat de perfils i d'edat de l'alumnat amb suports de USEE influeix en gran part en les relacions entre l'alumnat en general

### **A nivell de professional de la USEE:**

- 3) Preocupació existent sobre el procés d'avaluació dels estudiants amb suport USEE
- 4) Preocupació pel futur dels alumnes un cop finalitzada l'educació obligatòria
- 5) Es plantegen interrogants sobre les funcions dels educadors de la USEE

### **A nivell d'aula ordinària:**

- 6) Atenent a les escoles partidàries de la inclusió de tot l'alumnat, hi ha coincidència entre professionals que el recurs USEE permet millorar la dinàmica global de la classe afavorint l'aparició de noves estratègies i revisions d'aspectes didàctics i metodològics (treball cooperatiu, activitats més flexibles i obertes, treball multinivell, TIC, activitats manipulatives...).
- 7) D'especial rellevància la implicació del tutor/a, professorat i equip directiu
- 8) S'observa que els professionals de la USEE es troben sols davant del procés d'aprenentatge dels alumnes
- 9) Existència de treball amb agrupaments dins l'aula ordinària i en grups reduïts
- 10) Consciència de la importància de la inclusió

- 11) Moltes intervencions destaquen que la presència de dos professionals a l'aula afavoreixen la flexibilitat i la posada en pràctica de noves metodologies i recursos
- 12) Concreció de rols dins de l'aula, amb predomini de guia el professor de l'assignatura
- 13) Els professionals de la USEE presenten dificultats organitzatives davant la dispersió d'edat dels alumnes assistents
- 14) Dificultats, especialment en secundària, per introduir a l'aula ordinària noves formes de treball (metodologies cooperatives, dos mestres a l'aula)

**A nivell de USEE com a suport a l'alumnat i dinàmica de centre:**

- 15) Necessitat de flexibilitzar el model de suport USEE
- 16) Es destaquen diferents aportacions del recurs USEE en la dinàmica general del centre (debat intern, organització i coordinació del professorat, programacions més flexibles, etc)
- 17) Contínues referències a la necessitat interna de coordinació
- 18) Importància de la implicació de l'equip directiu i òrgans com la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD)

**A nivell extern al centre:**

- 19) Es destaca la rellevància del suport dels Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP)

**A nivell d'experiències familiars:**

- 20) Les famílies mostren dubtes sobre els aprenentatges dels seus fills suportats per la USEE i d'altres que es potencia més la socialització que l'aprenentatge
- 21) Es tendeix a considerar que la inclusió és una tasca de tots i totes
- 22) Preocupació de les famílies per la continuació d'estudis post-obligatoris
- 23) Les experiències de les famílies amb els serveis educatius són diverses segons les famílies i les zones
- 24) Les famílies necessiten molt suport i assessorament, que no sempre reben

## **3. Aplicació pràctica**

### **3.1 Objectius del treball**

Les finalitats que la present recerca s'ha formulat són les següents:

- 1) Veure la realitat a l'aula, detectar interaccions en el grup classe pròpies de les situacions d'ensenyament i aprenentatge
- 2) Promoure la cohesió grupal i la inclusió dels alumnes amb més dificultats d'aprenentatge o d'altres tipus que obstaculitzin en la relació entre iguals, dins i fora l'escola
- 3) Estudiar el funcionament del recurs USEE, així com les seves actuacions favorables o no a la inclusió
- 4) Dissenyar un pla d'intervenció de millora als professionals per tal de potenciar la inclusió de l'alumnat amb dificultats, específic del centre i context d'aula estudiada

### **3.2 Contextualització del centre**

L'escola estudiada és un centre escolar concertat d'ideologia religiosa que està legitimat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. El centre es declara tutelat com a estil educatiu basat en una educació mixta, oberta culturalment, cristiana i que vetlla per la cohesió social dels seus membres.

Està situada en una població de la comarca del Baix Llobregat, dins la zona metropolitana de Barcelona. Demogràficament parlant, la zona estudiada es caracteritza per ser de condició mitjana-baixa, caracteritzant-se per ser una localitat amb alta taxa de població castellanoparlant, a més d'ideologia gitana.

Els valors morals i ètics de l'entitat educativa es caracteritzen per educar a través de la llibertat, la justícia social, la solidaritat i la pau. S'accentua un desenvolupament intel·lectual de nivell amb una metodologia didàctica oberta i estesa a tot tipus



d'alumnat, i sense deixar de banda els valors humans que és el principal postulat que vetlla l'escola: una formació humana de persones.

A mode estructural, l'escola disposa, a més dels estaments organitzatius del centre, un assessorament psicopedagògic el qual se'n desprèn la Comissió d'Atenció a la Diversitat amb un suport a l'educació especial (USEE) format per tres psicopedagogs. Aquest suport, per qüestions relacionades amb els recursos, només s'imparteix a la secundària, al conjunt dels quatre cursos. Les assignatures els quals el mestre de suport realitza una intervenció directa amb els alumnes, en una aula separada de la resta, són les referents a les àrees de Matemàtiques, Llengua Catalana, Llengua Castellana i Llengua Anglesa. Per contra, a la resta d'assignatures cursades, el professor de suport fa acompanyament a l'aula.

### **3.3 Metodologia**

#### **3.3.1 Tipus d'estudi**

La present recerca està basada en una investigació referent a la Psicologia de l'Educació, en concret, a la branca de Psicologia de l'Educació Escolar (PEE).

El disseny d'investigació és de caràcter qualitatiu, essent aquest un estudi de cas. Les dades són de primera mà i les tècniques de recollida d'aquestes corresponen a l'entrevista semiestructurada al psicopedagog de la USEE i la tècnica d'observació estructurada al context d'aula i al context extern.

#### **3.3.2 Població diana**

La població diana de la nostra investigació correspon als assistents a l'aula de 2n d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) corresponent a la línia B de l'escola estudiada, a la comarca del Baix Llobregat del present curs escolar 2013-2014. Per interessos de l'estudi, en alguns blocs de contingut ens hem focalitzat en l'alumnat assistent a l'aula USEE de la present població diana.

### 3.3.3 Criteris d'Inclusió

En la nostra investigació, l'escola s'ha seleccionat seguint varis interessos personals:

Per una banda, l'objectiu de la recerca és captar les respostes a la diversitat de l'alumnat dels professionals del centre, de manera que fou interessant realitzar l'estudi de cas en una escola on es gaudeixi del suport d'USEE, assegurant l'enriquiment de les dades gràcies a aquest suport extra a l'ensenyament.

Per l'altra banda, es volia realitzar un estudi en una escola amb un context social i familiar diferent al viscut en la meua experiència com a alumna. La idea de diversitat cultural i social, on la llengua més utilitzada és el castellà i amb un alt índex d'immigració, sobretot d'ètnia gitana, va permetre la decantació per aquesta escola.

Un cop seleccionada l'escola, els criteris d'inclusió han estat que hi hagués a l'aula alumnes amb barreres per a l'aprenentatge i la participació, per poder assegurar l'estudi del funcionament del suport USEE.

### 3.3.4 Instruments

Per a la realització de la part pràctica de recollida de dades, els instruments utilitzats han esdevingut de tipologia qualitativa, essent aquests dos.

Primerament, s'ha realitzat, de forma acurada, una pauta d'observació basant-nos amb la Concepció Constructivista de l'Ensenyament i Aprenentatge, més concretament sobre les obres de l'autor C. Coll (Comps.)<sup>9</sup> per a la primera part de la pauta (context

---

<sup>9</sup> Adaptació de: COLL, César; ONRUBIA, Javier. *Observació i anàlisi de les practiques d'educació escolar*. Barcelona: Ed. EDIUOC, 1999 i COLL, César, PALACIOS, Jesús i MARCHESI, Álvaro (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Ed. Alianza, 2002.

d'aula) i si ens focalitzem a la segona part (context extern), l'autora de referència és E. Bassedas<sup>10</sup>

S'ha utilitzat aquest instrument per dues raons. En primer lloc, perquè consisteix en un instrument qualitatiu que ens permet obtenir dades directes contextualitzades i úniques en referència a la majoria dels nostres objectius de l'estudi. En segon lloc, perquè ens permet obtenir informació sobre les interrelacions entre el grup classe que es donen a l'aula per així intervenir amb el mestre per a beneficiar l'alumne.

Seguidament, l'altre instrument utilitzat en la nostra recerca consisteix en una entrevista semiestructurada al psicopedagog de la USEE amb l'objectiu principal de detectar preocupacions i valoracions personals sobre l'atenció a la diversitat del centre, a més del funcionament del suport d'USEE.

Finalment, a continuació s'exposen de manera més acurada els dos instruments utilitzats així com la seva estructura i funcionalitat.

### **1) Pauta d'Observació<sup>11</sup>**

L'instrument de recollida de dades és de tipus qualitatiu i es correspon a una pauta d'observació estructurada pensada per a recollir dades de primera mà referent a dos objectius:

- a) Analitzar com s'ensenya i com s'aprèn a l'aula de 2n d'ESO, focalitzant-nos en el paper (intervencions, relacions amb el professor i companys, ajudes, i interaccions) dels alumnes amb més dificultats (aprenentatges, relació social..).
  
- b) Com s'atén a la diversitat de l'alumnat dins i fora de l'aula

---

<sup>10</sup> BASSEDAS, Eulàlia [et. al] *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Ed. Paidós, 3ra edició, 1993

<sup>11</sup> Pautes adjuntades a l'Annex 2.1

En referència a l'estructura de la pauta d'observació, aquesta està desglossada en dues parts regides per dos contextos usuals de l'alumnat; el context d'aula i el context extern (pati de l'escola).

Per una banda, si ens focalitzem en el context d'aula, s'han delimitat dues parts de rellevant diferenciació; una de descriptiva de la situació d'ensenyament i aprenentatge i l'altre d'interpretativa de la situació descrita. Dins d'aquestes divisions, es defineixen diverses categories de contingut, essent la contextualització, l'inici de l'activitat, el desenvolupament de l'activitat i el final de l'activitat si ens referim a la pauta descriptiva, i les categories interpretatives englobarien, per una banda, subconjunts d'ítems d'anàlisi de factors intrapsicològics encapçalats per tres dimensions (dimensió cognitiva, dimensió afectiva i motivacional i dimensió relacional) i per l'altra banda, els subconjunts d'ítems d'anàlisi de factors interpsicològics a través de la focalització en els mecanismes d'influència educativa entre professor-alumnes i entre alumnes.

Per l'altra banda, en referència a la pauta d'observació pertinent al context extern (pati), existeix la focalització en l'alumnat amb majors dificultats per a l'aprenentatge. En aquesta part de l'instrument de recollida de dades, s'hi desglossen aspectes en relació tant individual del joc com relacional entre companys o el professorat així com l'observació d'hàbits i rutines relacionades amb el pati de l'escola.

## **2) Entrevista semiestructurada<sup>12</sup>**

El present instrument consisteix en una entrevista semiestructurada al màxim representant del suport USEE de l'escola, el psicopedagog responsable de l'organització i el bon funcionament del suport.

Les finalitats pel qual ens han portat a realitzar aquesta entrevista han anat dirigides a saber les preocupacions i les valoracions que el propi professional del suport USEE

---

<sup>12</sup> Entrevista adjuntada a l'Annex 2.2

té en referència a la seva influència en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes els quals es fa el recolzament.

### **3.3.5 Procediment**

En un primer moment, vam establir el contacte amb l'escola a través de la coneixença d'una professora del centre i es va realitzar una trobada amb ella per a poder exposar-li degudament els objectius de la recerca. Un cop establert aquest primer contacte amb un membre del professorat, es va demanar a direcció sobre la possibilitat de realització d'un estudi de cas on es rebria informació de l'atenció a la diversitat del centre a través de l'aplicació de la tècnica d'observació estructurada prèviament realitzada i les entrevistes a professionals del servei USEE. En aquest contacte, es van acordar termes ètics<sup>13</sup> i la temporalitat d'observació en una setmana, concretament del dilluns 10 al divendres 14 de febrer del present any 2014, i es va emfatitzar sobre la confidencialitat de les dades obtingudes (tant verbals com no verbals) en els diversos contextos.

Un cop dins de l'escola, es va presenciar la primera trobada amb el psicopedagog de la USEE, moment que va permetre presentar-me i exposar els objectius del meu estudi i els motius pels quals m'ha portat a triar la seva escola, juntament amb el meu agraïment.

Les observacions anaven dirigides majoritàriament als alumnes amb majors dificultats d'aprenentatge que formaven part del suport USEE, de manera que els contextos d'observació es van focalitzar en dos espais; l'aula ordinària durant les assignatures on hi havia la totalitat de l'alumnat (concretament a les assignatures de Filosofia, Ciències Socials, Ciències Naturals, Religió, Plàstica etc.) i en l'espai on, en les assignatures de Matemàtiques i Llengües (Llengua Catalana, Llengua Castellana i Llengua Anglesa) es realitzaven per separat amb els alumnes amb majors necessitats educatives de suport a l'aprenentatge.

---

<sup>13</sup> Document acreditatiu adjuntat a l'Annex 4

En la primera sessió d'observacions a l'aula, vaig iniciar una presentació pertinent a tot l'alumnat exposant la meva situació d'estudiant i la situació de recerca en què em trobava. L'alumnat va mostrar interès per a la recerca, fet que va comportar, al final de les sessions, un seguit de preguntes en relació als estudis que, de molt bon grat vaig contestar. D'igual manera, el professorat ja havia estat avisat amb una setmana d'antelació, a través d'un correu enviat des de direcció, de la meva presència a l'aula i exposant breument el motiu pel qual vindria a realitzar un estudi de cas. Encara que aquest avís ja havia informat prèviament, a l'inici de cada sessió d'observació a l'aula, realitzava la deguda presentació corresponent el/la professor/a.

Durant les sessions d'observació, ja siguin en l'aula ordinària o bé en l'espai destinat per la USEE, els materials que utilitzava consistien en un quadern, on anotava les observacions, anotacions, comentaris, reflexions, disposicions d'aula, entre d'altres dades, juntament amb la pauta en paper per a la correcta observació.

En referència a la realització de l'entrevista semiestructurada al psicopedagog de la USEE, se li va demanar la possibilitat de gravar la conversació per a fins acadèmics i amb l'anonimat corresponent, i es va assegurar l'eliminació de la gravació un cop transcrita l'entrevista. Amb la deguda acceptació, es va procedir a la realització d'aquesta.

Un cop obtingudes les dades pertinents, el següent pas en el procés era transcriure els resultats, de manera que es va omplir degudament les pautes descriptives de cada sessió observada i es va transcriure l'entrevista al psicopedagog de la USEE, no en la seva totalitat, però sí anotant les idees tractades d'especial rellevància. A continuació, vam interpretar cadascuna de les pautes descriptives partint de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar.

Les pautes es van donar per tancades un cop revisades, de manera que es va procedir a la realització dels resultats, el qual consistia en realitzar un buidatge dels dos instruments utilitzats, i detectar elements comuns i idees rellevants i significatives partint dels objectius del nostre estudi i la fonamentació teòrica pertinent.

### **3.3.6 Aspectes Ètics**

Els aspectes ètics han estat respectats en tot moment del procés d'investigació, començant per la recerca de bases teòriques i construcció metodològica, passant pel procés d'obtenció de dades qualitatives i conseqüent anàlisi, i finalitzant amb la redacció del present informe de recerca.

El respecte per les fonts documentals i els corresponents autors, i un cop en situació de recerca, l'anonimat i la confidencialitat de les dades han permès que aquesta recerca esdevingui una obra èticament estable. En el present informe no hi apareix cap dada que pugui ser referenciada a una persona en particular, essent aquesta informació vàlida tant pel personal docent com per l'alumnat.

## **3.4 Resultats**

A continuació, s'exposen els resultats obtinguts en forma conjunta dels dos instruments de recollida de dades utilitzats atenent a la fonamentació teòrica de referència. Per a una millor detecció, s'ha establert una categorització de conceptes d'anàlisi, que corresponen als blocs de contingut de la pauta d'observació, i s'ha exposat, en forma de breus i precises explicacions, les dades a destacar a cada categoria.

### **DIMENSIÓ COGNITIVA:**

- **Coneixements previs**
- En l'aula ordinària: Coneixement del seu procés d'aprenentatge a partir del Nivell de Desenvolupament Real de l'alumnat, es centren en buscar els coneixements adquirits, l'existència de buits de contingut i els aprenentatges erronis.
- En l'aula d'USEE: la recerca de NDR és constant, essent estratègies més concretes (preguntes directes) i freqüents.

- Destacar: el traspàs de responsabilitat (en 8/9 sessions observades) del professor al professor de suport en referència a l'aprenentatge dels alumnes amb majors barreres per a l'aprenentatge.

- **Intel·ligències múltiples**

- Les intel·ligències de tipus acadèmic són, per una banda, les més valorades pel professorat, i per l'altra, les que es tenen més en compte dins de l'aula.
- Les intel·ligències més de tipus emocional i afectiu són superiors a les acadèmiques en situacions d'aprenentatge on el contingut que es treballa està enfocat a aquestes (situacions: Filosofia i Plàstica)
- L'Aula USEE existeix un major índex de valoració de procés de l'alumne, de manera que es té en compte qualsevol expressió d'intel·ligència.

- **Capacitat metacognitiva**

- El professorat potencia la capacitat metacognitiva als seus alumnes, la forma més utilitzada és la reflexió conjunta.
- Estratègies USEE: reflexions sobre el contingut, repeticions de la resposta i demanda del professor del perquè, auto-explicacions de contingut.
- Estratègies aula: tècnica del *falç error* i discursives que permetin la reflexió conjunta.

- **Contextualització dels aprenentatges**

- La contextualització d'aprenentatges és un aspecte que es fa difícil aconseguir-lo i el qual, és un aspecte a millorar, tal com afirma el psicopedagog de la USEE en l'entrevista realitzada. Els continguts relacionats amb fets històrics o plàstics són els de menor contextualització.
- Es correspon que a l'aula USEE, la contextualització de l'aprenentatge és major, però tot i així, el professor d'USEE dóna preferència a l'assimilació dels continguts primer, per poder contextualitzar-los després. Una resposta



educativa, que, segons el psicopedagog, acaba per no donar context als aprenentatges per falta de temps.

- **Adaptació d'aprenentatges**

- El NDR de l'alumnat de l'aula és conegut pels seus professors de manera que es permet la reflexió i la participació de l'alumnat.
- Les adaptacions del suport USEE són de contingut i de metodologia. Tot i així, existeix la necessitat d'una major adaptació, ja que, segons el psicopedagog de la USEE, s'adapta a la mesura que sigui possible, de manera que aquells alumnes que necessitin de coneixements més de tipologia manipulativa o funcional, en ocasions, no es poden oferir.
- El contingut està adaptat als alumnes, i s'estableixen dos subsistemes d'alumnat dins del sistema d'aula, essent aquell sense grans necessitats d'ajudes i els que sí que les requereixen i assisteixen a l'aula USEE. A partir d'aquest punt, el contingut és adaptat als dos subsistemes, de manera que en ocasions, els alumnes amb majors necessitats de suports, amb majors adaptacions i material diferent (barrera per a l'aprenentatge a l'aula) fa que es perdin en la interacció per la falta de continguts previs.
- Els aprenentatges, segons el psicopedagog responsable de la unitat de suport, estan enfocats a assolir dos aspectes; en primer lloc, aconseguir autonomia de l'alumnat i aportar-li eines per a continuar estudiant o treballant.

## **DIMENSIÓ AFECTIVA, MOTIVACIONAL**

- **Aspectes afectius**

- L'afectivitat és un aspecte que es té en compte especialment durant el suport de la USEE a fora de l'aula, i davant de les classes amb alguns professors. El treball amb emocions com seria la frustració o l'estat afectiu deprimat són de major importància a l'aula USEE.
- La diversitat del professorat en el mètode d'ensenyament. Es caracteritza per ser un professorat poc flexible i especialitzat en la seva matèria, de manera que

les seves creences sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge són diferents dels professionals de la USEE.

- Les conductes disruptives de la classe USEE fan que hi hagi un decantament d'interès cap a l'aprenentatge de continguts curriculars.

- **Sentiment de competència i autoconcepte**

- En el grup d'aula, les retroalimentacions venen de part del professor en la majoria de les ocasions, però, l'alumnat reconeix i valora els seus companys en les classes on el clima d'aula és favorable. Així doncs, davant d'observacions de l'assignatura de Filosofia com en Socials, l'ambient cohesionat i lliure permet la retroalimentació a l'expressió lliure d'idees.
- Les retroalimentacions i feedbacks també venen regulats i emesos pel professor, en excepció en les interaccions on el grau de confiança i comoditat en el grup és elevat, on els alumnes també expressen i valoren els iguals.
- Tot i així, l'actuació no es dona en tot l'alumnat, de manera que els alumnes amb majors necessitats per a l'aprenentatge es veuen apartats del grup en la majoria de les sessions, excepte en Filosofia. No es potencia doncs, en excepció del professor de Filosofia, vetllar pel sentiment de competència dels alumnes amb majors dificultats (greu conseqüència en la socialització i el sentiment de pertinença al grup).
- Estratègies proposades pel professor de filosofia a la potenciació del sentiment de competència: escolta activa, conèixer i valorar l'altre, respectar totes les opinions, retro alimentar positivament i negativament per a augmentar l'autoestima i per conseqüència, l'aprenentatge, etc de la totalitat de l'alumnat. Aquestes estratègies proporcionen un ambient i clima d'aula favorable a l'aprenentatge i a la participació.
- A l'aula USEE existeix un treball basat en la potenciació de sentiments i auto percepcions a través del recolzament i el suport per part del professor. Tot i així, es pot detectar una falta clara de sentiment de competència pel sol fet de ser clarament exclòs del grup. Essent aquesta una característica de la situació, els alumnes mostren actituds competitives.

- **Motivació**

- La falta de motivació és un aspecte que en l'entrevista, el psicopedagog ens posa èmfasi com a punt rellevant en la seva actuació.
- Es té en compte la motivació de l'alumnat, de manera que les actuacions van dirigides a contextualitzar el seu aprenentatge i a deixar llibertat als alumnes per escollir el tipus d'activitat a realitzar. Aquestes actuacions, pròpies durant les sessions d'USEE, depenen molt del tipus d'interacció que es dona a l'aula. De manera que, es dona llibertat davant de situacions d'interès per a l'aprenentatge, i es guia a mode estricte aquest, quan l'ambient d'aula no és l'adequat per a l'aprenentatge.
- Fruit de la diversitat del professorat, la motivació als alumnes depèn en gran part del rol del professor. En situacions d'aprenentatge, l'exigència del professor influeix directament en la seva preocupació per la dimensió motivacional, de manera que l'acord conjunt i la valoració dels interessos i les característiques afectives dels alumnes no són d'especial interès.

- **Patrons atribucionals**

- No s'han detectat situacions per a poder acreditar aquest aspecte, en la majoria d'observacions, de manera que davant d'actuacions motivacionals, no hi ha una recerca per part del professor sobre patrons atribucionals de l'alumnat. És requerit un coneixement més personalitzat de cadascun dels alumnes per a poder ajustar les actuacions del professor a les característiques dels alumnes.

## **DIMENSIÓ RELACIONAL** (focalització amb els alumnes assistents a la USEE)

- **Inclusió a l'aula**

- No es dona inclusió a l'aula, ja que no es compleixen els requisits aportats pels autors per Ainscow (2001); Echeita (2006); Marchesi i Martín (1998) presents en el manual d'Onrubia (2008:60), en el marc teòric sobre les aules inclusives i

els centres inclusius. Tot i així, ens trobem davant d'un centre i aula integradora.

- Influència directa entre metodologia de treball del professor i inclusió a l'aula. La línia d'escola és de tipus integradora, però les veritables actuacions dels diferents professionals és de tipus excloent en la majoria dels casos.
- Actuacions Integradores: l'assistència de tot l'alumnat a l'aula, potenciar l'ajuda mútua entre alumnes en algunes situacions, i en una sessió d'observació en concret, el treball cooperatiu de forma conjunta.
- Actuacions Excloents: la màxima actuació excloent seria el mal ús del suport USEE (l'aula USEE, implicant així treure els alumnes de l'aula en algunes sessions), no potenciar la participació dels alumnes amb majors necessitats de suports i el traspàs de responsabilitat del professor al professor de suport.
- Les actuacions d'atenció a la diversitat que duu a terme l'escola són, en referència al psicopedagog, unes respostes no inclusives, de manera que creu que és requerit un canvi en la línia d'escola, i que en l'actualitat s'està formant el professorat, per a potenciar el treball cooperatiu dins de l'aula, i donar el suport adient d'USEE també dins de l'aula.
- 

- **Socialització i aspectes relacionals**

- Existeix una tendència a la invisibilitat de l'alumnat amb majors necessitats d'aprenentatge. D'aquesta manera, no només és l'alumnat que tendeix a relacionar-se amb els companys que sempre estan a l'aula, sinó que el professorat també té una actuació excloent d'aquests alumnes amb l'usual traspàs de responsabilitat.
- Només amb el rol del professor i el canvi en la dinàmica d'aula (activitats que impliqui la interacció entre iguals) els alumnes amb més necessitats d'ajudes mostren majors conductes socials. Si el professor no potencia aquestes situacions, els alumnes destacats no tenen suficient sentiment de pertinença i autoestima per a interaccionar amb la resta de companys.
- Tal com afirma el psicopedagog de la USEE i els resultats de les observacions a l'aula, els alumnes amb majors necessitats de suport es veuen, no rebutjats, sinó poc integrats al grup (efecte d'invisibilitat).

- **Localització física a l'aula i barreres a la participació**

- La localització física dels alumnes correspon al fons de l'aula implicant així una actuació totalment excloent per part del professorat. Es prioritza, de manera inconscient, la comoditat del professor de suport per a proporcionar ajudes, que no pas l'aprenentatge dels alumnes a través de la participació i implicació d'aquests en el procés.

- **Recolzament entre companys**

- Existència clara de dificultats de relació entre iguals, encara que aquest fet no es donaria en gran mesura entre alumnes amb majors necessitats de suports.
- Les barreres per a l'aprenentatge i la participació que apareixen en els alumnes els quals gaudeixen del suport USEE no són fruit de l'etiquetatge dels propis companys de classe, però sí de les mancances a nivell relacional i de socialització.

## **MECANISMES D'INFLUÈNCIA EDUCATIVA**

- **Entre professor i alumnes**

- Construcció progressiva de sistemes de significats compartits: El professor busca parcel·les d'intersubjectivitat?

- Referent a l'aula ordinària, quan tot el grup classe està complet, el mecanisme no es dona en la majoria de sessions, ja que no es construeix coneixement partint de la totalitat de l'alumnat. La visió de la professora, la qual no potencia l'aprenentatge de la totalitat de l'alumnat i que, consegüentment tendeix al traspass de responsabilitat de l'alumnat amb majors dificultats a la mestra d'educació especial, fa que no es puguin establir sistemes de significat compartit en la majoria de situacions.

- Tot i així, destaca, com és habitual, l'assignatura de Filosofia, ja que es tendeix a la cooperació i a la discussió en gran grup, com a via per a la creació dels sistemes de significat compartit.
- En referència al suport USEE, el caràcter i valor que se li dóna al suport fa que la seva actuació sigui purament individualista, ja que els docents entenen la concepció sobre les dificultats en l'aprenentatge i la participació com un aspecte individualista. Tot i així, la visió dels psicopedagogs no correspon a aquesta creença, i es veuen "collats" per la línia d'escola i les seves actuacions.
  - o Traspàs progressiu del control i la responsabilitat en l'aprenentatge del professor a l'alumne: Es potencia el caràcter actiu i autònom de l'alumne? Se l'ajuda de manera ajustada i contingent?
- Es correspon a un bon domini del mecanisme per part del professorat, tot i així, cal esmentar que no es dóna a la totalitat de l'alumnat, excloent així els alumnes amb majors dificultats.
- La flexibilitat requerida en el mecanisme (efecte espiral de l'aprenentatge) està ben utilitzada per la majoria del professorat, essent major en el suport d'USEE.

- **Entre alumnes**

- o Quina situació d'interacció entre alumnes es dóna a l'aula (individualista, competitiva o cooperativa)?
- Per una banda, existeix una situació individualista i competitiva en la majoria de situacions quan els alumnes amb majors dificultats es troben a fora de l'aula. La situació individualista és potenciada pel professor amb la seva metodologia, però la competitiva sorgeix a causa de les situacions i actuacions a la diversitat que es proporcionen.
- Per l'altra banda, ens trobem davant d'una situació individualista i cooperativa en el context d'aula, ja que, la diversitat del professorat i la seva influència en la

interacció a l'aula fa que apareguin les dues situacions entre l'alumnat (exemple antagònic: a Naturals, una situació individualista, i en Filosofia, una situació cooperativa)

- *Hi ha ajuda mútua entre alumnes (què ha après un i l'altre, s'ho expliquen entre ells)?*
  
- L'existència d'aquest recurs d'atenció a la diversitat es dona en la majoria de sessions, sobretot i en major productivitat, amb aquelles on el professor potencia el treball conjunt entre alumnes. En aquestes situacions on el professor potencia o ha potenciat situacions d'aprenentatge compartit, els alumnes mostren major llibertat i comoditat ja que saben que poden parlar i discutir entre ells els continguts, com a resposta, el nivell de participació és més alt, fins i tot els alumnes que tendeixen a participar poc ja que tenen més barreres per a fer-ho. Aquesta idea és contrarestada amb les situacions de baixa participació, on l'ajuda mútua es veu obstaculitzada pel caràcter autoritari i protocol·lari de al professora, sobretot en l'assignatura de Naturals.
  - *Conflicte entre punts de vista moderadament divergents: El professor potencia la posada en comú de punts de vista sobre un tema? Permet la discussió d'aquests i l'arribada a l'acord?*
  
- Aquest mecanisme d'influència educativa entre alumnes es troba present en la majoria de sessions on el professor potencia situacions de construcció de coneixement conjunt.
  
- Davant les atencions a l'aula USEE, aquest mecanisme no es pot donar a causa de la personalització del contingut i metodologia d'aprenentatge i la metodologia individualitzada que potencia el suport.
  - *Regulació mútua a través del llenguatge: el professor potencia la capacitat metacognitiva dels seus alumnes?*
  
- Les actuacions metacognitives proposades pel professorat estan enfocades en varis aspectes, els quals se'n destaca la potenciació del propi punt de vista. La metodologia d'ensenyament està dirigida a un aprenentatge per instrucció en la

majoria de situacions observades, per tant, només es pot donar a través de l'expressió del propi punt de vista a la resta de companys.

- Per contra, i a mode més escaç, les situacions on es potencia un treball conjunt, resulten ser de gran productivitat, de manera que s'introdueixen més tècniques discursives com la conversa, l'argumentació i el diàleg social.
- Aquestes situacions es donen durant l'aula ordinària, però a l'aula USEE, la metodologia emprada no permet aquest mecanisme d'influència entre alumnes.

- *Recolzament a l'atribució de sentit a l'aprenentatge: Hi ha recolzament per part dels propis companys? Es duu a terme entre tots ells o hi ha excepcions?*

- Es pot observar una cohesió dins l'aula no positiva pels alumnes amb majors barreres, fet que implica la no retroalimentació.
- En l'aula USEE, el nivell de comoditat augmenta en trobar-nos amb grups reduïts, però de totes maneres, es desenvolupen relacions competitives. En l'entrevista al psicopedagog, reflexa la mateixa problemàtica, afirmant que entre els alumnes, hi ha conductes agressives verbalment parlant perquè existeix un malestar fora l'escola i a més, els sentiments de frustració davant l'aprenentatge potencien conductes competitives que acaben bloquejant aquest mecanisme entre alumnes.



## 4. Conclusions

### 4.1 Proposta de millora

A continuació, exposarem la proposta de millora que aportem al nostre estudi de cas. Encara que de forma prèvia, durem a terme una especificació de les característiques pròpies les quals hem extret gràcies a l'estància al centre. Aquestes les hem dividit, encara que estan relacionades, a nivell d'escola i a nivell d'aula estudiada per així poder adaptar les actuacions que realitzen els professionals amb l'objectiu primordial d'inclusió i atenció a la diversitat.

L'escola es caracteritza per:

- **Tracte proper** a tot l'alumnat
- Gaudir del **suport USEE** durant la secundària
- **Alt índex de diversitat** de professorat i alumnat
- Per tenir **relacions fermes amb les famílies i la comunitat**
- Per tenir **resistència al canvi** metodològic (dinàmiques d'aula) per part dels docents
- **Necessitat de major cohesió interna** d'estructures metodològiques (la línia de l'escola promou al professorat la idea d'escola inclusiva, es requereixen situacions favorables a aquest camí cap a la inclusió)
- **Cooperació i cohesió grupal millorables** a nivell institucional i d'aules:
  - o No definició de tasques clares durant el suport a l'aula del mestre de suport, rols molt marcats entre els dos que no han estat negociats, sinó fruit de "l'excessiva estabilitat" d'algunes pràctiques professionals com la del suport a l'aula pel professor de la USEE.
  - o En referència al punt anterior, quan hi ha els dos professors a l'aula, és necessària una major relació de **confiança** entre ells per a la correcta definició de rols i el repartiment de tasques

- La línia d'escola pretén ser inclusiva, tot i que existeixen situacions a millorar que impedeixen avançar, **una situació actual integradora**.
- La cultura de centre amb tendència separatista en referència a l'atenció a la diversitat, ja que fa que consegüentment destini el suport USEE a responsabilitzar-se de l'alumnat amb majors necessitats de suports mentre el professor atén a la resta.

L'aula estudiada es caracteritza per:

- **Alt grau de diversitat** d'alumnat
- **Cohesió i convivència grupal** fluïdes
- Grans **diferències en la interacció** a cada sessió observada, que influeix directament a infinits aspectes, dels quals destaquem:
  - Les **dinàmiques** (relacionals, i afectives) dels alumnes i l'aparició o no de mecanismes d'influència educativa entre alumnes
  - El **clima grupal** caracteritzat per l'escassa confiança i llibertat que acaba influenciant a la predisposició de l'alumnat a l'aprenentatge i a la participació.
  - En interaccions, alt nivell de **participació** de l'alumnat, idea no corresposta amb l'alumnat amb majors dificultats per a l'aprenentatge, essent aquest molt baix.
- Nivell de **socialització baix de l'alumnat amb majors barreres** per a l'aprenentatge, aspecte que no és potenciat pel professorat
- Existència de **barreres a la cooperació entre professorat dins l'aula** a causa de l'especialització dels professionals i el rol que se'ls hi imposa sense previ acord
- **Recursos limitats d'atenció a la diversitat**, per varies raons:

- **No potenciació de la participació** dels alumnes amb majors barreres.
- Distribució física de tals alumnes a **comoditat del professor/a** de la USEE quan realitza un suport a l'aula.
- **Traspàs de responsabilitat de l'ensenyament del professor al professor de suport** en referència als estudiants que tenen el suport USEE

Partint d'aquesta caracterització, la proposta de millora estarà enfocada a dos eixos:

- 1) PLA D'ACCIÓ TUTORIAL
- 2) DOCÈNCIA COMPARTIDA

#### **EIX I: PLA D'ACCIÓ TUTORIAL**

- **Nivell de canvi:** Institucional (encara que s'interrelaciona amb nivell aula)
- **Objectiu General:** La inclusió de l'alumnat
- **Objectiu Específic:** Afavorir la coordinació de l'equip educatiu

**Justificació:**

El pla d'acció tutorial proposat tindria l'objectiu principal de potenciar les dinàmiques de coordinació al centre així com la presa de decisions sobre les situacions de millora de forma conjunta. Amb aquesta actuació es permetria potenciar una dinàmica social i professional ferma i col·laborativa potent per actuar davant dels imprevistos, els canvis i les millores.

Cal esmentar però, que el seguit d'actuacions de millora són els que hem considerat adients per a la situació del centre en concret. D'aquesta manera, els canvis per a la millora cap a una escola més inclusiva parteixen de les característiques del centre i de

l'aula esmentades anteriorment i de la possibilitat de canvis partint de la zona de desenvolupament institucional en què es troba l'escola.

Actuacions	Milliores que obtenim
<p>Assistents: equip directiu, psicopedagog i equip docent (inclòs professionals USEE)</p> <p>Actuació: Establiment de reunions setmanals realitzant les següents tasques:</p> <p><b>1) Exposició de la metodologia de treball de cada professor a la resta i les situacions a millorar que creu convenientes</b></p> <p><b>2) Detecció conjunta de millores a nivell d'aula</b></p>	<p>Treball amb aspectes relacionals entre els professionals i potenciació d'habilitats favorables per aconseguir la cooperació.</p> <p><i>Idees clau:</i> escolta activa, recolzament mutu, metacognició i motivació al canvi.</p> <p>Es potencia el sentiment de pertinença i recolzament del grup, confiança i l'ajuda mútua, treball cooperatiu aportant fites comunes → treball amb la diversitat de professorat i alumnat.</p> <p>Actuació focalitzada en dos àmbits:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Relació Docents-Docents: potenciant situacions de construcció de coneixements comuns per a la tasca educativa</li></ul>

- Relació Docents-Alumnes: detecció de situacions o elements de millora (Exemples de l'aula estudiada: es requereixen actuacions de millora a nivell motivacional, en referència a les dificultats d'aprenentatge i en la cohesió grupal)

### **3) Creació de respostes educatives garantint la inclusió de tot l'alumnat**

Un cop detectades les situacions a millorar de l'aula és quan es busquen les millores de forma conjunta. Atenent a les situacions a millorar del funcionament del centre, i les característiques del centre al canvi, seria una bona pràctica, la potenciació del tipus de suport de *docència compartida* a les assignatures on hi ha suport a l'aula per part del/la psicopedagog/a de la USEE. És imprescindible acordar el tipus de suport a donar, de manera que caldria pactar les tasques i el rol de cadascun dels dos professionals (la resposta més inclusiva és dóna quan els rols i les tasques estan igualades i es realitza una planificació de sessions conjunta entre els dos professionals) Per facilitar la tasca, seria adient la realització d'una graella d'acords entre el professorat i el psicopedagog de la USEE per assolir un dels majors problemes d'atenció a la diversitat del centre (Segon eix de millores)

*Idees clau:* recurs inclusiu de suport dins l'aula, acord i construcció conjunta de les sessions, aprofitament de les habilitats dels dos per una mateixa fita

**4) Seguiment de les actuacions realitzades, avaluacions de procés que permetin el reajustament**

Amb aquesta cooperació conjunta el què permetrà al professorat és detectar possibles mancances i elements a canviar que no funcionen. Permet al professorat controlar el procés i de veure retroalimentacions positives de la seva actuació. Seria interessant en aquest punt, la valoració de la feina dels companys professionals per a l'ajuda i el reconeixement

*Idees clau:* avaluació de procés, sentiment de competència i cohesió grupal entre el professorat

## **EIX II: DOCÈNCIA COMPARTIDA**

- Nivell de canvi: Institució i Aula
- Objectiu General: La inclusió de l'alumnat
- Objectiu Específic: Atenció a la diversitat de l'aula aprofitant el recurs USEE

### **Justificació:**

Exposarem la justificació partint de les idees de l'autora Huguet, T (2006) en referència als avantatges d'aquest recurs d'atenció a la diversitat de l'alumnat. A grans trets, s'exposa que el suport dins l'aula permet que l'alumnat vegi els seus companys amb més dificultats com a membres del grup classe, facilita la integració, permet acceptar i normalitzar la diversitat i davant d'una actuació col·laborativa del suport, permet la inclusió de tot l'alumnat.

Tot i així, existeixen barreres al correcte funcionament del suport, destacant la situació (més comuna en la majoria d'escoles) en què el professional de suport de la USEE és el responsable dels alumnes amb majors dificultats i la implicació del professor és escassa en relació a aquests alumnes.

Així doncs, la *docència compartida* permet una major implicació del professorat en l'aprenentatge dels alumnes amb majors barreres per a l'aprenentatge. És una situació on el professorat treballa conjuntament potenciant la inclusió de l'alumnat dins de l'aula i amb un tipus de suport basat amb una guia de l'activitat compartida<sup>14</sup>.

En relació a l'estudi de cas, s'ha seleccionat aquest tipus acord de suport de docència compartida ja que esdevé la més inclusiva, de totes maneres, no es pot saber si s'arriba a aquest acord puix que ens trobem davant d'una situació de millora que com a tal, requereix de la col·laboració i els acords presos entre els membres. Tenint en compte aquesta idea, la segona mesura que proposem seria adient per la millora de l'activitat educativa, però el tipus de suport que se'n desprèn seria en l'hipotètic cas que els dos professionals (professor i professor de suport) arribessin a l'acord que implicaria una guia conjunta de les sessions. Cal esmentar però, que existeix una gran diversitat de tipologies de suport referents a la *docència compartida*.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Adaptació graella: HUGUET, Teresa. *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Ed. Graó, 2006, p248-249

<sup>15</sup> Per a major informació referent al tipus de suport davant el recurs de *dos mestres a l'aula*, conegut també com *docència compartida*, consultar la següent referència; HUGUET, Teresa. *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Ed. Graó, 2006, p.112-115

Classe de 2n d'ESO A

Ensenyant de suport o d'educació especial: -x-

Professor/a: -x-

Acords presos: (ex: octubre (temporalitat: d'octubre a desembre del 2015 ))

La metodologia d'activitats següents està focalitzada a l'assignatura de Naturals, encara que s'ha realitzat a partir d'una metodologia diversificada que podria aplicar-se a la majoria d'assignatures on es gaudeix de dos mestres a l'aula. La tipologia d'activitats creades (sessions de dilluns i dimecres de cada setmana) es repetiran de manera sistemàtica. Els canvis que hi haurà, a cada setmana, seran dos: canvis de grups ("temàtics" i de components) i el contingut d'aprenentatge segons el currículum establert.

<b>Quan hi entra el suport d'educació especial?</b>	Dilluns de 10:00h – 11:00h	Dimecres de 3:00h - 4:00h
<b>Què es fa en aquest moment a l'aula (tipus d'activitats, organització, continguts)?</b>	La distribució de l'aula és en 5 grups equitatius de 5-6 alumnes. 3 grups d'alumnes realitzen una activitat teòrica en relació a un contingut que és seleccionat pel propi grup a través d'una llista de temàtiques a triar. Els restants 2 grups (els quals hi ha repartits els 4 alumnes a prioritzar) es dediquen a organitzar activitats de tipologies diferents (manipulatives, procedimentals, etc) en referència als temes que estan treballant els seus companys dels altres grups, acció que potencia el treball cooperatiu i l'ajuda mútua	En aquestes sessions, es reorganitza la disposició dels pupitres de la classe, i s'asseuen uns de cara als altres. El cantó esquerra de la classe hi ha la mestra de suport amb els alumnes que van realitzar les activitats (que faran junts al pròxim dia) a partir del què els altres companys del grup de continguts teòrics els hi van explicar. Unes activitats que, com que hauran estat creades per una part de l'alumnat, permetrà ajudar a l'altra part de l'alumnat.  Al costat dret de la classe, s'hi troben els alumnes que



	<p>entre grups a través de la diversificació d'objectius i metodologia.</p> <p>Els dos professors anoten les aportacions interessants de cadascun dels alumnes i ho posen en comú entre els dos abans de la pròxima sessió.</p>	<p>van realitzar l'activitat teòrica juntament amb el professor.</p> <p>Hi ha un portaveu en cada grup "temàtic" que explica als altres el perquè de la seva tria temàtica, què van realitzar a la classe anterior, com ho van fer, què van aprendre i per què els servirà (aquesta activitat es repeteix dos vegades, una per cada grup "temàtic")</p>
<p><b>Què hi fa el/la professor/a?</b></p>	<p>Aporta ajudes als grups de manera equitativa. Guia l'aprenentatge per a la correcta construcció de coneixements.</p>	<p>Guia l'aprenentatge destacant les idees importants i apuntant-les a la pissarra (idees de continguts: teòrics com procedimentals). Potencia la participació de tot l'alumnat a través de remarcar les idees aportades per cadascun dels alumnes en la sessió anterior (anotades per cada professor a la sessió anterior)</p>

<p><b>Què hi fa el professor de suport (USEE)?</b></p>	<p>El professor/a de suport ajuda també a la totalitat dels grups, però en especial atenció als que estan organitzant activitats que es treballen les diferents intel·ligències, i en especial atenció, al suport a mode d'ajudes, rectificacions, modificacions de conceptes als alumnes amb majors necessitats de suport.</p> <p>Prèviament, i de forma individual, el professor haurà explicat i s'haurà assegurat que els alumnes amb més barreres per a l'aprenentatge entenguin el procediment i tinguin els coneixements i habilitats per fer-ho juntament amb els seus companys.</p>	<p>Aporta principalment les ajudes que necessitin els alumnes amb majors barreres per a l'aprenentatge (els hi dóna una graella on hi apareixen els diferents blocs que es tractaran i espai per anotar els conceptes importants a aprendre en forma de idees a cada bloc).</p> <p>També guia i ajuda al professor a destacar idees que es pugui deixar o que no tenia anotades el seu company.</p>
<p><b>En aquesta estona, qui segueix i ajuda les alumnes i els alumnes prioritzats (quins?) i quins tipus d'intervencions hi fa?</b></p>	<p>Els alumnes d'especial atenció estaran repartits en dos grups de treball de manera que hi haurà un dels dos professors de manera constant.</p> <p>Se'ls hi dóna majors ajudes, aportant-los autonomia quan sigui necessari, treball individual amb ells.</p>	<p>El professor de la USEE és el que es dedicarà a donar el suport especial als quatre alumnes prioritzats (graella organitzativa de conceptes)</p>

## 4.2 Limitacions i possibilitats

Les limitacions de la recerca van dirigides a dos aspectes, una qüestió externa a l'estudi que ha comportat una sèrie de conseqüències, i l'altre té a veure amb l'anàlisi d'una dimensió i la realització d'instruments específics per a obtenir dades de tal coneixement.

Per una banda doncs, ens referim al fet que es va donar per suposada la idea que tot l'alumnat anava al pati, de manera que, amb la finalitat d'observar la relació i socialització dels alumnes amb majors necessitats de suports al context extern a l'aula, es va realitzar una pauta d'observació del pati. La barrera va esdevenir que l'alumnat prioritzat, de forma voluntària, assistia a l'aula d'ordinadors a les estones de lleure per a jugar a videojocs.

Tot i que aquesta situació ens reafirma la baixa socialització de tals alumnes en relació als seus iguals, vam perdre l'oportunitat de conèixer les situacions relacionals que apareixen a fora de l'aula.

Per l'altra banda, una limitació de la recerca ha estat l'aprofundiment dels aspectes afectius de l'alumnat. Els recursos i la temporalitat han donat a no poder estudiar a fons aquesta dimensió a través d'instruments com els grups de discussió o les entrevistes individuals. Encara que no s'hagi destinat una actuació directa a l'obtenció de dades d'aquesta tipologia, cal esmentar que a partir de les discussions, les converses i les relacions que s'han establert amb l'alumnat, ens han permès detectar situacions, tal com ja hem comentat, de competitivitat i frustració, fruit del baix sentiment de competència i pertinença al grup classe.

Per a finalitzar, cal aportar una idea que és d'especial importància en el marc de l'atenció a la diversitat: el suport USEE.

Per un camí cap a la inclusió són requerides mesures d'atenció a la diversitat, sí, però el rol que els hi donem a tals mesures dóna més que pensar. Aquest aspecte ens fa reflexionar sobre la concepció d'aquest; el què s'entén pel què actualment s'anomena "recurs USEE", és una dotació de personal que aporta ajudes a l'aula, però la majoria dels centres que la disposen no ho comparteixen, entenent-la com a un lloc físic de suport (es podria assemblar a un petit centre d'educació especial dins de l'escola ordinària, no?, llavors s'atén a la inclusió tal com afirmen els propis centres?).

En resum, sembla contradictori, però és real, el fet que per a una actuació d'atenció a la diversitat, com és el recurs USEE, acabi posant, el mateix recurs, barreres a la inclusió. Barreres que acaben influenciant negativament a molts més aspectes per al bon desenvolupament, passant per la simple sortida de classe fins a un futur aïllament social.

### **4.3 Futures recerques**

D'igual manera que la contextualització de les actuacions al centre escolar és essencial per a la millora educativa, les futures recerques referents a aquest estudi requereixen també d'aquest caràcter únic i específic.

Primerament, l'estudi de cas ha portat a planificar un seguit de millores i canvis atenent a les mancances que requeria el centre i una potent recerca seria l'estudi de l'impacte d'aquests canvis, que hagi permès, o no, donar un pas més al camí cap a la inclusió. D'aquesta manera, seria potent veure si s'han modificat situacions a millorar com la socialització de l'alumnat amb majors barreres, l'enriquiment del seu procés d'aprenentatge, una millor autonomia i sentiment de competència així com una major motivació per a l'aprenentatge.

Seguidament, una possible recerca estaria focalitzada en la finalitat d'avaluar el procés de canvi del professorat amb la millora proposada de dinàmiques col·laboratives de l'equip directiu. D'aquesta manera, seria ideal una avaluació psicopedagògica de procés i una avaluació final per a obtenir dades sobre què ha millorat, com i perquè, o en sentit contrari, del mateix procediment per al fracàs de la proposta de millora.

I finalment, també seria adient, aportar al nostre estudi les dades que s'han mancat, les limitacions que han sorgit per a poder tractar més qüestions que de ben segur hem passat per alt i mereixen ser estudiades.

## 5. Fonts de documentació

### Fonts: bibliografies

ARDANAZ, Leonor [et. al]. *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Ed. Graó, 2004.

BASSEDAS, Eulàlia [et. al] *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Ed. Paidós, 3ra edició, 1993

CARRETERO, M. Reyes; PUJOLÀS, Pere; SERRA, Joan. *Un altre assessorament per a l'escola: l'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitària*. Barcelona: Ed. La Galera, 2002.

COLL, César; MIRAS, M. *Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar*. Madrid: Ed. Alianza, 2001.

COLL, César; ONRUBIA, Javier. *Observació i anàlisi de les practiques d'educació escolar*. Barcelona: Ed. EDIUOC, 1999.

COLL, César, PALACIOS, Jesús i MARCHESI, Álvaro (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Ed. Alianza, 2002.

GINÉ, Climent. Los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación secundaria. A MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa (Coords.) *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Ed. Ice Horsori, 1996

GINÉ, Climent, DURAN, D (Comps.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: ICE/ Horsori.

HUGUET, Teresa. *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Ed. Graó, 2006.

LÓPEZ MELERO, Miguel. *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona (Màlaga): Ed. Aljibe, 2004.

MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; CUEVAS Isabel. *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Ed. Graó, 2011.

ONRUBIA, Javier. *Criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat: educació secundària obligatòria*. Barcelona: Edicions de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1998.

ONRUBIA, Javier. *Transformar para adaptar, adaptar para incluir: Una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva*, 2008.

## Fonts: web grafies

### PÀGINES “WEB”

BASSEDAS, Eulàlia. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista*. [en línia]. Barcelona: Servei municipal d'assessorament psicopedagògic (SEMAP) de Sant Boi de Llobregat . [Consulta: 16 de desembre del 2013]. Disponible a

<http://www.centrodeprofesorado.com/competencias/GENERAL/ARTICULOS/01.pdf>

### REVISTES

AINSCOW, Mel; MILES, Susie. “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?”. *Revista Perspectivas, dossier 145: Educación inclusiva*, 2008, vol. 38, núm. 1, p. 17-45. [Consulta: 30 de desembre del 2013] Disponible a: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)

MARTÍNEZ, Rogelio; DE HARO, Remedios; ESCARBAJAL, Andrés. “Una aproximación a la educación inclusiva en España”. *Revista Educación Inclusiva*, 2010, vol. 3, núm. 1, p. 149-164. [Consulta: 30 de gener del 2014] Disponible a: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-9.pdf>

## ARTICLES

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva, 2004*. Barcelona: Ice UB en col·laboració amb la Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. [Consulta: 12 de desembre del 2013] Disponible a: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Catalan.pdf>

Mc CONKEY, Roy [et al.] (en premsa) *Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada. Guía para los docentes, 2003*. París: Edicions de la UNESCO [Consulta: 13 de gener del 2014]

Disponible a: <http://www.unesco.org/education/inclusive>

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Educació Inclusiva. Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE), curs 2008-2009*. Barcelona: Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya). [Consulta: 24 d'abril del 2014] Disponible a: [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col·leccions/EducacioInclusiva/Educacio\\_inclusiva\\_3.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col·leccions/EducacioInclusiva/Educacio_inclusiva_3.pdf)

UNESCO/OREALC (en premsa) *VII<sup>es</sup> Jornades de cooperació amb Ibero-Amèrica sobre educació especial i inclusió educativa. M.E.-RIINEE*. París: Edicions de la UNESCO [Consulta: 13 de gener del 2014].

Disponible a: <http://www.uam.es/personalpdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTUCULOS,%20PONENCIAS,/Gerardo%20Echeita.%20UNESCO.ME%202010.%203.%20doc.pdf>