

# **PANORÀMICA DE LA INCLUSIÓ A LES ZER DEL LLUÇANÈS. ESTUDI DE CAS: ESCOLA ELS ROURES**

Treball de Final de Grau de Mestre d'Educació Primària

Núria Casas Maneja

Curs: 2014-2015

Tutora: Laura Domingo Peñafiel

Vic, 15 de maig de 2015

## **Resum**

En aquest estudi es pretén descriure i analitzar els elements i pràctiques educatives de l'escola que poden fomentar la inclusió rural de els Roures de Sant Feliu Sasserra. En la primera fase d'aquesta recerca s'ha realitzat una exploració de les ZER del Lluçanès per detectar l'escola que presentava més elements inclusius, l'escola els Roures. En el treball de camp s'han utilitzat instruments ja existents per tal d'analitzar els elements de l'escola a través de la triangulació de diferents instruments i tècniques per recollir informació i descriure els elements i pràctiques inclusives en l'escola rural i l'aula multigrau.

**Paraules clau:** educació inclusiva, escola rural, ZER (Zona Escolar Rural), multigraduació.

## **Abstract**

This case study aims to describe and analyze the elements and educatives practices that can promote inclusion of the rural school Roures of Sant Feliu Sasserra. The first phase of this research has been develop an exploratory research of the RSZ of Lluçanès to identify the school that had more inclusive elements, the school Roures. In the fieldwork, there has been used existing tools to analyze the elements of the school through triangulation of different instruments and techniques to gather information to describe the inclusive elements and educatives practices on the rural school and multigrade classroom.

**Key words:** inclusive education, rural school, RSZ (Rural school zone), multigrade.

# Índex

1. Introducció .....	3
2. Fonamentació teòrica: Escola rural i inclusió .....	4
2. 1. L'educació inclusiva .....	4
2. 2. L' escola rural a Catalunya .....	11
2. 3. Aules multigràu .....	15
3. Disseny i metodologia de l'estudi .....	20
4. Estudi de cas .....	24
4.1. Contextualització de la recerca .....	24
4.1.1. El Lluçanès.....	24
4.1.2. ZER Gavarresa i escola els Roures .....	26
4.2. Exploració de les ZER del Lluçanès en relació amb la inclusió .....	29
4.3. Anàlisi de l'escola els Roures .....	33
5. Conclusions .....	50
6. Bibliografia .....	54
7. Annexos .....	56
Annex 1. Qüestionari per a les tutores de les ZER del Lluçanès.	
Annex 2. Guió d'observació a l'aula multigràu.	
Annex 3. Transcripció de l'entrevista a la mestra d'educació especial.	
Annex 4. Transcripció de l'entrevista a la directora.	
Annex 5. Descripció de l'horari del grup de CM de l'escola els Roures.	
Annex 6. Fragment de <i>l'Índex per a la inclusió</i> de de Booth i Ainscow (2002).	

# 1. Introducció

Aquest Treball de Final de Grau (TFG) es titula *Panoràmica de la inclusió a les Zona Escolar Rural (ZER) del Lluçanès. Estudi de cas: Escola els Roures*. El treball s'ha realitzat durant l'últim curs del Grau de Mestre d'Educació Primària, de la Universitat de Vic- UCC. La temàtica del treball està relacionada amb la menció del Grau cursada, en aquest cas, menció d'Educació Inclusiva. El TFG és una assignatura de 4t curs que inclou un seminari de Mètodes d'Investigació i el desenvolupament de la recerca.

Mitjançant aquest estudi es pretén descriure i analitzar els elements i les pràctiques educatives de l'escola rural els Roures que poden promoure la inclusió. Prèviament, per a escollir el cas, es realitza una exploració de la situació de les escoles rurals del Lluçanès en relació amb la inclusió a través de les percepcions dels mateixos mestres.

El cos del treball està format per cinc apartats que es descriuen a continuació. En primer lloc es presenta la fonamentació teòrica utilitzada com a base en aquesta recerca, sobre l'educació inclusiva, l'escola rural a Catalunya i les aules multigràu. A continuació, es presenta el disseny i metodologia de l'estudi que s'ha utilitzat per a realitzar la investigació. L'apartat de l'estudi de cas, a la seva vegada, es divideix en tres subapartats: contextualització de la recerca, el Lluçanès, la ZER Gavarresa i l'escola; l'exploració de les ZER del Lluçanès en relació amb la inclusió; l'estudi de cas: escola els Roures. Per acabar, s'exposen les conclusions, seguides de la bibliografia referenciada. En darrer lloc, s'adjunten els annexos.

Per acabar aquesta introducció és necessari agrair la seva col·laboració a les persones que han fet possible la realització d'aquesta recerca, que són: Laura Domingo (tutora del treball), les tutores de les escoles rurals del Lluçanès i especialment l'equip directiu, les mestres, l'alumnat i famílies de l'escola els Roures de Sant Feliu Sasserra.

## 2. Fonamentació teòrica: escola rural i inclusió

En aquest apartat s'exposen els continguts teòrics del treball *Panoràmica de la inclusió a les ZER del Lluçanès. Estudi de cas: Escola els Roures*. A partir d'aquest marc teòric es desenvolupa la recerca per respondre la pregunta que es planteja en aquest estudi: "Quins són els elements de l'escola rural dels Roures que poden promoure la inclusió?" En aquesta fonamentació teòrica es fa referència a les aportacions de diversos autors i es descriuen els tres conceptes clau d'aquest treball: educació Inclusiva, escola rural i aules multinivell. En primer lloc, sobre l'educació inclusiva es presenten diferents definicions i matisos, a més, es concreta quina és la definició que s'adopta en aquesta recerca per tal de determinar què és la inclusió i, per tant, quins elements de l'escola rural la poden promoure. En segon lloc, es desenvolupa el tema de l'escola rural a Catalunya. Per acabar, es descriuen les aules multigrà, característiques de l'escola rural, en les quals s'agrupen alumnes de diferents edats. En aquesta última part, es determinen quines són les característiques de les aules multigrà que poden promoure la inclusió i per tant, quins són els elements i pràctiques que es pretenen analitzar en el treball de camp.

### 1.2. L'educació inclusiva

En aquesta secció es pretén definir el concepte d'educació inclusiva partint de les aportacions de diversos autors, fent referència als seus orígens i antecedents. Primerament, cal tenir en compte que el terme d'educació inclusiva neix al voltant de dos grans temes que històricament han creat debat en l'àmbit: la gestió de la diversitat i el dret a l'educació. La dicotomia entre exclusió-inclusió ha estat des de fa dècades focus de discussió i estudi, i malgrat que la terminologia i les propostes han anat variant amb el temps, la controvèrsia sempre s'ha centrat en el mateix tema: el dret a l'educació de totes les persones. Tal com escriu Parrilla (2002, p.1) "Des de la negació explícita o tàctica del dret de diferents grups de persones a l'educació (ja fossin dones, alumnes amb necessitats especials, persones d'altres cultures, etc.), fins a l'actual situació d'incorporació parcial o plena als diferents nivells del sistema educatiu, hem recorregut un llarg camí". Així doncs, és un dels temes clàssics que ha creat debat i controvèrsia en l'àmbit educatiu.

Precisament diversos autors afirmen que actualment la inclusió educativa és un dels majors desafiaments a escala mundial, tant pels governs de països desenvolupats com pels que estan en vies de desenvolupament. Aquesta idea es pot il·lustrar amb l'aportació de Echeita i Ainscow

(2011, p.1): “Els sistemes educatius de tot el món s'enfronten al repte d'oferir als infants i els joves una educació de qualitat. Això, en el cas dels països econòmicament més pobres té a veure amb els aproximadament 72 milions de nens que no tenen accés a l'escola (...). Mentrestant, en països més rics, molts joves acaben l'escola sense tenir aptituds significatives, altres són dirigits cap a diferents tipus d'alternatives que els priven de l'experiència d'una educació formal, i altres senzillament decideixen abandonar l'escola, ja que consideren que les lliçons que aquesta ofereix són irrellevants en les seves vides”. Efectivament, en el context actual neocapitalista i postmodern existeixen moltes oportunitats però també es creen moltes desigualtats entre la població. Parrilla (2002, p.3) afirma que “l'efecte excloent de la globalització, juntament amb els grans canvis de l'era han suposat una aparició cada vegada major de persones i regions senceres al marge de la societat”. Aquest fet evidencia la necessitat de lluita contra l'exclusió social. Tal com s'escriu més endavant, el moviment educatiu inclusiu pretén lluitar contra aquestes desigualtats, fomentant el dret a l'educació per a tothom i celebrant la diversitat.

Abans de presentar les definicions actuals sobre l'educació inclusiva és interessant tenir en compte com neix el concepte i quins són els seus antecedents. La inclusió apareix com a resposta a la diversitat existent entre els infants i per garantir el dret universal a l'educació de qualitat. Els seus inicis es troben en l'educació especial, tot i que avui en dia, el seu àmbit és molt més ampli. Es tracta d'un terme relativament recent, només fa unes dècades que es parla d'educació inclusiva malgrat que la diversitat és una realitat molt més antiga. En la següent taula es presenta un repàs sobre la resposta que ha tingut l'escola davant la diversitat, ordenada en quatre etapes diferenciades:

**TABLA I**  
*De la Exclusión a la Inclusión: Un camino compartido*

	<b>Clase Social</b>	<b>Gr. Cultural</b>	<b>Género</b>	<b>Discapacidad</b>
<b>1.Exclusión</b>	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
<b>2.Segregación</b>	Escuela Graduada	Esc. Puente	Esc. Separadas: Niñas	Esc. Especiales
<b>3. Integración</b>	Comprehensividad (50-60)	E. Compensatoria E. Multicultural (80)	Coeducación (70)	Integración E (60)
<b>4. Reestructuración</b>	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva (Ed. Intercultural)	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva

*Taula 1. Evolució de la resposta educativa davant la diversitat escolar. Font: Parrilla (2002, p.15).*

1. Exclusió: Negació del dret a l'educació. En aquesta primera etapa l'autora afirma que es pot parlar d'exclusió, ja que només les elits poden accedir a l'educació.

2. Segregació: Es reconeix el dret a l'educació però diferenciada segons grups a través d'un sistema educatiu dual amb una línia general i una de paral·lela amb respostes especials.
3. Les reformes integradores: Es proposen una sèrie de canvis en els sistemes educatius per a corregir les fortes desigualtats produïdes pels processos de segregació. En aquesta fase s'utilitzen opcions com la coeducació, l'educació compensatòria i la integració escolar per incorporar als diferents grups a l'escola ordinària. Es reconeix la igualtat d'oportunitats però limitant l'accés (integració física), sense garantir el dret a rebre respostes a les necessitats pròpies, des de la igualtat.
4. Les reformes inclusives: Etapa en la qual, més enllà d'un procés d'addició, es produeix una transformació profunda de l'escola per a garantir la participació de tots els alumnes.

Continuant amb la revisió històrica, cal destacar l'esdeveniment cabdal pel que fa al reconeixement internacional de l'educació inclusiva: La Declaració de Salamanca. L'any 1994 més de 300 participants, en representació de 92 governs i 25 organitzacions, van participar en la *Conferència Mundial Sobre Necessitats Educatives Especials: Accés i qualitat* que el Govern espanyol i la UNESCO van organitzar a Salamanca. Representants polítics, administratius, organitzacions especialitzades, teòrics i altres agents educatius es van reunir amb l'objectiu de promoure l'educació per a tots, examinant els canvis fonamentals i les polítiques necessàries per afavorir l'enfocament de l'educació integradora. En aquesta conferència es va aprovar la *Declaració de Salamanca de polítiques i pràctiques per a les necessitats educatives especials* i un *Marc d'Acció*, documents inspirats pel principi d'integració i pel reconeixement de la necessitat d'actuar per a aconseguir "escoles per a tots" és a dir, institucions que incloguin a tothom, celebrant les diferències, donant suport a l'aprenentatge i responent a les necessitats de cadascú. La Declaració de Salamanca és possiblement el document internacional de major transcendència en el camp de les necessitats especials i el seu objectiu final és aconseguir una educació per a tots i dotar les escoles de més eficàcia educativa (UNESCO, 1994). En aquesta conferència es va encunyar el concepte d'educació inclusiva i es va definir les escoles com el mitjà més eficaç per a combatre actituds discriminatòries, construir una societat inclusiva i aconseguir una educació per a tots (Ainscow, 2004). D'altra banda, a més d'introduir la noció d'inclusió a escala internacional, es va convocar el moviment inclusiu, un fenomen educatiu més enllà de les respostes a les Necessitats Educatives Especials, donant una dimensió general al fet inclusiu, com a lluita contra totes les formes de desigualtat i exclusió escolar, promovent el dret a l'educació de qualitat per a totes les persones. Parrilla (2001, p.1) escriu: "D'aquesta manera, el concepte d'inclusió passa un formar part de les preocupacions habituals de professionals diversos àmbits".

Pel que fa al concepte d'educació inclusiva, en primer lloc, cal tenir en compte que existeixen diferents definicions que varien en funció de la perspectiva de l'autor i també segons les polítiques

educatives, deixant de banda les diferències existents a causa de les controvèrsies o confusions sobre aquest terme. A continuació es presenten diferents definicions que segueixen la mateixa línia ideològica i que, en aquest treball, s'han escollit com a marc teòric. Per a encetar la temàtica, es presenta una definició breu de Stainback (2001, p.1), un dels grans estudiosos de la inclusió:

“L'educació inclusiva suposa la implantació de pràctiques que inclouen tothom en tots els aspectes de l'escola i la vida en comunitat. El procés d'implantació segueix unes etapes que procuren fer de cada persona un membre respectat, realitzat i contribuent en el conjunt de la societat, independentment de les seves diferències”.

També cal tenir en compte aquesta aportació més precisa de l'UNESCO (2005, p.14) en la qual es pot reconèixer la influència de la Declaració de Salamanca, com s'ha escrit, segurament el document internacional de major transcendència en el camp de les necessitats especials:

“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”.

Parrilla (2002, p.8) fa referència als antecedents del concepte, és a dir a la integració educativa, en la qual la integració tenia a veure només amb la participació física o geogràfica en la comunitat. Aquesta aportació permet matisar què s'entén per inclusió en aquest treball:

“Las reformas educativas inclusivas suponen revisar el compromiso y el alcance de las reformas integradoras previas (de todas ellas), tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades «especiales» de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos. El reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para



responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos”.

Una de les aportacions que serveixen de base en aquest treball és la visió d'Ainscow, sobre l'educació inclusiva com un procés que afecta tota la comunitat educativa, valorant la diversitat dels seus membres. Aquesta idea s'allunya de les concepcions d'altres autors que se centren en el dèficit i en l'individu. Ainscow (2004, p.12) escriu.

“ La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad. La inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barreras<sup>1</sup>. Por consiguiente, implica recopilar, cotejar y evaluar la información proveniente de una gran diversidad de fuentes con el propósito de planificar mejoras en la política y en la práctica. La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes. El término “presencia” está asociado con el lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases; “*participación*” se relaciona con la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos; y “*logros*” tratan sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente en las pruebas o los resultados de los exámenes. La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro”.

A mode de resum es pot presentar el significat de la inclusió educativa de la següent manera (Parrilla, 2002):

1. La inclusió no es circumscriu només a l'àmbit de l'educació, és una idea transversal present en tots els àmbits de la vida (social, laboral, familiar, etc.).
2. La inclusió no és un nou enfocament. Les noves teories són una reorientació a les idees inicials de l'integració.
3. La inclusió emfatitza la igualtat per sobre de la diferència .
4. La inclusió suposa una nova ètica, nous valors basats en la igualtat d'oportunitats.
5. La inclusió pretén alterar l'educació en general, no només l'educació especial.
6. La inclusió suposa un enriquiment cultural i educatiu.

Com es pot veure a partir de les definicions que s'adopten en aquest TFG com a marc teòric, la

---

<sup>1</sup> Les barreres són els elements que impedeix l'accés i la participació de totes les persones.

inclusió és un procés que està format per unes pràctiques que exigeixen canvis educatius i reformes sistèmiques. Segons aquesta perspectiva, cal que les escoles millorin la seva capacitat per a garantir l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes, en la comunitat educativa, independentment de les seves peculiaritats i diferències. És a dir, cal que tot el centre i tota la comunitat educativa s'impliqui i reflexioni sobre el procés. El canvi afecta les cultures, les polítiques i les pràctiques del centre i és sobretot necessari en aspectes clau com són el currículum, la formació dels professionals i també, els rols i propòsits dels mestres així com la resta d'agents educatius. Tanmateix, és necessari un "canvi de mentalitat dels líders i dirigents que tenen la responsabilitat de direcció de les polítiques nacionals i de la seva concreció en la pràctica" tal com afirmen Echeita i Ainscow (2011, p.3). Com escriuen aquests autors, la Declaració de Salamanca inspira aquest canvi de paradigma, impulsat des de i per a les escoles que requereix un procés de desenvolupament "el procés d'incrementar la participació dels alumnes en la cultura i el currículum de les comunitats i escoles ordinàries, i el procés de reduir l'exclusió dels alumnes de les comunitats i cultures normals" escriu Parrilla (2002, p.8).

A partir d'aquests referents, es pot afirmar que l'objectiu final de l'educació inclusiva és eliminar l'exclusió com a resposta a diversitat de cultura, ètnia, classe social, gènere, o altres circumstàncies. Els elements que fomenten aquesta exclusió i que impedeixen l'exercici del dret a l'educació són les anomenades barreres a l'aprenentatge i a la participació segons (Ainscow i Booth, 2006). Es podria dir que les barreres són aquelles creences i actituds que es concreten en cultures, polítiques i pràctiques escolars que al interactuar amb condicions personals, socials o culturals a escala individual o grupal generen exclusió, marginació o bé fracàs escolar (Echeita i Ainscow, 2011). El concepte de barreres a l'aprenentatge i la participació serveix per dirigir l'atenció realment al que s'ha de fer per a millorar l'educació de qualsevol estudiant, a diferència de la identificació de les dificultats educatives d'alguns estudiants com a necessitats educatives especials, fet que té considerables limitacions.

En relació amb aquesta aportació, cal fer referència a una de les eines més destacades de l'educació inclusiva, l'*Índex per a la inclusió* elaborat per Booth i Ainscow (2002), que precisament, en aquest treball s'utilitza com a instrument per tal d'identificar elements inclusius de l'escola rural els Roures. L'*Índex per a la inclusió* és, segons Domingo (2012, p.33), "una eina útil per promoure la inclusió als centres educatius, i que mostra la complexitat i dinamisme d'aquests. Proposen un procediment de cinc fases que té com a objectiu que la mateixa escola reflexioni i aprofundeixi sobre la seva realitat, elabori un pla de millora, l'implementi i finalment porti a terme una constant revisió i millora d'aquest s'identifiquen els elements i activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat: els anomenats suports a l'aprenentatge i a la participació". Tanmateix, aquesta eina identifica les barreres a la inclusió que poden ser: barreres

polítiques, barreres culturals o bé barreres didàctiques. En aquest instrument es reflecteix la idea de la inclusió com a procés de transformació que implica canvis en les pràctiques educatives, d'organització del centre i en la cultura col·laborativa del professorat perquè les seves pràctiques s'adaptin a les exigències d'una escola de qualitat, eficaç que pugui acollir a tot l'alumnat de la comunitat a la qual pertany. Els fonaments de l'Índex es basen en tres grans dimensions: la creació de cultures inclusives, la producció de polítiques inclusives i el desenvolupament de pràctiques inclusives.

Un dels elements que té en compte l'*Índex per a la inclusió* és la col·laboració i el vincle entre l'escola, les famílies i l'entorn. En aquesta línia, Collet i Tort (2011, p. 59) escriuen sobre resultats acadèmics desiguals i com la proximitat o la llunyania de la família crea desigualtats en l'èxit dels resultats dels alumnes. Els autors ressalten la importància de reforçar els vincles entre la família i l'escola:

“Proposem com a fonament d'una nova visió, pràctica i vivència escolar entendre que el centre d'educació infantil, primària i/o secundària és un sistema interdependent i interconnectat format per unes famílies, uns infants alumnes, uns docents i un entorn. Això implica, per part dels professionals que treballen a les escoles i instituts, reconèixer els infants, les famílies i l'entorn com a part inextricable de la mateixa escola i com a agents amb els quals s'ha de construir un vincle explícit i positiu. Per tant, caldria entendre que el fonament de l'escola són els pares i mares que han triat portar els seus fills i filles a l'escola. Són ells els que, amb aquest acte, funden l'escola. Després vénen els infants, que el centre educatiu educa i ensenya, juntament amb les famílies, i després, els docents per atendre'ls. Finalment, cal entendre l'entorn com a escenari, com a agent i com a oportunitat (...) tenint en compte que els quatre agents són interdependents i que no hi haurà èxit equitatiu per a uns (els infants), sense que els altres (docents, famílies i entorn) hi tinguin una experiència de reconeixement i uns vincles positius de donar i rebre”.

Per acabar, cal recordar que la inclusió és un tema que crea molta controvèrsia i, precisament, un dels focus d'aquesta discussió es podria dir que prové de la confusió que es detecta en la definició del terme. Diferents teòrics, polítiques i pràctiques educatives d'arreu del món fan referència a la inclusió però sembla que el concepte es pot interpretar de diverses maneres, el que provoca una certa confusió. Encara ara, en alguns països, l'educació inclusiva s'entén com una modalitat destinada a atendre als infants amb discapacitat dins l'àmbit de l'educació en general malgrat que internacionalment té una consideració més ampla, com una transformació que celebra la diversitat de l'alumnat. Segons aquesta visió compartida, l'educació és un dret humà bàsic fonamental per una societat més justa i l'objectiu de l'educació inclusiva és eliminar l'exclusió social resultant de

certes actituds i respostes davant la diversitat ètnica, religiosa, social, d'habilitats i de gènere (Ainscow, 2004). Tot i que a escala internacional existeixen unes directrius de treball i un mateix plantejament a partir de la Declaració de Salamanca i posteriorment, amb la creació l'any 1997 de la *International Journal of Inclusive Education* (revista internacional sobre l'estudi de la inclusió educativa), el camp de l'educació inclusiva continua estant ple d'incerteses, contradiccions i disputes. D'altra banda, cal tenir en compte l'aportació de Echeita i Ainscow (2011, p.3) els quals expliquen que, en relació amb les persones amb discapacitats, algunes organitzacions i professionals continuen exigint serveis especialitzats segregats bé sigui per convicció o per la dificultat que els suposa el procés i afegixen: "el camí de l'infern està ple de bones intencions, amb la millor de les intencions, aquest tipus d'actuacions es desvien de l'objectiu que es persegueix amb la inclusió educativa". Aquests autors adverteixen que no tots els acadèmics recolzen la filosofia de la inclusió i, fins i tot, alguns són contraris a aquesta. Així doncs, tot i que en aquest treball s'han presentat autors que segueixen la mateixa corrent i comparteixen una perspectiva comú, existeixen moltes altres maneres d'interpretar aquest concepte i per tant, continua essent un procés viu, focus d'estudi internacional.

A tall de síntesi, en aquesta secció s'han presentat diferents aportacions de teòrics sobre l'educació inclusiva per tal de determinar quina és la definició i les aportacions que, en aquest treball, serveixen com a fonamentació teòrica. S'ha intentat definir què s'entén per a inclusió escolar per tal d'analitzar els elements inclusius de l'escola rural els Roures de Sant Feliu Sasserra, en l'estudi de cas. En el proper apartat es descriu l'escola rural catalana amb la finalitat de poder entendre les característiques generals d'aquestes escoles i concretament, la realitat del centre on es focalitza aquest estudi de cas. En aquesta investigació es parteix de la idea que les escoles rurals i les seves aules multigradau, al agrupar alumnes diferents edats, per naturalesa tenen unes peculiaritats i característiques que poden fomentar la inclusió.

## **2.2. L'escola rural a Catalunya**

Aquest segon subapartat de la fonamentació teòrica tracta sobre l'escola rural i les Zones Escolar Rural (ZER) a Catalunya. Per començar, en forma de glossari, es defineixen termes concrets per poder desenvolupar amb més precisió aspectes clau d'aquest apartat, segons SERC i OBERC, (2013):

1. Escola rural: Entenem per escola de poble o escola rural aquells centres que no arriben a tenir autoritzats tots els nivells educatius, malgrat tenir o estar en disposició

d'acollir tots els nivells, i per tant sense arribar a tenir una aula per a cadascun dels nivells i permetre l'organització d'una escola graduada.

1.1. Escola unitària: disposa d'una a tres unitats per atendre a tots els nivells educatius d'educació infantil i primària.

1.2. Escola cíclica: és la que disposa de més de tres unitats per atendre a tots els nivells educatius d'infantil i primària però que no arriba a oferir una aula per nivell. Les situacions poden ser extremadament variades, però en cap cas s'arriba a disposar de la plantilla de les escoles d'una línia.

2. Les Zones Escolars Rurals (ZER): Les zones escolars rurals són institucions escolars de caràcter públic formades per l'agrupació d'escoles d'educació infantil i primària d'estructura unitària o cíclica. Les zones escolars rurals es constitueixen amb la finalitat d'oferir el servei d'ensenyament en condicions de major qualitat. Les zones escolars rurals es consideren com un centre únic, segons el decret d'autonomia de centres, amb els efectes que determina aquella disposició, es respecta la identitat jurídica de les escoles que la integren. Totes les escoles agrupades en una ZER comparteixen el projecte educatiu, les normes d'organització i funcionament, la programació i la memòria general anual, que ha de respectar la singularitat de cadascuna de les escoles.

3. Els Agrupaments Funcionals (AF): Un agrupament funcional és un conjunt de centres públics unitaris i cíclics d'educació infantil i primària que comparteixen recursos humans. Les seves característiques són: Els agrupaments escolars no tenen estructura jurídica pròpia. Els agrupaments funcionals no comparteixen projectes ni cap altre instrument de gestió ni òrgan de govern. Els recursos humans que vagin destinats a un agrupament funcional es nomenaran als serveis educatius de referència d'aquell agrupament rural.

Les escoles rurals són molt presents arreu de Catalunya, sobretot a la província de Lleida però també a les Terres de l'Ebre, a Girona i a la Catalunya central. Domingo (2014, p.38) aporta les següents xifres: "L'any 2010 hi havia 12.727 alumnes matriculats a les aproximades 400 escoles rurals existents a Catalunya de les quals 339 escoles, el 37'2%, tenen escoles integrades en una ZER i la resta corresponen a AF o a escoles aïllades. El Govern de la Generalitat compta amb una política específica per a l'Escola Rural des de l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya de l'any 1979 que va permetre iniciar l'any 1981 el traspàs de competències en matèria d'Educació". Tot i que el Departament d'Ensenyament és l'òrgan competent en aquesta matèria, cal destacar la important aportació de les dues entitats que treballen per a millora de l'educació rural a Catalunya: el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC), agrupació de mestres que treballen a i per a l'escola rural; i l'Observatori de l'Educació Rural Catalana (OBERC) centre de

recerca, de documentació, d'elaboració i producció de materials didàctics i de recollida i difusió de bones pràctiques. A través d'aquestes dues entitats, professionals i estudiosos de l'àmbit tenen un punt de trobada i d'intercanvi d'experiències, donen resposta a les necessitats actuals i plantegen reptes de futur de forma coordinada.

La situació de l'escola rural a Catalunya ha variat en les últimes dècades. Soler (2005) fa una anàlisi de l'evolució de l'escola rural a Catalunya durant el darrer quart del segle XX. Aquesta aportació ajuda a conèixer els antecedents i, per tant, comprendre la situació actual. L'autor descriu l'evolució a partir de tres eixos: l'impacte de la política educativa desplegada a partir de la Llei General d'Educació (LGE) de 1970 i, posteriorment, dels canvis que s'apliquen durant l'època de la Transició i els traspassos de competències i serveis educatius a la Generalitat de Catalunya; els elements que configuren el discurs i la reflexió pedagògica que impregna la pràctica educativa en el medi rural; i la trajectòria del moviment de mestres d'escola rural i del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya en el marc de la lluita per la transformació de l'escola pública. D'altra banda, Soler (2005) realitza una diferència en tres etapes, segons les dècades:

1. La primera etapa (1970-1979). L'autor parla de l'impacte de la política educativa desplegada a partir de la Llei general d'educació (LGE) de 1970, la qual va afectar de ple a l'estructura de les escoles petites i a la distribució del mapa escolar. En conseqüència, a Catalunya, van desaparèixer un nombre notable d'escoles unitàries rurals i es va entrar en una forta crisi en l'educació rural. A finals de dècada diferents esdeveniments polítics i socials van donar un nou impuls creant un "renaixement" de l'escola rural i revalorant la seva potencialitat pedagògica. Cal destacar que l'any 1979 es van organitzar les Jornades d'Escola Rural de Barcelona (les primeres d'una llarga llista) amb les quals es va obrir un debat sobre la problemàtica que envoltava l'escola rural i es va plantejar un canvi d'orientació en política educativa i renovació pedagògica.
2. La segona etapa (1980-1989), escriu, es caracteritza pels traspassos de competències i de serveis d'ensenyament a la Generalitat, la represa de la renovació pedagògica a l'escola rural, el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, l'impuls de les Jornades d'Escola Rural i el Decret de constitució de les zones escolars rurals (Decret 195/1988 de 27 de juliol). D'aquests esdeveniments, segons l'autor, el més destacat és l'impuls de les ZER gràcies al moviment de mestres del Secretariat d'Escola Rural. Soler (2005, p.95) afirma que "La zona escolar rural va suposar el trencament de l'aïllament tradicional de l'escola i el mestre rural, va permetre noves perspectives de treball en equip per als mestres, va aportar possibilitat de més i millors serveis i de més recursos, va ampliar els claustres amb la presència de mestres especialistes i de suport, va fer possible la continuïtat del projecte

educatiu malgrat que els canvis i va afavorir l'intercanvi i interacció entre els nens i nenes. En definitiva, amb el nou model pedagògic i organitzatiu s'obria la porta per a la superació dels inconvenients i desavantatges que havien marcat l'evolució anterior de l'escola rural”.

3. La tercera etapa (1990-1998) la sintetitza destacant la consolidació de les ZER en el nou escenari del sistema educatiu i el marc curricular de la LOGSE (1990). La nova política educativa de l'època tendia a la uniformització i homogeneïtzació derivades de l'extensió d'un model únic que tractava per igual totes les escoles i totes les zones. Aquesta tendència no va facilitar el desplegament de les iniciatives renovadores que van ser la base del seu disseny de les ZER. De totes maneres, en els noranta comença a imperar el model pedagògic del constructivisme i l'escola rural es va esdevenir un espai ideal per a l'aplicació d'alguns dels principis metodològics que, de fet, en algunes escoles rurals ja es portaven a terme: “l'alumne com a centre del procés educatiu, l'entorn com a centre d'interès, la importància del procés de socialització, el tractament de l'heterogeneïtat i la diversitat de l'aula, l'autonomia de l'alumne i la globalització(...). Al capdavall, quan la mateixa escola graduada assajava models d'agrupaments flexibles per afrontar l'heterogeneïtat de l'aula i trencava la rigidesa de la graduació, no hi havia massa raons pedagògiques per no acceptar la idoneïtat de la realitat de l'aula multinivell com a excel·lent laboratori de pedagogia pràctica”, descriu Soler (2005, p. 98).

Des d'aleshores, l'escola rural ha viscut una altra reforma educativa (la LOE l'any 2006), l'aparició de les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement a les aules i el món rural ha viscut noves transformacions socials i econòmiques, deixant de banda altres canvis econòmics, demogràfics, polítics i socials que s'han viscut a Catalunya. En aquest nou context, l'escola rural continua essent focus de debat. Els professionals i experts en la temàtica (organitzats amb el SERC i l'OBERC) continuen treballant per a donar resposta a les seves necessitats canviants i per tal d'oferir una educació de qualitat adaptada a l'entorn rural. Fins al moment, no existeix un consens sobre les conceptualitzacions metodològiques ni un marc científic comú i, de fet, diferents autors afirmen que hi ha una gran diversitat de metodologies en les aules: en moltes ZER hi ha grans diferències metodològiques entre escoles de la mateixa ZER, depenent del mestre (actitud, formació, inquietud, expectatives, etc.) i dels equips de gestió (SERC i OBERC, 2013). Boix (2011, p.17) escriu: “a l'escola rural s'han desenvolupat, i es desenvolupen, pràctiques educatives basades en la utilització del llibre de text com a màxim exponent del procés d'aprenentatge i també pràctiques educatives més actives recolzades sota plantejaments constructivistes, inclusivament en un territori rural”. Encara avui, existeixen poques investigacions sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge en l'escola rural, el que fa difícil de construir coneixement científic específic sobre aques. Les potencialitats pedagògiques de l'escola rural són òbvies, però un dels

reptes de futur, és construir un marc teòric de referència com a suport pels mestres que hi treballen en el dia a dia. En aquest sentit cal tenir en compte l'aportació de Boix (2011, p.21):

“Ya hemos insistido anteriormente en la relevancia actual del potencial pedagógico que nos ofrece el territorio rural, pero es necesario conocerlo y entenderlo. El maestro tiene un rol clave en este proceso, puesto que si conoce y está suficientemente informado puede establecer marcos de referencia basados en el compromiso efectivo, con la comunidad rural, para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje distributivos e integradores de las propuestas curriculares. Quizás todo consista en tratar el tema correctamente, aunque sea subjetivo, cambiante y difícil de planificar pero no podemos olvidar que en un aula multigrado con una gran diversidad dentro de la diversidad es fundamental generar espacios y situaciones didácticas compatibles con todo aquello que viene de fuera, con todo aquello que nos facilite que los alumnos construyan aprendizajes significativos y respetuosos con sus vínculos sociales y afectivos externos”.

Així doncs, les escoles rurals tenen una sèrie de característiques que poden afavorir les pràctiques inclusives i, de fet, aquesta és la idea de fons d'aquest TFG. Aquestes potencialitats podrien ser: la quotidianitat de la gran diversitat entre l'alumnat, la integració a l'entorn, el tracta personalitzat, i sobretot, la metodologia didàctica de les aules multigradu. Un dels trets més característics de la majoria d'escoles rurals al nostre país són les aules multigradu que, a diferència de les aules monograda, agrupen alumnes de diferents edats. En la següent part del treball, es defineix el marc teòric sobre la multigraduació, fent especial èmfasi a aquelles peculiaritats de les aules multigradu que poden fomentar la inclusió.

### **2.3. Aules multigradu**

Actualment tots els sistemes educatius es basen en el sistema graduat, és a dir, grups homogeneïtzats d'estudiants de la mateixa edat que segueixen un currículum graduat de manera seqüencial. Mitjançant aquest sistema, se suposa que alumnes de la mateixa edat progressen al mateix temps a través d'un currículum uniforme, seguint criteris homogeneïtzadors i cronològics (Bustos, 2010). Avui en dia, ens pot semblar que és l'únic sistema però no ha estat sempre així, a més, arreu del planeta existeixen escoles que segueixen un altre sistema, la multigraduació. L'aula multigradu correspon a un espai educatiu en el qual hi ha alumnes que tenen diferents edats i estadis de coneixement, és a dir, són grups heterogenis pel que fa a l'edat.



Abans d'entrar en detall, cal destacar que la multigraduació és un àmbit educatiu poc estudiat i, precisament, diferents autors posen de manifest la necessitat d'una major investigació sistemàtica i una intensificació de la difusió de les bones polítiques i pràctiques en l'ensenyament multigrau a escala internacional. D'una banda fa falta un marc de referència comú de coneixement i recerca científica específica en la multigraduació que liderin institucions internacionals. Existeixen alguns estudis, la majoria l'impacte de l'aprenentatge i, en menys quantitat, algunes recerques que fan referència a la localització i invisibilitat de l'ensenyament multigrau i altres que comparen la multigraduació amb la monograduació. Tot i així, les polítiques i pràctiques en la recerca són diferents segons el país, la qual cosa influeix en la seva construcció, les qüestions plantejades, els resultats analitzats i les conclusions que se'n desprenen, fet que dificulta la construcció d'una paràmetres comuns d'estudi i recerca. D'altra banda sembla, com afirma Little (2001, p. 490) que "el coneixement, l'orientació i l'actitud necessària per a l'ensenyament multigrau efectius són invisibles". És a dir, no existeixen llibres de text, currículums, metodologies d'ensenyament-aprenentatge, guies per a mestres, o bé plans de formació del professorat específics sobre les aules multigrau tal i com exposen en la seva recerca Domingo, Boix i Champollion (2012, p.426):

“No ha habido suficiente investigación sobre multigraduación, especialmente referida a la metodología didáctica y atención a la diversidad; este proyecto es una aportación a este espacio muy poco atendido desde el ámbito de la investigación y la docencia, tanto no universitaria como universitaria (...). Aunque no podemos olvidar los estudios existentes sobre la temática que básicamente se sitúan entre Europa y el continente americano”.

Per tal d'entendre més aquest concepte, cal tenir en compte que l'ensenyament multigrau es dona en les escoles per a diferents motius. Existeixen aules multigrau arreu del planeta, sobretot, en els països en vies de desenvolupament on les condicions que donen lloc a la necessitat de l'ensenyament multigrau són més freqüents. En tots els països, aquestes aules es troben sobretot a les zones rurals, per necessitat. Little (2001) llista les condicions que poden conduir a la multigraduació: baixa densitat de població o despoblació, creixement de la població o expansió de l'escola, dispersió de les escoles, poca matrícula, escoles "poc populars", poc nombre de docents o bé alt absentisme docent, o multigraduació com a elecció (part d'una reforma més àmplia de la filosofia i la pedagogia de l'ensenyament).

En relació amb l'última condició, cal fer distinció entre la multigraduació per necessitat de la multigraduació per elecció. Little (2001) escriu que les expressions "combination classes", "forced mixed age classes" i "forced mixed grade" en general es refereixen als ajustos que sorgeixen per necessitat. En canvi, els termes "vertical grouping", "ungraded", "non graded" i "family grouping" freqüentment es refereix als que sorgeixen per elecció. Concretament, l'autora parla sobre la

distinció entre “multigrade” (multigrau) i “multiage” (edats múltiples): les classes “multigrade” sovint es formen per necessitat i agrupen alumnes de diferents graus en un mateix espai, però cadascun segueix el pla d'estudis del seu curs o grau; en canvi en les aules “multiage” es barregen deliberadament infants d'edats i graus diferents com una elecció basada en beneficis educatius. Malgrat que aquesta aportació és molt interessant, cal apuntar que en aquest treball es fa referència a les aules multigrau com aquelles aules que agrupen alumnat de diferents graus, deixant de banda si és per qüestió de necessitat o bé per elecció.

A Catalunya, la majoria d'aules multigrau es troben en zones rurals on hi ha escoles amb baix nombre d'alumnes i mestres, i per motius organitzatius i estructurals, s'agrupen alumnes de diferents edats en la mateixa aula. Domingo (2004, p.54) fa un repàs de les aules multigrau a Catalunya:

“El primer dels casos és molt comú, a Catalunya hi ha un nombre elevat de mestres d'escoles rurals que creuen que fer classe en una aula multigrau és una dificultat afegida i resulta problemàtic. Aquestes escoles acostumen a tenir el desig de créixer de nombre d'alumnes per poder agrupar-los al màxim de forma homogènia pel que fa a l'edat, ja que pedagògicament s'emmirallen en escoles graduades de caire *tradicional* (...). Aquest tipus d'escoles rurals acostumen a separar als alumnes per cursos o cicles dins de la mateixa aula malgrat tots estiguin treballant la mateixa matèria. (...). El segon dels casos també és notori a Catalunya, és el cas d'escoles rurals que malgrat tenir aules multigrau pel seu nombre baix d'alumnes, veuen aquest tipus d'organització com una oportunitat farcida d'aspectes positius. Aquestes acostumen a apostar per un treball més globalitzador i contextualitzat de les matèries aportant així significativament a l'aprenentatge. Creuen en un procés d'ensenyament-aprenentatge compartit on hi té un paper fonamental la col·laboració, cooperació i el treball entre els alumnes i on el mestre té un rol de guia i orientador. Per aquest tipus d'escoles, el fet de tenir alumnes de diferents edats (i/o interessos, procedències, ètnia etc.) contràriament a ser un obstacle, és enriquidor i els facilita, o bé no interfereix, en el tipus d'educació en la que creuen. Seguint la mateixa línia, a Catalunya hi ha escoles rurals que creixen de nombre d'alumnes, fins el punt que podrien organitzar-se de forma graduada, però que per motius pedagògics decideixen seguir mantenint l'estructura multigrau (...). També existeixen altres tipus d'escoles, que no són rurals, que decideixen organitzar les seves aules de forma multigrau com a opció pedagògica. És el cas d'algunes escoles com l'escola Montessori a la ciutat de Girona, l'escola pública Martinet de Ripollet i d'algunes escoles denominades lliures”.

Per tant, veiem que al nostre país també hi ha diferents tipologies d'escola multigrau. Cornish (2006) afirma que les aules multigrau tenen en comú l'agrupament d'infants d'un mateix grau en una aula amb un mateix professor, però en canvi, hi pot haver moltes variacions i diferències

depenent de nombrosos factors: el nombre de graus per aula, la mida de l'aula, l'experiència i flexibilitat del docent, l'actitud del mestre sobre la multigraduació, els recursos, els materials didàctics, el suport comunitari i d'altres agents educatius, l'absentisme, etc. Aleshores, la realitat en les aules multigrau pot variar molt i per tant també les pràctiques inclusives, que són el focus d'aquest treball. Seria un error generalitzar i afirmar que les aules multigrau són inclusives perquè l'èxit dependrà, entre altres factors, de la metodologia d'ensenyament-aprenentatge, del centre i dels docents. De tota manera, diferents autors, entre ells Boix (2011, p.16) sustenten la teoria que les aules multigrau, per naturalesa, tenen una sèrie de peculiaritats que poden promoure la inclusió:

“La diversidad dentro de la diversidad del aula multigrado ha sido siempre una de sus características más destacables, y concretamente la diversidad de edades que simultáneamente es atendida por un maestro (...) en el marco de lo que podemos llamar prácticas pedagógicas inclusivas, y, aunque no sea una práctica exclusiva del aula multigrado, bien es cierto que se orienta a dar una respuesta educativa comprensiva, diversificada, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas de sus alumnados, considerando la individualidad de cada uno de sus miembros, generando, en consecuencia, confianza en ellos como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y activando mecanismos de respeto en la toma de decisiones a partir de la pluralidad de ideas y percepciones que surgen en el seno del aula”.

Domingo (2004, p.62) realitza revisió d'antecedents sobre la multigraduació i afirma que d'aquestes investigacions emergeixen elements de les aules multigrau que poden contribuir a promoure la inclusió i els beneficis educatius que aquesta comporta. Alguns d'aquests són:

“A les aules multigrau on existeix i hi predomina el treball grupal i una interacció constant entre els alumnes i el professorat i no tant un ensenyament individualitzat. Aules on tenen en compte els diferents agrupaments, espais i temps i que estan immerses en escoles rurals molt lligades a la comunitat. Aules on es porten a terme estratègies didàctiques innovadores. Aules on es promou la tutorització, mentoratge i els processos d'ensenyament per descoberta compartit”.

És evident que la multigraduació pot oferir molts beneficis en el procés d'ensenyament-aprenentatge i pot propiciar pràctiques inclusives (aspectes que valoren els seus defensors, com a opció pedagògica), però l'ús d'aquestes oportunitats dependrà del centre, dels mestres i de la gestió que es faci de l'aula.

Domingo (2014) concreta quins són els elements inclusius de l'escola rural i de l'aula multigrau, partint de l'*Índex per a la inclusió*, i per tant, fent referència cultures, polítiques i pràctiques

inclusives. En primer lloc, l'autora escriu que en relació amb els elements que poden promoure les cultures inclusives, un dels punts forts de les escoles rurals és la seva dimensió reduïda que pot comportar més facilitat i agilitat organitzativa i de funcionament així com consens i presa de decisions. Aquest fet també pot afavorir la col·laboració entre mestres, mestres i famílies i escola i municipi, també pot fomentar l'existència d'espais (informals i formals) per a compartir els valors de la inclusió. L'autora afirma que l'escola rural és un bon espai per a la reducció de la discriminació, d'intolerància a la diferència, perquè l'heterogeneïtat característica de l'aula multigrada fomenta la tolerància i el desenvolupament d'un pensament més inclusiu, tant pels alumnes com pels mestres. Pel que fa als aspectes polítics, normalment l'escola rural és l'escola del poble i per tant, acull a tot l'alumnat des de la idea de "l'escola per a tothom". D'altra banda, l'autora afirma que si l'escola disposa de capacitat i flexibilitat organitzativa així com d'un PEC sòlid, pot ajudar al professorat nou i novell a implicar-se. Sobre pràctiques inclusives, l'autora escriu que en l'escola rural és comú la docència compartida entre mestres, la qual cosa facilita l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat evitant desdoblar grups sinó promovent que sempre que es pugui hi hagi dos mestres a l'aula. Dins l'aula multigrada, es poden promoure cultures inclusives, segons Domingo (2014, p. 202) "en part gràcies a la proximitat i el coneixement profund de cada nen i nena per part del mestre. Possibilitant el fet de valorar igualitàriament a tot l'alumnat i a tenir les expectatives altes respecte cadascun d'aquests, ja que es fuig de l'homogeneïtzació del grup-classe, fent que la situació de cada alumne sigui un cas únic que cal potenciar. Paral·lelament l'actitud d'ajuda d'uns als altres entre l'alumnat també contribueix a un aprenentatge més col·laboratiu o cooperatiu". En relació amb les polítiques inclusives en algunes aules multigrada els agrupaments són molt diversos amb grups naturals o amb criteris d'heterogeneïtat. I per acabar, en la dimensió de les "Pràctiques inclusives", quan la multigraduació és viscuda com una oportunitat i les diferències són utilitzades com a recurs didàctic, "la multigraduació pot promoure la inclusió si les programacions són pensades per a tot l'alumnat, fent que hi hagi participació, treball col·laboratiu i on la comprensió de la diferència sigui alta, fent que l'alumnat explori punts de vista i fomentant el debat sempre respectuós" afirma Domingo (2014, p. 202). D'aquesta manera es pot fomentar que alumnes es puguin implicar activament i es regulin el seu propi procés d'aprenentatge.

Per a finalitzar el marc teòric, recordar que aquest estudi de cas de l'escola rural els Roures de Sant Feliu Sasserra pretén visualitzar elements inclusius de l'escola, concretament, d'una de les aules multigrada. Les aportacions teòriques i les definicions sobre els elements inclusius de l'escola rural i aula multigrada que s'acaben d'exposar han servit com a punt de partida de l'estudi, per a realitzar el treball de camp a l'escola. A continuació, en l'apartat metodològic, s'exposa amb més detall els instruments de recollida d'informació i anàlisi utilitzats.

### 3. Disseny i metodologia de l'estudi

A continuació es descriu com s'ha enfocat l'estudi, és a dir, la metodologia utilitzada per a respondre la pregunta de recerca. Aquest apartat es divideix en les següents parts: antecedents i justificació, pregunta de recerca, objectius, paradigma, mètode, tècniques i instruments de recollida d'informació, tot acompanyat d'un cronograma.

En primer lloc, exposaré els motius que m'han conduit a la pregunta de recerca que es pretén respondre en aquest TFG. Des d'un bon principi, volia contextualitzar el meu TFG en alguna escola que utilitzés una metodologia d'ensenyament aprenentatge activa-participativa. Així mateix, volia focalitzar el treball en l'escola rural perquè són escoles amb molta diversitat dins l'aula, ja que es barregen alumnes de diferents edats. Tenia curiositat per veure com es gestionava aquesta diversitat a les escoles rurals. Partia d'una idea inicial, ingènua, segons la qual em suposava que totes les escoles rurals eren inclusives per naturalesa i que les pràctiques que s'hi portaven a terme fomentaven la participació i aprenentatge de tot l'alumnat. Més endavant, quan vaig començar a llegir sobre el tema i a realitzar tutories vaig veure que, malgrat la diversitat inherent en l'aula multigrada, en aquestes aules no sempre es porten a terme pràctiques inclusives. Així doncs, la primera tasca va ser buscar una escola que fos bon exemple d'escola rural inclusiva al Lluçanès que és el territori on es porta a terme la recerca, una zona rural amb dues ZER on treballa des de fa anys i que conec amb profunditat.

Aquests motius m'han conduit a la pregunta de recerca d'aquest TFG que és:

- “Quins són els elements de l'escola rural els Roures que poden promoure la inclusió?”

D'aquesta pregunta se'n deriven els següents objectius:

1. Explorar la situació de les escoles rurals del Lluçanès en relació amb la inclusió a través de les percepcions dels mateixos mestres.
2. Descriure les pràctiques educatives de l'escola rural els Roures que poden promoure la inclusió.
3. Definir i concretar els elements que poden promoure la inclusió a l'escola rural els Roures.

La recerca es divideix en dues parts, en la primera es realitza una panoràmica de les aules multigrada del Lluçanès i en la segona la recerca es centre en l'escola els Roures de Sant Feliu Sasserra. En la primera fase es realitza la panoràmica mitjançant un qüestionari s'ha enviat per

correu electrònic a totes les tutores de cada centre per tal de conèixer l'organització de les aules i les característiques dels diferents grups-classe. Així, aquest qüestionari s'utilitza per a seleccionar el cas i extreure les primeres impressions generals i partir de la informació que ha permès recollir, s'ha escollit concretament l'escola on es realitza l'estudi de cas: l'escola els Roures de Sant Feliu Sasserra. En aquesta escola he realitzat el treball de camp de forma intensiva durant dues setmanes del mes de març de 2015 per tal de respondre la pregunta de recerca d'aquest TFG.

Per tal de respondre a la pregunta de recerca, es realitza una investigació que s'emmarca en el paradigma interpretatiu. El paradigma interpretatiu es caracteritza per a centrar el seu interès en l'estudi del significat de les accions humanes i de la vida social, donant especial importància a la descripció i comprensió de la realitat social. Aquest enfocament de la investigació social contempla les interpretacions del món social com una derivació cultural i una situació històrica (Blaxter et al, 2008). En aquest TFG, precisament, es pretén descriure i comprendre els elements i pràctiques inclusives que es porten a terme a l'aula multigràu i l'escola rural. És a dir, s'analitza l'aspecte de la inclusió en una realitat social concreta que és l'escola rural els Roures, a través de l'observació, descripció i comprensió de les accions humanes que hi tenen lloc, és a dir, de les pràctiques del centre i de l'aula multigràu, la seva cultura i polítiques, i les dinàmiques de participació dels alumnes i de la resta de membres de la comunitat educativa, entre d'altres.

La metodologia utilitzada és l'estudi de cas que permet conèixer la complexitat i la contextualització de casos individuals. L'estudi de cas té més a veure amb l'objecte a estudiar que amb la forma de fer-ho, com Stake (1994, p. 236-237) escriu: "L'estudi de cas no és una opció metodològica, sinó una elecció sobre l'objecte a estudiar. Com a forma d'investigació, l'estudi de cas es defineix pel seu interès en casos particulars, no pels mètodes d'investigació usats (...). L'estudi de cas és tant el procés d'indagació sobre el cas com el producte de la nostra indagació". Es podria definir l'estudi de cas com l'estratègia d'investigació destinada a comprendre les dinàmiques presents en contextos singulars, la qual pot tractar-se de l'estudi d'un únic cas o de diversos casos, combinant diversos mètodes per la recollida de l'evidència qualitativa i/o quantitativa amb la finalitat de descobrir, verificar o generar una teoria (Martínez, 2006). La finalitat de l'estudi de cas és obtenir explicacions per descobrir patrons, en aquest estudi de cas, es pretén descriure i comprendre de forma sistemàtica i amb profunditat l'escola rural els Roures des de la perspectiva del model inclusiu. Concretament, aquest estudi de cas pretén analitzar els elements propis de l'aula multigràu i l'escola rural poden promoure la inclusió partint d'indicadors de l'*Índex per a la inclusió* (Booth i Ainscow: 2002)<sup>2</sup>.

En aquest estudi de cas s'utilitza la triangulació que consisteix a combinar diferents tècniques en

---

<sup>2</sup> Veure Annex 6: Fragment de l'*Índex per a la inclusió* de Booth i Ainscow (2002).

una mateixa investigació per tal de contrastar la informació. Les dades es validen a través de diferents fonts utilitzant tècniques independents enfocades a una mateixa realitat, per tal d'observar-la o mesurar-la. En el treball de cap, que s'ha concretat visites a l'escola el mes de març de 2015, s'ha recollit la informació d'aquest estudi a partir de quatre instruments i tècniques diferents: entrevistes, observacions, anàlisi documental i diari de camp. A continuació s'expliquen:

1. Entrevista<sup>3</sup>: Es tracta d'una eina que permet obtenir informació d'altres persones sobre un tema concret a través d'una conversa. L'entrevista dissenyada en aquest estudi és una entrevista estructurada, és a dir, respon a una organització interna concreta, ja que les preguntes han estat elaborades prèviament i admeten possibles respostes. En relació amb la direccionalitat, l'entrevista dissenyada és dirigida perquè segueix una estructura interna clara i que no permet a l'entrevistador desviar-se del guió, per tant, està formada per una llista de qüestions o aspectes que s'han d'explorar durant l'entrevista, tot i que permet que l'entrevistador pugui modificar l'ordre de les preguntes. Pel que fa a la finalitat, és una entrevista etnogràfica, la recerca es centra en la investigació d'un tema concret. Per tal de dissenyar l'entrevista s'ha partit de *l'Índex per a la inclusió* i les preguntes elaborades s'han fet per tal de recollir els ítems de cada una de les dimensions que es presenten en aquest document. En aquest estudi s'han realitzat quatre entrevistes a les següents persones: la directora d'escola, la tutora del grup observat, la Mestre d'Educació Especial (MEE) i la mare d'una alumna del grup observat. Les entrevistes consten d'unes 14 preguntes que s'han adaptat a la persona a qui es dirigia, segons funcions i paper a l'escola, tot i que la informació que es pretenia obtenir ha estat la mateixa.
2. Observació<sup>4</sup>: El mètode d'observació consisteix en l'observació, anotació i anàlisi dels esdeveniments d'interès per part de l'investigador (Blaxter et al, 2008). Per tal de descriure el tipus d'instrument s'utilitza en aquest cas, primer de tot, cal especificar que s'observen elements de l'escola rural els Roures que poden promoure la inclusió i es reflecteixin en pràctiques educatives inclusives. L'observació es fa a l'aula multigrau de Cicle Mitjà (CM) en hores de classe, hores de pati, entrades i sortides de l'escola, durant dues setmanes del mes de març de 2015. L'observació realitzada és naturalista, recopilant informació d'esdeveniments observats en el seu ambient natural, sense control de l'ambient ni de les variables i intentant que la presència de l'investigador no alteri el curs normal dels esdeveniments. Pel que fa a l'estructura, és una observació estructurada perquè, en aquest cas, s'estableix per endavant allò que es va a observar (focus d'interès) i pautes de registres en un guió d'observació. Per tal d'elaborar aquest guió també s'ha partit de *l'Índex*

---

3 Veure Annex 3 i 4: Transcripció de l'entrevista a la mestre d'educació especial i transcripció de l'entrevista a directora.

4 Veure Annex 2: Guió d'observació a l'aula multigrau.

per a la inclusió, s'han escrit les dimensions i seccions del document i al costat s'han realitzat les anotacions, segons les pràctiques o elements observats.

3. Anàlisi documental: Recollida d'informació sistemàtica a partir de documents escrits. Mitjançant un guió d'anàlisi, s'analitzen diferents documents del centre que són font d'informació per l'estudi. Aquest són: la web del centre, materials docents, Projecte Educatiu de ZER (PEZ), Projecte de ZER Lingüístic (PLZ), Memòria anual, Pla d'Atenció a la Diversitat (Pendent d'aprovació), Pla d'Acollida de nous alumnes i Protocol d'Acollida per a mestres, díptic d'acollida a l'escola 2014 i produccions dels alumnes. La documentació del centre (PEZ, PLZ, etc.) s'han consultat a la mateixa escola i en alguns casos s'ha permès fer còpies. Les produccions dels alumnes s'han observat a l'aula, així com els materials docents. La web s'ha consultat des de fora el centre.
4. Diari de camp: És un instrument personal característic del treball etnogràfic. En el diari de camp s'apunten tant els fets observats en el treball de camp com les impressions personals en el procés de recollida d'informació. Així, s'hi sol enregistrar: la cronologia de la investigació, la descripció dels esdeveniments observats, les impressions personals, interrogants plantejats, impressions que s'han tingut, problemes que han sorgit, etc. En aquest cas, en la fase de treball de camp, del 16 al 28 de març de 2015, s'ha portat una llibreta per anotar aquestes informacions, i al finalitzar la jornada, s'ha completat i revisat.

Per finalitzant amb l'apartat de la metodologia, a continuació es presenta el cronograma del TFG:

Fase	Període	Descripció de les tasques
Marc conceptual i planificació	Octubre- Novembre 2014	Definició de la pregunta, context i estudi a realitzar.
Detecció dels subjectes i objectes d'investigació	Novembre- Desembre 2014	Elaboració del qüestionari i recollida d'informació de tota la mostra per escollir els subjectes d'investigació.
Marc teòric	Desembre 2014 - Febrer 2015	Recerca bibliogràfica i fonamentació teòrica.
Disseny de la investigació	Desembre - Febrer 2015	Disseny dels instruments i tècniques de recollida d'informació.
Treball de camp	Febrer- Març 2015	Recollida d'informació: entrevistes i anàlisi documental. Estada a l'escola rural els Roures de Sant Feliu Sasserra (16-28/03/2015).
Anàlisi i conclusions	Abril - Maig 2015	Revisió del marc teòric. Anàlisi de la informació recollida i redacció de conclusions relacionades amb el marc teòric.

Taula 2. Cronograma del procés realitzat en l'elaboració del TFG.



## **4. Estudi de cas: escolar rural els Roures de Sant Feliu Sasserra**

La recerca d'aquest TFG és sobre la inclusió a les ZER del Lluçanès i, concretament, a l'escola rural els Roures de Sant Feliu Sasserra. Per tal de portar a terme aquesta investigació s'ha realitzat un estudi dividit en dues fases, una d'exploració i una altra d'anàlisi d'un cas concret. En aquest apartat es presenta la contextualització de l'estudi de cas: el Lluçanès, la ZER Gavarresa i l'escola els Roures. També, es descriu la primera fase de la recerca, la panoràmica de la situació de les escoles rurals del Lluçanès en relació amb la inclusió a través de les percepcions dels mateixos mestres. Per acabar, en la segona part de la investigació, s'analitza els elements i pràctiques inclusives de l'escola rural els Roures.

### **4.1. Contextualització de la recerca**

En aquesta part de l'estudi de cas es descriu el context on es desenvolupa la recerca. En primer lloc, es descriu el Lluçanès que és el territori rural focus d'aquest TFG. En segon lloc, s'analitza el cas de l'escola els Roures de Sant Feliu Sasserra que forma part de la ZER Gavarresa juntament amb l'escola Llevant d'Oristà.

#### **4.1.1. El Lluçanès**

Sant Feliu Sasserra és un municipi situat a l'extrem nord-est de la comarca del Bages encara que forma part del Lluçanès. El Lluçanès és un territori rural situat a l'altiplà entre les valls del Ter i el Llobregat que té una extensió de 368,2 km<sup>2</sup>. Aquest territori està format per tretze municipis, onze dels quals administrativament formen part de la comarca d'Osona, un pertany al Bages i un al Berguedà. El Lluçanès no constitueix actualment una entitat comarcal reconeguda oficialment tot i que té unes característiques geogràfiques, històriques i socioeconòmiques de caràcter homogeni, per la qual cosa podem considerar el Lluçanès com a una comarca natural amb una cohesió física i humana que li confereix una personalitat pròpia. D'entre les seves peculiaritats, es pot destacar la seva naturalesa eminentment rural amb municipis molt petits i dispersos, amb baixa densitat de població i un paisatge rural marcat pels boscos, planes i camps de conreu. El seu

desenvolupament econòmic ha estat històricament marcat pel sector agrari i tèxtil tot i així actualment s'aposta pel turisme, les noves tecnologies, el sector agrari i les energies renovables, el comerç i el sector alimentari. La seva població total és de 7.908 habitants<sup>5</sup> i concretament als municipis que formen la ZER Gavarresa hi ha 639 habitants, a Sant Feliu Sasserra, i 560, a Oristà. En els últims anys es constata una regressió de la població a causa de la davallada de la natalitat i altrament perquè aquest territori no ha rebut gaire immigració. La població és més envellida que la de la comarca d'Osona però, en canvi, la taxa d'atur és molt més menor.

Pel que a l'àmbit educatiu, destacar que nou dels tretze municipis del Lluçanès tenen escola d'educació infantil i primària i també hi ha un centre d'educació secundària. Per tal de conèixer amb més detall les característiques dels centres escolars es presenten les següents dades del Consorci del Lluçanès (2013:24):

“ Al Lluçanès hi ha un total de deu escoles (...). Totes són públiques tret de Prats de Lluçanès, on hi ha una escola pública i una privada. El total d'alumnes a les escoles de primària del Lluçanès és de 569 (192 a educació infantil i 377 a primària). Les escoles més petites s'agrupen en dues ZER: la ZER Lluçanès Nord està formada per les escoles de Perafita, Lluçà, Alpens i Sant Boi de Lluçanès; les escoles de Sant Feliu Sasserra i Oristà formen part de la ZER Gavarresa. Aquestes ZER comparteixen professorat especialista i projectes comuns. Totes les escoles de primària hi ha AMPES que són les que organitzen les activitats extraescolars. Igualment, es desenvolupen activitats d'acompanyament a l'escolaritat a través del Creixem Plegats, i es fa tot un treball en xarxa a través del Centre de Recursos Pedagògics, el Consorci del Lluçanès i els CEIPS (...) En la primària, els nens que s'escolaritzen fora del seu municipi són 49 en total, d'aquest, la majoria són dels municipis sense escola i d'alguns alumnes de municipis on si n'hi ha (...). Pel que fa a l'educació secundària, només hi ha un institut en tot el territori, l'Institut Castell del Quer, a Prats de Lluçanès, on s'imparteix ESO i Batxillerat i també un cicle formatiu de Grau Mig”.

Els tretze municipis del Lluçanès s'agrupen sota la fórmula del Consorci del Lluçanès que té fonamentalment la missió de promoure l'economia, fomentar el turisme i la cohesió comarcal al territori. L'any 2011, des del Consorci del Lluçanès juntament amb altres agents socioeducatius, s'impulsa el Projecte Educatiu Territorial *Lluçanès Territori Educador* que es crea per tal de definir el paper que ha de jugar el territori en tots els àmbits educatius: ensenyament, formació contínua, reglada, ocupacional i permanent. El *Lluçanès Territori Educador* pretén ordenar i analitzar tota l'oferta, recursos i agents relacionats amb l'educació al llarg de la vida en tots els municipis del Lluçanès, per tal de clarificar i optimitzar la seva gestió, definir els eixos estratègics i les actuacions prioritàries en matèria educativa, articular diferents xarxes per a compartir experiència,

---

5 Dades del Consorci del Lluçanès a 1 de gener de 2015.

intercanviar metodologies, optimitzar recursos i definir un entramat de col·laboracions.

Precisament, una de les característiques del Lluçanès és la llarga tradició de treball mancomunat i de coordinació d'esforços per pal·liar la manca de recursos i desenvolupar projectes en l'àmbit territorial, liderat per una forta voluntat política i social. Exemples d'aquesta tradició cooperativa són les ZER del Lluçanès i el projecte Creixem Plegats que es coordina des del Consorci del Lluçanès i el Centre de Recursos Pedagògics (CRP) de Perafita, amb la col·laboració de centres educatius del territori. Mitjançant aquest projecte s'organitza activitats destinades a tots els escolars del Lluçanès, les seves famílies i mestres amb temes relacionats amb l'educació en valors: interculturalitat, prevenció de problemàtiques socials, salut, coeducació, mediambient, hàbits socials i educatius dels alumnes. El projecte neix de la voluntat de tots els agents del territori a través de la necessitat de treballar aspectes de millora educativa.

#### **4.1.2. ZER Gavarresa i escola els Roures**

En la línia de treball col·laboratiu entre les escoles rurals del Lluçanès que s'ha descrit en el subapartat anterior, l'any 1985 es va crear el CRP Extensió de Perafita per donar suport docent i millorar la coordinació entre les escoles del Lluçanès. Més endavant, l'any 1989 es va crear la ZER Alt Lluçanès que actualment està formada per les escoles de Sant Boi del Lluçanès, Lluçà, Perafita i Alpens. L'11 d'octubre de 1993 es va constituir la ZER Gavarresa, amb el nom ZER Baix Lluçanès, amb tres escoles, les dues actuals més l'Arc- Iris de la Torre d'Oristà.

En relació a l'apartat del marc teòric del TFG, veiem que la ZER es va crear a la dècada dels noranta, etapa en la qual a Catalunya, segons Soler (2005), es va consolidar el model de les ZER en el nou sistema educatiu d'aleshores, la LOGSE. A més, segons l'autor, en aquella època les escoles rurals van esdevenir un espai ideal per a l'aplicació d'alguns dels principis metodològics del Constructivisme, corrent començava a agafar força. De fet, la ZER Gavarresa (aleshores Baix Lluçanès) es va constituir sota un projecte comú per motius pedagògics i funcionals, tal com es pot llegir en el document de *Sol·licitud de creació de la ZER Baix Lluçanès* del Consell Escolar de la Torre d'Oristà (1991, p. 2):

“Els motius que ens han empès a constituir-nos com a ZER, parteixen fonamentalment de la idea de millorar l'oferta pedagògica i educativa dels nens i nenes del Baix Lluçanès. El grup d'escoles del Baix Lluçanès podrem dissenyar un model de línia d'escola adequat a les necessitats dels nostres alumnes i d'acord amb el medi on estem immersos(...). S'establiran criteris comuns que, sense coartar l'autonomia de cada escola, tendeixin a unificar aspectes

com: ideari, objectius i continguts, hàbits i destreses, avaluació, règim disciplinari, relacions amb els pares, paper cultural de l'escola amb la comunitat, nivell de manteniment de l'edifici escolar, etc. (...). La dotació de nous mestres dins la zona ens permetrà bàsicament suplir les mancances d'especialistes que actualment no tenim cobertes. Es podran introduir noves tècniques a l'escola i disposar de nous materials, per a dur a terme innovacions pedagògiques. S'intercanviaran entre les escoles de la zona, experiències, materials elaborats pels mestres, materials de les escoles, informacions i contactes”.

Actualment, la ZER Gavarresa està formada per dues escoles: l'escola Llevant d'Oristà i els Roures de Sant Feliu Sasserra que n'és la seu. En el moment de creació de la ZER també incloïa l'escola Arc-Iris de la Torre d'Oristà que va tancar fa més de deu anys, i l'escola Sesmón d'Oló de Santa Maria d'Oló que es va independitzar de la ZER l'any 2012. Administrativament les dues escoles actuals pertanyen a dues comarques diferents, les comarques del Bages i d'Osona. Tot i això, els dos centres comparteixen mestres especialistes itinerants, les sortides escolars, uns acords comuns, metodologies didàctiques i una sèrie de documents: el PEZ, el Pla Anual, la Memòria Anual, PLZ, Pla d'Atenció a la Diversitat i el Pla d'Acollida.

La ZER Gavarresa compta amb dos òrgans que es reuneixen mensualment que són l'equip directiu format per direcció, cap d'estudis i secretari i el Consell de Direccions format per l'equip directiu de ZER i les direccions de les escoles. A més, cada centre té el seu propi equip directiu els quals estan formats, actualment, per direcció i secretaria als Roures i només direcció a Oristà. Cap dels dos centres tenen reconegudes les figures de cap d'estudi ni administratiu per ràtio d'alumnes. La direcció de la ZER s'encarrega dels temes que afecten les dues escoles, en canvi, la direcció de cadascuna de les escoles gestiona temes relacionats amb la comunitat educativa i amb el municipi. El Consell Escolar de ZER està format per representants dels dos ajuntaments, dos mestres, dos pares/mares (un de cada escola), l'equip directiu de ZER i les direccions de les escoles. Aquest és l'òrgan que té la funció d'aprovar el Pla anual, la memòria, la comptabilitat, el calendari escolar, sortides i a més vetlla pel bon funcionament de la ZER. Per tant, la memòria i el Pla anual són els mateixos documents per a les dues escoles de manera que, a més dels objectius generals, s'inclouen els objectius específics per a cada escola. Igualment, cada escola també té el seu propi Claustre i Consell Escolar el qual està format per la directora, la secretaria, un/a mestre/a, un representant de pares i d'Ajuntament (a Oristà no hi ha secretari ni Ajuntament). Pel que fa al Claustre, els mestres es coordinen per cicles i es formen comissions en funció de les necessitats del curs.

L'escola els Roures de Sant Feliu Sasserra és cíclica amb una mitjana de dos nivells per aula i un total de 57 alumnes. L'escola Llevant d'Oristà té 28 alumnes dividits entre les dues aules, la

d'Educació Infantil i la de Primària. El Claustre de ZER està format per a 11'5 mestres de plantilla, a l'escola d'Oristà són 2'5 i 2 mestres especialistes itinerants i els Roures hi ha 5 mestres i 2 especialistes itinerants. Els especialistes itinerants són d'educació física, educació musical, anglès i educació especial. Es tracta de dues escoles públiques que depèn del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya que acullen alumnes de 3 fins a 12 anys, és a dir, d'Educació Infantil i Educació Primària. Originàriament l'alumnat prové del municipi i de poblacions veïnes tot i que, darrerament, ha arribat alumnat de l'àrea metropolitana i també d'altres països. Concretament, a l'escola de Sant Feliu Sasserra, un 25% de l'alumnat són famílies nouvingudes, majoritàriament, d'origen marroquí. Cal tenir en compte les característiques i peculiaritats de l'entorn de la ZER, un medi rural on la població es concentra en petites localitats i masies disperses, un entorn natural de conreus i boscos que té unes possibilitats educatives diferents de les d'altres zones.

Cada escola té una certa autonomia però comparteixen una sèrie d'acords consensuats i existeix una coordinació permanent. Les dues escoles es reuneixen setmanalment per a realitzar treball de cicles, claustres, valoracions i també per a intercanviar metodologies, activitats o materials. El PEZ de les escoles que formen part de la ZER és el document en el qual es consensua la línia pedagògica, els principis de la ZER, els seus objectius així com altres temes més organitzatius. En el PEZ de la ZER Gavarresa de l'any 2007, entre altres aspectes, s'especifica que s'utilitzen metodologies variades per aconseguir els objectius del projecte educatiu: Treball per projectes, grups flexibles, desdoblaments, tallers, racons, serveis de suport, projectes d'innovació. També s'escriu que s'utilitzen diversos recursos com material socialitzat, material de pròpia creació, noves tecnologies i material manipulatiu. A més, es comparteixen acords pedagògics i de funcionament en relació amb tècniques d'estudi, deures, control de lectura, materials i recursos didàctics, treball a la sisena hora, racons competencials, projectes de medi i programació de català. En el PEZ també s'especifiquen altres temes organitzatius que a continuació es detallen. Llengua catalana és la llengua vehicular i aprenentatge, i compten amb un programa d'immersió lingüística i un Pla d'acollida per l'alumnat nouvingut. A les escoles hi ha servei de menjador gestionat pels Consells comarcals corresponents i amb la col·laboració dels ajuntaments. L'Associació de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) col·labora amb aspectes relacionats amb l'escola, organització d'activitats extraescolars, xerrades, entre d'altres. L'horari escolar de Primària és de ¾ de 9 a 1, excepte dimarts que és de ¾ de 9 fins a les 12, i totes les tardes de 3 a 5, en canvi, l'horari d'Educació Infantil és de 9 a 12 i de 3 a 5. Les dues escoles compten amb la sisena hora perquè són ZER, hora que es dedica a fer diferents activitats relacionades amb el currículum: hort, relacionada amb medi; parlem, amb expressió oral; llegim, amb comprensió lectora; barrinem, amb matemàtiques; i racons competencials.

L'escola dels Roures està situada als afores del poble en un edifici relativament nou d'uns vint anys d'antiguitat. De totes maneres, a Sant Feliu Sasserra sempre hi ha hagut la tradicional escola del poble però abans es trobava en un edifici antic al centre de la vila. L'escola és petita i compte amb les següents instal·lacions: 5 aules, 1 sala polivalent, 1 sala d'informàtica i biblioteca, 1 sala de mestres, 1 despatx, 1 menjador i un vestíbul molt gran per fer assemblees. La majoria d'espais es troben al voltant del vestíbul, una sala gran on hi ha unes grades que s'utilitza per a realitzar diverses activitats. Cada cicle compte amb la seva aula equipada amb taules i cadires, pissarra tradicional i pissarra digital i un espai pel material socialitzat (llibres, quaderns i material escolar). Totes les aules donen al vestíbul i tenen una sortida pròpia al patí exterior que l'envolta la major part de l'escola. També compten amb unes pistes esportives que són propietat de l'Ajuntament però que utilitzen a l'hora d'esbarjo i per a fer-hi activitats esportives.

El grup-classe en el qual s'ha centrat el treball de camp és el grup de CM, anomenat enguany grup Malgaix en el marc del projecte interdisciplinari de ZER sobre la interculturalitat. Es tracta d'un grup de 8 alumnes, 7 dels quals són de 4t curs i un és de 3r curs, per tant, la majoria d'ells tenen entre 9 i 10 anys, a part de l'alumne de 3r que en té 8. A l'aula hi ha 3 nenes i la resta són nens, d'aquests 8 alumnes 3 són fills de famílies marroquines. D'altra banda una de les alumnes té superdotació intel·lectual i dos alumnes presenten necessitats educatives tot i que per cap d'ells s'ha dissenyat un Pla Individualitzat (PI). Tots els alumnes segueixen les mateixes assignatures i contingut comptant, en alguns casos, amb augmentacions o reduccions. Les assignatures que realitzen i la seva dedicació setmanal és<sup>6</sup>: 3 hores de català, 1 hora d'expressió oral o biblioteca (parlem), 2 hores de castellà, 2'75 h. d'anglès, 3 h. de matemàtiques i 45 minuts de jocs matemàtics, 4 h. de projectes de medi, 1 h. d'hort, 1'75 h. educació física, 1 h. d'educació musical, 1h de religió o educació en valors, 2 h. de racons competencials, i 1 h. de pla de treball. En racons competencials es barregen alumnes de CM i Cicle Superior (CS) en tres tallers rotatius sobre les matemàtiques i el món, les notícies al món i les notícies a l'escola. Pla de treball és un espai de treball individual en el qual cada alumne realitza diferents activitats que es troben en la seva bandeja. La tutora és la mestra de la majoria de les assignatures, excepte educació musical, religió, anglès i educació física.

## **4.2. Exploració de les ZER del Lluçanès en relació amb la inclusió**

En aquesta primera fase de la investigació l'objectiu ha estat explorar la situació de les escoles

---

<sup>6</sup> Veure Annex 5: Descripció de l'horari del grup de CM de l'escola els Roures.

rurals del Lluçanès en relació a la inclusió a través de les percepcions dels mateixos mestres. Aquesta exploració ha permès conèixer el perfil de les aules multigrada de les ZER del Lluçanès i detectar en quines aules i escoles es poden trobar més elements i pràctiques inclusives. A partir d'aquesta informació, s'ha pogut seleccionar l'escola que presentava més elements inclusius per a analitzar-la i descriure-la en més detall en l'apartat d'estudi de cas.

Per a obtenir aquesta panoràmica s'ha utilitzat una metodologia diferent de la de la segona fase de l'estudi, en aquesta fase de la investigació s'ha utilitzat un qüestionari per a recollir dades quantitatives<sup>7</sup>. El qüestionari és un instrument de recollida d'informació a través de preguntes que s'administra a la mostra. En aquesta part de la investigació s'ha utilitzat un instrument per a recollir dades quantitatives, una metodologia pròpia del paradigma positivista, amb l'objectiu d'explorar la situació de les escoles rurals del Lluçanès en relació amb la inclusió a través de les percepcions dels mateixos mestres. Per tal de dissenyar aquest qüestionari s'ha partit de l'instrument utilitzat per a detectar elements que fomenten la inclusió en les aules en la investigació *La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?* de Domingo, Boix i Champollion (2012). S'ha partit d'aquest instrument tenint en compte la seva qualitat, ja que ha estat consensuat per diferents experts en el tema.

En la primera fase de l'estudi s'han passat, per correu electrònic, el qüestionari a les 13 tutores de les dues ZER del Lluçanès, totes les tutores de tots els grups-classe de primària. El qüestionari elaborat consta de 14 preguntes amb respostes d'elecció múltiple i només una pregunta oberta, en la qual se'ls demanava l'horari de classes. En l'anàlisi dels resultats, s'ha puntuat les respostes múltiples per tal de poder quantificar els resultats. Cadascuna de les múltiples respostes marcades per les professores ha estat valorada segons si eren pràctiques o elements no inclusius (0 punts), potencialment inclusius (0'5 punts) o inclusius (1 punt). Entre de les aules amb més puntuació, és a dir, de les aules que presenten més elements i pràctiques inclusives, se n'ha escollit una en la qual s'ha centrat l'estudi de cas.

Prèviament s'ha contactat amb les directores de les dues ZER per conèixer quines escoles rurals formaven part de cada ZER i quants grups-classe de primària hi havia en cadascuna d'elles. Així, s'ha pogut determinar la població de la investigació, 13 tutores, a qui se'ls ha fet arribar el qüestionari per correu electrònic a través del *Google Drive*. D'aquest total, 11 tutores han respost en qüestionari online i a través del mateix programa informàtic s'han emmagatzemat les dades en una graella d'Excel. Aquestes dades es reflecteixen en la següent taula:

---

<sup>7</sup> Veure Annex 1: Qüestionari per a les tutores de les ZER del Lluçanès.

Escoles	Població: Nombre de tutores d'EP per escola	Mostra: Nombre de qüestionaris recollits
ZER Alt Lluçanès	9	7
Escola Aurora de Sant Boi de Lluçanès	3	3
Escola la Forja d'Alpens	2	1
Escola Heurom de Perafita	2	2
Escola Gafarró de Santa Eulàlia de Puig-oriol (Lluçà)	2	1
ZER Gavarresa	4	4
Escola els Roures de Sant Feliu Sasserra	3	3
Escola Llevant d'Oristà	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>11</b>

*Taula 3. Dades sobre la població i la mostra en la primera fase de la investigació.*

En els resultats extrets dels qüestionaris, que es descriuen a continuació, s'aprecia diferències entre les escoles. En aquest sentit, en relació al marc teòric d'aquest TFG diferents autors parlen d'aquesta diversitat d'aules multigràu i escoles rurals. Connish (2006) afirma que les aules multigràu tenen en comú l'agrupament d'infants de diferents edats, però en canvi, hi pot haver moltes variacions i diferències pel que fa a les característiques concretes. Boix (2011) escriu que hi ha escoles rurals en les quals es desenvolupen pràctiques basades només en el llibre de text i en d'altres es desenvolupen pràctiques més constructivistes i actives, inclusives en el territori rural. Domingo (2014) fa un repàs de les aules multigràu a Catalunya i distingeix diferents tipus d'escoles segons si valoren les oportunitats de l'estructura multigràu o no.

En l'anàlisi dels resultats dels qüestionaris, primer lloc observem que gairebé la meitat d'aules multigràu són cíclics, és a dir, agrupen els alumnes segons el cicle, d'altra banda cinc aules agrupen a alumnes de 3 cursos diferents i en una escola, a Oristà, s'agrupa en una sola aula a alumnes dels sis cursos de primària. En relació amb l'organització de l'aula, cinc grups seuen en forma de U o de quadrat, un en grups heterogenis i els cinc grups restants, per grups d'edat.

Pel que fa al perfil de les mestres, quatre d'elles fa 5 anys o menys que treballen a l'escola rural i dues fa menys de 10 anys, la resta de mestres tenen més experiència, més de 10 i 20 anys. La majoria d'elles tenen experiència docent en altres tipus d'escoles, les més novelles fa 7 anys que treballen en escoles i la resta més de 12 anys, podríem dir que la mitjana d'experiència com a mestres és de 18'9 anys. La formació de sis d'elles és de mestres d'educació primària i les altres són especialistes, sobretot MEE o bé d'anglès. D'altra banda, només dues de les tutores afirmen haver rebut formació específica sobre escola rural i aula multigràu. En set d'aquestes aules multigràu es compta amb mestres de suport: en cinc casos es compta amb el suport per a algunes



matèries o projectes concrets, en un cas per a donar suport als alumnes amb necessitats educatives específiques i en un altre cas expliquen que és perquè a l'aula hi ha alumnes dels sis cursos de primària.

Els materials o recursos didàctics més utilitzats a l'aula varien segons el centre i la majoria n'utilitza varis: 10 utilitzen material elaborat pel mestre, 7 de llibre de text, 6 material elaborat pel centre, 5 Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement i 3 material de zona. Només una tutora afirma que utilitza solament el llibre de text. En les respostes sobre les estratègies didàctiques per atendre a tots els alumnes de l'aula s'observa que de mitjana utilitzen dues o tres estratègies de les proposades: 9 utilitzen mètode de projectes, 6 sortides o convidats a l'aula, 5 centres d'interès o racons, 5 resolució de problemes i 4 investigacions en el medi.

Pel que fa a la tipologia de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, en relació amb l'autonomia de l'alumnat, en la majoria de casos, en 10, utilitzen activitats semidirigides, cooperatives en 9 casos i individuals en 8, seguides de les activitats autònomes en 5 i les dirigides en 2. En la següent qüestió, sobre el tipus d'agrupament, igualment, es fan grups de diferent tipus, la majoria fa activitats individuals, per parelles i grup-classe, en 7 casos també per grups heterogenis i només en 2 per grups homogenis. Els criteris per a fer aquest tipus d'agrupaments varien depenent de la mestra i estan força empatats entre els que trien criteris d'homogeneïtat (edat-curs i el nivell de competències) i les que escullen criteris més heterogenis (cicles i interessos dels infants).

S'ha detectat 7 aules on hi ha un alumne amb Necessitats Educatives Especials (NEE) i els suports més utilitzats són la MEE o vetlladora i grups-flexibles, i reforç o acció tutorial, i només en un cas, adaptacions curriculars. Aquests alumnes es troben sobretot dins l'aula amb el seu grup-classe, només en dos casos s'afirma que surten de l'aula o es troben dins l'aula però fent treball individual.

A l'aula multigrau les mestres afirmen que solen dedicar més temps als alumnes que tenen més dificultats, tot i això, també la majoria reparteixen el temps equitativament per a cada curs. L'avaluació que s'utilitza és variada, només en 2 casos utilitzen només una metodologia, la resta de mestres utilitzen tres sistemes diferents que varien entre exercicis, presentacions orals, treballs i projectes i exàmens, tot i que els dos darrers són els més utilitzats. En la pregunta sobre si en el desenvolupament d'activitats o projectes s'intenta incorporar diferents àrees del currículum de manera interdisciplinària, 6 de les mestres responen que sovint, 5 d'elles que sempre i una que de vegades.

En el plantejament pedagògic de les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge s'observa que en tots els casos existeix coordinació en l'equip docent del centre o de la ZER, sobretot per acordar tipus d'avaluació, continguts i objectius, també però en menys mesura, materials i planificació d'activitats. Per acabar, en relació amb els horaris, només cal destacar que les dues ZER tenen la sisena hora que dediquen al reforç de matèries curriculars i el treball de competències transversals. Totes les escoles utilitzen un horari tradicional partit en unes sis franges horàries cada dia, seguint les matèries del currículum.

A partir d'aquesta informació s'ha escollit escola i aula on realitzar les observacions i concretar la recerca. Per tal de valorar el centre s'ha tingut en compte, no tant el perfil de la tutora, sinó les pràctiques portades a terme. S'ha valorat les mestres que utilitzen diversos materials o recursos didàctics, activitats interdisciplinàries, estratègies didàctiques per atendre a tots els alumnes de l'aula i sistemes diversos d'avaluació per a donar resposta a la diversitat de l'alumnat. Sobre la tipologia d'activitats en relació amb l'autonomia de l'alumnat s'ha tingut en compte que n'utilitzin de diferent tipus i sobretot les activitats autònomes, cooperatives i les semidirigides. Igualment en el tipus d'agrupaments, s'ha valorat la varietat i sobretot, com a pràctica inclusiva, les activitats en grups heterogenis i grup-classe, i s'han valorat els criteris d'heterogeneïtat per a fer els agrupaments. S'ha buscat una aula on hi hagués un alumne amb NEE que es trobés normalment amb la resta de companys de la classe i no fora o treballant individualment.

Tenint en compte aquests criteris i l'avaluació quantitativa dels qüestionaris s'ha escollit la ZER Gavarresa, concretament l'escola els Roures on totes les aules i mestres han obtingut la màxima puntuació, és l'escola on es detecten més elements i pràctiques inclusives.

### **4.3. Anàlisi de l'escola els Roures**

A continuació es presenta l'anàlisi dels elements i pràctiques inclusives de l'escola els Roures. Per tal de fer aquesta anàlisi, l'exposició es divideix en cinc apartats que tenen a veure amb cinc categories diferents: La primera té a veure amb el treball en xarxa i la col·laboració dins la comunitat educativa i amb l'entorn; la segona, amb l'acollida i la cohesió dins l'escola; la tercera, és la coordinació dels suports inclusius; la quarta, la metodologia d'ensenyament-aprenentatge; i la cinquena i última, la varietat d'agrupacions d'alumnes i la multigraduació. De cadascuna d'aquestes categories s'exposa les dades recollides en el treball de camp a través de diferents instruments (observació, entrevistes, diari de camp i anàlisi documental) mitjançant la triangulació i fent referència al marc teòric.

## **Una escola amb xarxa: col·laboració dins la comunitat educativa i amb l'entorn**

Un dels elements que fomenta la inclusió en els centres educatius són les xarxes de col·laboració entre l'escola, la família i l'entorn. Com s'ha exposat en el marc teòric, el centre educatiu és un sistema interdependent i interconnectat format per unes famílies, uns alumnes, uns docents i un entorn. Aquests vincles són necessaris per a l'èxit de tot l'alumnat. Collet i Tort (2011, p. 59) escriuen "Els quatre agents són interdependents i que no hi haurà èxit equitatiu per a uns (els infants), sense que els altres (docents, famílies i entorn) hi tinguin una experiència de reconeixement i uns vincles positius de donar i rebre".

En el treball de camp realitzat s'ha detectat, com s'explica a continuació, en l'anàlisi documental i en el discurs del professorat una intenció d'obertura de l'escola i de la ZER al seu entorn, al poble i a les entitats. També s'han conegut, exemples d'aquesta col·laboració existent i de la implicació de tota la comunitat educativa en temes organitzatius i del dia a dia de l'escola. En primer lloc, en l'anàlisi documental, concretament, en el PEZ (2007 p.3) de la ZER Gavarresa, es veuen reflectits aquests valors i la voluntat de fomentar la col·laboració i participació dels agents implicats:

"Entenem que els centres que constitueixen la ZER han de ser oberts a la col·laboració amb les AMPA i a les institucions culturals i socials de l'entorn. (...) Volem que les nostres escoles siguin unes escoles obertes, participatives, dinàmiques, on es valori, s'estimi i es respecti el medi que ens envolta. (...) Donar suport a les iniciatives dels ajuntaments o associacions de pares. Contribuir i col·laborar en les activitats culturals dels pobles de la ZER. Establir contacte amb institucions culturals i socials dels pobles per organitzar activitats conjuntament. Informar els pares del funcionament de la ZR, de les escoles i de l'educació dels seus fills. Promoure la implicació dels pares en el procés educatiu dels seus fills. Fomentar la participació activa dels pares en les activitats organitzades per l'escola".

En les entrevistes, tant la tutora, la MEE, com la directora i la mare, fan referència als ítems que tenen a veure amb la col·laboració entre famílies i escola. La directora afirma que és una escola oberta, amb diferents espais que fomenten la implicació i participació dels membres. Expliquen que les festes de l'escola són obertes a les famílies i que l'AMPA organitza algunes d'aquestes festes: Per Nadal es fa una representació, per Sant Jordi es sol fer algun recital o algun concurs, per Carnaval les famílies es disfressen i fan una rua en la qual participa també l'escola Oristà, i l'AMPA organitza la Castanyada i la festa de fi de curs. L'AMPA també organitza les extraescolars i gestiona el material socialitzat, juntament amb l'escola. De manera paral·lela, s'organitzen algunes activitats a l'escola en la qual es convida als pares i mares. La mare explica que "de vegades es convida algun pare, mare o avis a explicar un tema en concret a l'aula". La directora exposa que en la setmana de les famílies, pares i mares o avis entren a les aules per realitzar activitats i quan

s'expliquen els oficis, es conviden a familiar dels alumnes a explicar la seva experiència professional.

La directora afirma en l'entrevista que hi ha una gran col·laboració entre professorat i famílies sobretot a través de reunions formals, a més hi ha una comunicació fluida a través d'entrevistes individuals, reunions i circulars. El mitjà més comú de comunicació amb les famílies és l'agenda que permet que les notes arribin a totes les cases, no totes les famílies utilitzen el correu electrònic. Explica que tenen l'objectiu de fer més reunions formatives amb les famílies com la de fa dos anys, quan van fer una dinàmica perquè els pares coneguessin les metodologies d'ensenyament-aprenentatge i estratègies didàctiques que es porten a terme a l'escola "Una cosa és treballar els angles amb un llibre i l'altre és buscar angles per l'escola i fer fotos. Després vam parlar amb els pares de què ens sembla més correcte i motivador. Són reunions perquè vagin veient la metodologia de treball. Es va fer fa dos anys (...) quan vam voler començar amb els racons competencials" (Directora).

Pel que fa a la relació entre l'escola i les institucions de la comunitat local, en el treball de camp s'ha pogut recollir algunes experiències en el diari de camp. Un exemple d'aquesta col·laboració és, el curs de català inicial per a mares nouvingudes organitzat pel Consorci del Lluçanès i l'Ajuntament, que es desenvolupa coordinadament amb l'escola. Una tarda a la setmana, en horari escolar, les mares nouvingudes assisteixen en les instal·lacions del centre per a fer aquest curs de lectoescriptura en català, per tal de fomentar la seva inserció sociolaboral i també per a millorar la comunicació amb l'escola. Aquesta no és la primera iniciativa que es realitza en aquesta línia, perquè fa anys es van organitzar uns tallers artístics com a lloc de trobada de mares autòctones i mares nouvingudes. Un altre exemple de col·laboració amb institucions del poble, és la col·laboració amb el Casal de Gent Gran amb el qual organitzen algunes activitats. Per Nadal s'organitza un concert a l'Ateneu del poble obert a tot el poble, en el qual canten nens de l'escola i gent gran. Per a fer el concert, els alumnes i la gent gran preparen les cançons i es troben per assajar. En les entrevistes la mestra explica que un cop a l'any fan una excursió a peu els alumnes de l'escola i els socis del casal d'avis i visiten algun lloc representatiu del municipi i allà, els avis n'expliquen el significat als infants. Igualment, un avi del poble qui s'encarrega de cuidar l'hort de l'escola i a més a més, és el mestre en l'assignatura d'hort.

Per acabar, cal fer especial referència al "Projecte pati" que s'estava portant a terme a l'escola en el moment del treball de camp, i s'ha recollit en el diari de camp com a exemple il·lustratiu de participació i implicació de tota la comunitat educativa. Des de principi de curs, els alumnes de CM i CS a les hores de racons competencials han liderat un projecte participatiu de renovació del pati. En aquest projecte s'han desenvolupat diferents accions implicant a tota la comunitat educativa.

Per començar, els alumnes van passar unes enquestes a famílies per conèixer les seves opinions sobre l'estat actual del pati i recollir propostes de millora. A continuació, els alumnes van analitzar els resultats i a partir d'aquests, van fer propostes de renovació del pati en el qual es van tenir en compte votacions de tots els alumnes i mestres de l'escola i es va obrir a les aportacions que feia qualsevol membre de la comunitat. Per a fer-ho, els alumnes es van dividir en comissions. Finalment es va presentar el projecte a l'alcalde per a implicar a l'ajuntament en el projecte i demanar la seva col·laboració. Un cop elaborat el projecte de renovació, per a portar-lo a terme, s'ha organitzat una jornada de treball, un dissabte al matí, convidant a famílies, infants i mestres per a renovar els morals i pintar el pati. Així doncs, en l'estada a l'escola, s'ha pogut observar i s'ha recollit en el diari de camp, com els alumnes i mestres netejaven les parets per a fer-hi els morals, alguns alumnes preparaven una presentació per explicar el projecte als pares assistents a la jornada de treball i s'ha vist exposat a l'entrada de l'escola els resultats de les enquestes i propostes de morals. Aquest és un bon exemple de projecte comú inclusiu, en el qual tota la comunitat educativa col·labora, s'implica i participa, on tothom és valorat, i reflecteix les interconnexions entre famílies, infants, docents i entorn.

### **Fent pinya: una escola per a tothom**

Un dels elements imprescindibles per a garantir la inclusió a les escoles és que tots els membres (alumnes, mestres i famílies) sentin que formen part d'una comunitat, com s'escriu en la *Declaració de Salamanca* (1994) "escoles per a tots" és a dir, institucions que incloguin a tothom. Perquè hi hagi aquest bon clima, de seguretat, en el qual tothom es senti partícip del projecte comú cal que tota la comunitat comparteixi uns valors que tenen a veure amb l'acollida, el respecte mutu, la igualtat, que tothom es senti inclòs i valorat.

En primer lloc, en relació a l'accés més pròpiament físic a l'escola, com afirma la directora en l'entrevista, "les instal·lacions del centre són accessibles a tothom". Explica que aquest any es van haver de fer canvis arquitectònics perquè dos alumnes van tenir un accident i anaven amb cadira de rodes, així mateix, fa anys es comptava amb material divers adaptat perquè hi havia un alumne discapacitat visual i disposàvem de taula i materials adaptats. Tot i que contempen poder fer canvis per tal d'eliminar barreres si és necessari, comptant amb coordinació i col·laboració amb agents exteriors. Aquesta filosofia també es detecta en l'anàlisi documental perquè en el PEZ (2007, p. 7) es contempla el principi d'accés: "es planteja la possibilitat de fer reformes arquitectòniques i adaptacions perquè tot l'alumnat pugui accedir a l'escola".

En relació a l'acollida de nous membres a la comunitat educativa, es destaca el procés d'inscripció

de nou alumnat, el Pla d'Acollida per l'alumnat nouvingut i el protocol d'acollida de nous mestres de l'escola els Roures. Pel que fa al procés d'inscripció, en l'entrevista a la directora explica que en les inscripcions s'accepta a tothom, que mai han hagut de fer selecció perquè no s'omplen les ràtios, les aules són de 20-25 alumnes i el nombre més alt d'alumnes en una classe és a P3 i són 14 alumnes. Per tant, s'entén que és l'escola del poble, on s'admet tot l'alumnat de la localitat. Així mateix, l'escola compte amb protocols, documentació i diferents sistemes d'acollida que ajuda als nous membres de la comunitat a integrar-se al centre. Per exemple, a principi de curs, a més de fer les reunions amb els pares, s'organitza una reunió d'acollida amb les famílies de P3 per tal de conèixer el centre i el seu funcionament. A més a més, a l'escola hi ha un dossier preparat amb tot el procés a seguir amb l'acollida de noves famílies on hi ha un díptic informatiu i també diferents models de documents, informacions que s'ofereixen a les famílies i pautes per a realitzar entrevistes. La directora explica: "Hi ha un protocol a seguir amb un díptic amb informació perquè de seguida es sentin integrats. El que passa és que és un ambient tan familiar que de seguida coneixes l'escola, a la gent, etc. Som tant pocs". D'altra banda, concretament per l'alumnat nouvingut es compta amb el Pla d'Acollida i el Programa d'Immersion Lingüística tal com recull Projecte Lingüístic de ZER (PLZ) 2007-2008 que s'ha llegit en l'anàlisi documental en la fase de treball de camp. Per a les famílies nouvingudes també es disposa d'informació addicional amb annexes sobre l'entorn, l'escola, la matrícula, formulari d'entrevista per les famílies, etc. Així mateix, el Lluçanès compte amb una Guia d'Acollida de l'any 2009 amb dades d'interès i serveis del territori, en diferents llengües: català, castellà, francès, àrab, rus i anglès. Així mateix, per als nous mestres i estudiants de magisteri en pràctiques, també tenen diferents protocols els passos a seguir i informacions a oferir segons la durada de l'estada, es compta amb documentació i un díptic on s'ofereix informació sobre temes varis del centre, com per exemple: Descripció dels documents de funcionament del centre (projectes i les programacions), entrades i sortides, control d'assistència, documents de funcionament, informació sobre el menjador i les activitats extraescolars, claustre i treballadors del centre, vigilància de pati, ús de l'agenda per part dels alumnes, horaris i característiques de l'escola.

En l'estada a l'escola, en la fase de treball de camp, s'ha percebut bon ambient en el dia a dia de l'escola tal com s'ha anotat en el diari de camp. En les entrevistes també es recullen indicadors d'aquest bon ambient, de respecte i diàleg dins l'escola i amb les famílies. En les entrevistes, tant la tutora, la MEE, com la directora i la mare afirmen que les relacions entre els membres de la comunitat educativa són bones, basades en el respecte i la comunicació, a més manifesten que tothom es sent acollit, que alumnes, famílies i mestres se senten que formen part de la comunitat. Les interaccions que s'han vist i s'han anotat en la graella d'observació entre alumnes, mestres i entre alumnes i mestres, sempre són properes i de respecte, a dins de l'aula, al pati, entrades i sortides, i activitats diverses. Aquest ambient pot estar influenciat, en part, per les característiques

de l'escola. En aquest sentit, cal tenir en compte que en aquesta escola, a l'igual que en la majoria d'escoles rurals, tothom es coneix i les relacions dins l'escola són properes més enllà del mateix grup classe.

Dins l'aula també es percep un clima acollidor en el qual els alumnes participen i s'impliquen, tal com es recull en el diari de camp i en els indicadors de les observacions a l'aula multigrada. Una característica que fa que les escoles rurals siguin potencialment més inclusives, com s'ha exposat en el marc teòric, que s'ha observat en el treball de camp, és l'heterogeneïtat de les seves aules multigrada que fa que la diversitat sigui viscuda com un element natural i per tant, permet partir d'un pensament més inclusiu. Com es recull en les observacions, en la dinàmica del dia a dia, les activitats que es realitzin fomenten la participació de tots els alumnes deixant de banda el curs al qual formen part i les competències dels alumnes. En la majoria de casos sol ser la mateixa activitat tot i això, en activitats concretes individuals es compta amb reduccions o bé augmentacions donant més tasques i o menys segons les necessitats. Els mestres tenen un grau de coneixement molt alt dels seus alumnes, com expliquen en les entrevistes, en part perquè són molt pocs, d'aquesta manera aquestes adaptacions es fan amb agilitat. Com es recull en el diari de camp, normalment les activitats que es realitzen són amb tot el grup-classe, deixant espais de treball per grup o treball individual, sigui com sigui l'activitat sempre s'observa molta participació de tots els alumnes.

En aquesta línia cal destacar que en el PEZ (2007, p.3) es veuen reflectits diferents valors inclusius, dins l'escola i dins l'aula, que tenen a veure amb aquest apartat:

“Ens regim pel principi d'educació integradora basada en el respecte a la diferencia d'edat, sexe, religió, cultura, capacitats individuals i entorn social. (...) Considerem important l'atenció a la diversitat, adequant-nos a les característiques personals, al ritme evolutiu, capacitats, interessos dels alumnes i dels grups tenint en compte els mitjans materials i humans que disposem. (...) Realitzar activitats que afavoreixin la convivència entre els alumnes de diferents edats, sexe, cultura, religió, capacitats individuals i entorn social. Avaluar cada alumne individualment tenint en compte les seves capacitats, actituds i progressos”.

Un altre document que s'ha analitzat i cal destacar en aquest apartat és el Pla d'Atenció a la Diversitat, que està pendent d'aprovació aquest 2015 però recull les pràctiques i recursos que es duen a terme a la ZER per donar resposta a les diferents necessitats de l'alumnat, garantir l'aprenentatge i participació de tots els infants. En aquest document es parla del principi d'equitat, és a dir, diferents sistemes per garantir que tots els alumnes tinguin igualtat d'oportunitats malgrat les diferències. Alguns d'aquests recursos són: material socialitzat, fons AMPA, pagament

fraccionat, etc. En el diari de camp, s'ha anotat comentaris sobre l'ús del material socialitzat, un element inclusiu important perquè, si tenim en compte les diferències socioeconòmiques de l'alumnat, fomenta la igualtat i elimina possibles factors de discriminació. Alguns dels alumnes són fills de famílies amb molt pocs recursos econòmics, sobretot famílies nouvingudes i el fet de disposar de material socialitzat fa que tots els alumnes tinguin a la seva disposició els mateixos recursos. A principi de curs els alumnes paguen un import simbòlic per a material escolar que inclou llibres de text socialitzats per algunes assignatures, agenda escolar del Lluçanès, fulls i fotocòpies, una llibreta individual i un estoig individual amb bolígrafs i llapis, material per a compartir a l'aula (tissores, coles, colors, etc.) i la resta de material fungible que puguin necessitar. Els alumnes només es compren dos llibres de lectura durant el curs per poder anar fent la seva biblioteca a casa, com explica en l'entrevista la mestra. Tanmateix, la directora explica que compten amb unes ajudes de serveis socials per tal de poder subvencionar sortides i colònies i fomentar que tots els alumnes puguin participar malgrat la situació econòmica de la seva família.

Per acabar, recordar que l'escola els Roures compte amb un alt nivell d'alumnes fills de famílies nouvingudes, concretament un 25% de l'alumnat i la majoria són d'origen marroquí. Aquesta diversitat cultural i religiosa no es percep com una problemàtica a l'escola, com s'anota en el diari de camp. Per exemple, alguns alumnes estudien l'assignatura de religió (Cristiana) i d'altres educació en valors amb tota normalitat i sense fer cap mena de discriminació. Així mateix, el projecte interdisciplinari de la ZER d'aquest any és la interculturalitat per tal que els alumnes coneguin i valorin cultures i costums diferents d'arreu del món. L'objectiu d'aquest projecte que cada any canvia de temàtica, és treballar un aspecte concret d'una manera competencial a través de diferents àmbits (lingüístics, artístics, matemàtics, etc.).

Per acabar, recordem l'aportació de Stainback, (2001, p.1) que escriu "L'educació inclusiva suposa la implantació de pràctiques que inclouen tothom en tots els aspectes de l'escola i la vida en comunitat. El procés d'implantació segueix unes etapes que procuren fer de cada persona un membre respectat, realitzat i contribuent en el conjunt de la societat, independentment de les seves diferències". En aquest sentit, a l'escola els Roures s'han detectat aquests elements que fan pensar que és una escola per a tots, inclou a tots els membres de la comunitat.

### **Coordinació de suports per a la inclusió**

Els suports a l'aprenentatge i participació tenen a veure amb la concepció que tingui l'escola sobre la diversitat i les necessitats de l'alumnat. En alguns casos, els suports només tenen a veure amb l'educació especial i es limita exclusivament als alumnes amb NEE, en canvi, els centres inclusius,



entenen que els suports són per a tots els alumnes, per a garantir l'aprenentatge i la participació de tots els infants. En aquest sentit, cal recordar l'aportació de Parrilla (2002, p. 8) "El reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno participación de cualquier persona (...) es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos". En el treball de camp es detecta com a l'escola els Roures es coordinen els suports per a la inclusió des d'una perspectiva unitària, tal com es descriu a continuació amb l'anàlisi dels elements que formen part d'aquest apartat.

En el PEZ (2007, p.5) es parla sobre l'element que tenen a veure amb l'atenció a la diversitat tant en la descripció dels trets identitaris de la ZER com en els objectius:

"Utilitzar una metodologia que tingui en compte la diversitat fent servir diferents mètodes de treball (petits grups, agrupaments flexibles, racons de treball...). Crear una dinàmica d'escola i aula activa que doni una oferta diversificada d'activitats als alumnes i en fomenti la participació. Entenem l'avaluació dels alumnes com el procés que permet fer el seguiment dels progressos de l'alumne referents a conceptes, procediments, actituds i normes, tenint en compte les seves capacitats. Entenem l'avaluació de la tasca educativa dels mestres com un procés d'anàlisi, reflexió i acció que permeti una adequació continuada a les necessitats dels alumnes i una millora de la pràctica docents".

En el Pla d'Atenció a la Diversitat que està pendent d'aprovar enguany però que recull activitats que ja es porten a terme, es recull el protocol d'actuació i de coordinació per a donar resposta a la diversitat de l'alumnat. En aquest document, per exemple, es determina protocol d'actuació en cas de detectar problemàtica, indicant els passos a seguir i professionals implicats i funcions. En l'anàlisi documental d'aquest Pla d'Atenció a la Diversitat (2015, p. 4) es detecten les mesures específiques d'atenció a la diversitat:

"Actuacions preventives (casos necessaris): Proves de càlcul mental i velocitat lectora a inici i final de curs per a tots els alumnes, reforç en casos puntuals i activitats de consciència fonològica. Recursos materials: Presentar els aprenentatges amb diferents canals cognitius per a garantir la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat, materials manipulables amb diferents llenguatges; disposició de mitjans tècnics i tecnològics per a fomentar aprenentatge autònom. Recursos humans: Tots els mestres promouen l'atenció a la diversitat; coordinació de professionals específics. Plans individualitzats (excepcionals): MEE i EAP".

En el diari de camp i en les observacions s'ha recollit com aquesta ideologia que es desprèn de la documentació es porta a la pràctica dins les aules. S'ha anotat com s'utilitzen diferents metodologies, agrupacions, es fomenta la participació, s'utilitzen diferents formes d'avaluació tenint en compte l'alumnat, existeix varietat en els canals a l'hora de presentar els aprenentatges, utilitzar diferents materials i mitjans tecnològics, etc. En el següent apartat, que tracta sobre metodologia d'ensenyament aprenentatge, es descriu amb més profunditat i s'aporten exemples.

En el Pla d'Atenció a la Diversitat (2015) també hi consten els òrgans responsables i les seves funcions en matèria d'atenció a la diversitat. Aquests són:

- Comissió d'atenció a la diversitat formada per l'Equip d'assessorament i orientació psicopedagògic (EAP), la directora, la MEE i una tutora. Les seves funcions són: Planificar, promoure i fer seguiment d'actuacions que es duguin a terme per atendre la diversitat de les necessitats especials dels alumnes. Els objectius de la comissió són: Promoure, garantir i supervisar que tots els alumnes, malgrat que les seves diferències puguin aprendre al màxim de les seves capacitats, dins un entorn el màxim ordinari possible. Decidir criteris i actuacions d'atenció a la diversitat. Garantir l'organització de RRHH i materials, seguiment d'alumnes amb NEE, rebre la proposta de PI. Informar i assessorar el claustre.
- Comissió social formada per la Directora, la MEE, una tutora i serveis socials del Consorci del Lluçanès. Els seus objectius són: Planificar, promoure i fer seguiment d'actuacions i problemàtiques derivades de situacions socials desfavorides. És a dir, es realitza seguiment de famílies en situació desfavorides i proposen pautes d'actuació davant de situacions concretes, informant i assessorant el claustre.

Aquesta coordinació també es detecta en l'entrevista a la MEE que afirma que existeix una bona coordinació i, tot i que les comissions encarregades són les que s'han exposat, les estratègies d'atenció a la diversitat impliquen a tots els mestres i tots els alumnes, de tal manera que sovint les coordinacions d'aquestes comissions es realitzen al Claustre.

A continuació, es descriu la figura de la MEE de la ZER a través de l'anàlisi documental. La MEE és una especialista itinerant que, enguany es desplaça als Roures dos matins a la setmana i la resta d'hores les dedica a l'escola Llevant, ja que tenen més alumnes amb NEE i requereixen més atenció. En el Pla d'Atenció a la Diversitat (Pendent d'aprovació) es detecten les seves funcions a escala de ZER, són: coordinació en diferents comissions i participació amb plans i projectes

concrets. A l'aula, juntament amb tutora, la MEE té les funcions de millora i diversificació del procés d'ensenyament i aprenentatge i avaluació, suport a PI, pautes d'actuació en casos concrets i assessorar en atenció a la diversitat. Concretament amb els alumnes que presenten NEE les seves funcions són d'identificació de les necessitats juntament amb l'EAP, adaptacions curriculars, valoració del progrés dels alumnes i intervenció dins i fora l'aula. En aquest document també s'escriu que a fora de l'aula, de forma excepcional, pot realitzar atenció individual a alumnes que ho necessitin, en aquests casos, les tasques realitzades poden ser de reforç, ampliació d'aprenentatge, lectura individualitzada i programes específics.

En l'entrevista a la MEE ens explica les seves tasques quotidianes. A continuació es descriuen:

- Atenció als alumnes que tenen un PI: El PI el dissenya la MEE, amb la tutora de l'alumne i l'EAP, aquest PI es revisa trimestralment per tal de poder-lo adaptar. La MEE fa assessorament als tutors i mestres implicats, i realitza seguiment i avaluació coordinadament amb altres agents: Amb l'EAP es troba un cop al mes per a realitzar el seguiment; es coordina amb els serveis externs (enguany logopeda i psicòleg); per acabar també treballa conjuntament altres agents: educadora social, comissions socials, centre obert de Sant Feliu, o Comissió d'Atenció a la Diversitat. La MEE explica que pot realitzar suport dins l'aula o bé fer un treball individual amb aquests infants.
- Suport dins l'aula: La MEE realitza suport a l'aula en aquells grups que hi ha infants que tenen més necessitats o bé en determinades activitats, sobretot lligades a les assignatures més instrumentals. La tutora dirigeix les classes i la seva tasca, en aquests casos, és donar suport a tots als alumnes perquè aprenguin i participin, sobretot els que més ho necessitin. També pot adaptar material, utilitzar material més manipulatiu, etc.
- Treball individual fora de l'aula: La MEE explica que que “Només es treu l'alumne de l'aula en casos excepcionals per a treballar temes molt concrets lligat a matèries instrumentals (expressió oral, comprensió lectora, etc.). Surten perquè solen fer jocs per a treballar continguts o habilitats concretes i a dins l'aula es distorsiona”. Per exemple a CM dels Roures, dos alumnes surten junts una hora a la setmana per fer lectura, matemàtiques, expressió oral, o bé reforçar els continguts que han treballat a l'aula. A l'escola els Roures, només es realitza aquest treball amb tres alumnes.
- Desdoblaments: En alguns casos concrets, pot fer desdoblaments, però només enguany, a P5 amb assignatures instrumentals, llengua i matemàtiques.
- Suport als tutors: Pels altres alumnes que tenen més necessitats es fa coordinació amb el

tutor, per tal d'adaptar materials, canviar la metodologia, donar més temps per a fer una activitat o bé menys preguntes, etc. Pel que fa als alumnes que tenen un PI es coordina amb tots els mestres que interactuen amb els alumnes i se'ls explica el PI i se'ls donen orientacions metodològiques i d'avaluació

- Altres: Coordinació i seguiment amb altres agents implicats. Reunions amb pares i mares per a fer seguiment i donar indicacions per a treballar a casa.

En general, es pot afirmar que el suport que es dóna a l'ensenyament per a la diversitat es considera una alternativa al suport individual, tot i això, encara es porten a terme algunes pràctiques contràries com els desdoblaments o bé el treball individual fora de l'aula que malgrat tot, afirmen que només es fa amb alumnes que presenten necessitats molt específiques que són complicades de treballar dins l'aula perquè distorsionen la dinàmica del grup. D'altra banda, les adaptacions curriculars proporcionen accés i suport a la participació en el currículum comú: "Pot haver-hi adaptacions. Aquest any a un nen de P5 se li adapten feines, tant pot ser la tutora com la MEE. Per tal de ser més inclusius som del parer de reduir, reduir nombre de preguntes, complexitat, però que tothom pugui fer la mateixa activitat" (Directora).

### **Metodologia d'ensenyament aprenentatge activa-participativa**

En el marc teòric del TFG s'ha exposat que la metodologia d'ensenyament aprenentatge és un dels factors claus que poden fomentar la inclusió a les aules. Com escriu Boix (2011, p.16), les pràctiques pedagògiques inclusives són les que s'orienten a donar una resposta educativa "comprensiva, diversificada, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas de sus alumnos, considerando la individualidad de cada uno de sus miembros, generando, en consecuencia, confianza en ellos como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y activando mecanismos de respeto en la toma de decisiones a partir de la pluralidad de ideas y percepciones que surgen en el seno del aula". En aquest sentit, com es descriu a continuació, en l'escola els Roures s'utilitza una metodologia d'ensenyament aprenentatge activa-participativa que fomenta la inclusió.

En l'anàlisi documental s'ha detectat que en el Pla d'Atenció a la Diversitat (2015) es descriuen les diferents mesures d'atenció a la diversitat per tal de fomentar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat, s'escriu que una d'aquestes mesures són les programacions i treball a l'aula: "Programacions flexibles, activitats amb diferents graus de dificultat, prioritització d'objectius,

activitats participatives i funcionals per a tots els alumnes, atenció individualitzada, grups reduïts i plans de treball personalitzats amb els casos necessaris". També s'escriu que els aprenentatges es presenten amb diferents canals cognitius per a garantir la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat, amb materials manipulables i amb diferents llenguatges. Altrament, en el PEZ (2007, p. 7) es recull aquesta varietat i manera d'aprendre de maneres diferents, ja que s'especifica les metodologies utilitzades en les diferents àrees del currículum:

" Llengua catalana i castellana: Utilització de materials diversos i d'elaboració pròpia per tal de portar a terme la seqüenciació dels objectius curriculars que hem elaborat conjuntament els diferents cicles de la ZER. Llengua anglesa: Treball per racons. Coneixement del medi natural, social i cultural i educació artística: treball per projectes i per tallers. Llengua catalana i castellana i matemàtiques: grups flexibles i desdoblaments Educació artística música i educació física: treball coordinat per poder expressar la música a través del cos i participació en activitats realitzades fora de l'escola. Religió o educació en valors: Activitats no curriculars".

Les mestres expliquen en les entrevistes, a escala de ZER s'han creat materials didàctics: "Per exemple, de català s'han elaborat dossiers a partir de fitxes i material extret de diferents fonts" (MEE). "El joc matemàtic també són jocs i materials manipulatiu que ens hem fet nosaltres per a treballar continguts de matemàtiques" (Directora). També es comparteixen materials elaborats en els projectes de medi, en el projecte interdisciplinari i plàstica. Encara més, de matemàtiques, llengua i medi, a escala de ZER s'han preparat programacions per cada cicle i enguany s'ha començat a programar el treball de les tipologies de textos de forma simultània a català, castellà i anglès. En el treball de camp s'ha vist aquests materials, concretament s'ha pogut fullejar el dossier de català del qual disposa la mestra i n'extreu fitxes i activitats per a treballar a l'aula. Així doncs, coincidint amb el final de trimestre, s'ha vist com els alumnes feien uns àlbums amb el treball fet a diferents matèries, sobretot fitxes i material elaborat pels mestres i altres produccions dels alumnes: esquemes, resums, dibuixos, etc.

En el PEZ (2007, p. 8) també s'escriu que s'utilitzen metodologies variades per aconseguir els objectius i sempre es procura que les metodologies siguin assumides i emprades per tot el claustre o cicles o etapes de la ZER. D'aquestes metodologies cal destacar el treball per projectes, els racons i els projectes innovadors:

" Treball per projectes. Es practica en tots els cursos i nivells. Amb aquest sistema de treball, els alumnes proposen, argumenten, trien, elaboren objectius, fan hipòtesis, les verifiquen cercant informació i entre tot es consensua, s'analitza i es decideix. En definitiva s'aprèn a aprendre. Pensem que els nens comprenen i assimilen millor els coneixements quan són capaços d'interpretar, relacionar , de trobar sentit a la realitat que els envolta, tot fent-se

preguntes i buscant respostes les seves inquietuds.

Racons. Tant a infantil com en algunes classes de Primària, com l'àrea d'anglès, utilitzen la metodologia dels racons. Mitjançant aquest treball, l'infant participa activament en la construcció del seu aprenentatge i adquireix un major protagonisme. És una metodologia que potencia la necessitat i les ganes d'aprendre de l'infant, d'adquirir coneixements nous. Desenvolupa l'esperit de recerca d'investigació i afavoreix la utilització de diferents tècniques i estratègies d'aprenentatge a l'hora de trobar solucions als problemes plantejats. També els ajuda a ser conscients de les seves possibilitats, a valorar els seus avenços, a acceptar els errors i dificultats, i tenir ganes d'anar-les superant.

Projectes d'innovació. La seva aplicació potencia l'intercanvi i la cooperació amb altres centres, la qual cosa afavoreix la reflexió, la crítica i l'autocrítica sobre el nostre treball”.

En el treball de camp, s'han anotat en les observacions a l'aula i en el diari de camp com, sobretot en el treball per projectes, els alumnes tenen un paper molt actiu en el desenvolupament de les activitats i un nivell de participació molt elevat. A més, es fan diferents agrupacions combinant el treball individual, en parelles, en grups o amb tota la classe i hi ha una varietat d'activitats que inclouen la discussió, la presentació oral, l'escriptura, el dibuix, la resolució de problemes, l'ús de la biblioteca, materials audiovisuals, tasques pràctiques i tecnologia de la informació i algunes matèries es poden aprendre de maneres diferents (amb noves metodologies, agrupacions o recursos didàctics). Aquestes activitats s'adapten als coneixements previs de l'alumnat que, com s'ha anotat en el diari de camp, es detecten i activen amb activitats introductòries i preguntes. També s'anota que els objectius d'aprenentatge de les activitats són clars i s'eviten les activitats de còpia mecànica.

Cal destacar també que en les entrevistes, les mestres expressen aquesta intenció de programar per a tots els alumnes fomentant l'aprenentatge i la participació de tots. Totes les mestres expliquen en l'àmbit de claustre s'acorda la utilització de diferents agrupacions, recursos i metodologies per tal d'arribar i implicar tots els alumnes. “No som una escola on tot són projectes, manipulació, però tenim aquesta tendència d'anar compaginant. Pensem que els estils d'aprenentatge dels alumnes són molt diferents i creiem que és bo anar poder combinant diferents metodologies” (Directora).

L'avaluació també és un element que pot esdevenir suport a la inclusió o bé barrera, segons com es plantegi. En el cas de l'escola els Roures, a través de l'anàlisi, es percep com un suport inclusiu. D'una banda, la tutora i la MEE expliquen en les entrevistes que s'utilitzen diferent tipus d'avaluació perquè tots els alumnes mostrin les seves habilitats: exàmens, treballs, projectes i presentacions orals. Les dues mestres afirmen que l'avaluació és contínua i adaptada. Pel que fa als alumnes que tenen més necessitats, expliquen que se'ls deixa més estona i tenen menys

preguntes. D'altra banda, en l'estada a l'escola, s'ha anotat en el diari de camp, que els alumnes tenen una graella a l'agenda on anoten les notes que treuen en les diferents avaluacions, exàmens, treballs o altres tasques, apunten les notes dels exàmens però també la nota final a la qual se li suma el progrés personal. Segons l'entrevista a la mestra, l'objectiu d'aquesta activitat és que siguin conscients del seu procés i que s'impliquin. En un dels dies de treball de camp, s'anota en el diari de camp, que es va retornar els exàmens sobre els continguts treballats en el projecte de medi sobre les etapes de la història. Els alumnes van apuntar a la graella la nota de l'examen però la mestra va recordar-los que la nota de l'examen és només una part de l'avaluació, els va explicar que si a classe han treballat i han realitzat les tasques i han participat, la nota s'apuja però si en canvi no ha estat així, només compten amb la nota de l'examen. Per tant, es pot afirmar que es valora el rendiment dels alumnes segons les seves possibilitats i se'ls fa conscients que l'esforç influeix en el seu èxit, dos indicadors de la dimensió de "Cultures Inclusives" de l'Índex per a la inclusió. Aquesta ideologia també es detecta en la documentació, en el PEZ (2007) s'escriu que es pretén desenvolupar un pla d'acció tutorial per aconseguir que cada alumne es conegui a si mateix (autoconcepte, interessos, situació acadèmica, etc.), les seves possibilitats i les seves limitacions, de manera que ell mateix sigui protagonista del seu propi procés d'aprenentatge i de la seva pròpia autonomia.

Pel que fa als deures, en la documentació del centre no es llegeix res que faci referència a aquest aspecte però la directora explica que la dinàmica sobre deures és consensuada a la ZER, afirma: "Els deures es donen per a reforçar, per acabar exercicis de classe i per adquirir responsabilitat de treballar a casa. Normalment es donen més el cap de setmana però puntualment entre setmana". A tots els alumnes se'ls donen els mateixos deures i de vegades, es pensen per a fer amb l'ajuda de la família, per implicar la família. En l'estada a l'escola, s'anota en el diari de camp, abans de Setmana Santa es va donar un treball per a fer a casa durant les vacances. Els alumnes havien de preparar una exposició oral i una cartolina per acompanyar-la sobre un personatge històric, lligat al projecte d'etapes de la història que van fer a medi. Per a fer-ho, els alumnes podien comptar amb l'ajuda de la família i es va donar als pares, un document amb indicacions de com fer el treball: extensió, objectius i què s'avalua. Així doncs, es detecta que deure es detecta que contribueixen a l'aprenentatge de tot l'alumnat.

### **Varietat d'agrupacions d'alumnat en la multigraduació**

Per acabar, es tracte la diversitat en les agrupacions d'alumnes i sobretot de l'aula multigradau on és una realitat per naturalesa, és percebuda com una oportunitat. Recordem que segons l'UNESCO (2005, p.14) "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”. Així doncs, en l'escola inclusiva, la diversitat i la diferència entre els alumnes es viu positivament i s'utilitza com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge. Precisament, els defensors de la multigradació com a elecció pedagògica opten per aquest sistema valorant les oportunitats que ofereixen les situacions d'aprenentatge amb alumnes de diferents edats.

En l'anàlisi documental es detecta que en el PEZ dels Roures es descriu que en els tallers es fan grups d'alumnes de diferents classes, tant poden ser alumnes de totes les edats com per etapes o cicles. Com expliquen les mestres en les entrevistes, aquests tipus d'agrupaments s'utilitzen a plàstica i també a racons competencials, però en moltes ocasions es fan altres activats agrupant alumnes de diferents edats. En el treball de camp s'ha vist i anotat en les observacions com els alumnes de CM i CS realitzaven una activitat conjunta de videoconferència sobre el canvi climàtic i com tota l'escola assistia a una obra de teatre organitzada per un grup a racons competencials. En el PEZ s'escriu: “Pensem que la convivència amb alumnes de diferents edats ens enriqueix i afavoreix la cohesió social de l'escola. Els continguts que es treballen en aquests tallers, es posen en pràctica mitjançant estratègies més experimentals i més lúdiques”. La mare diu en l'entrevista que amb lectura, sortides, plàstica, s'ajuden els uns als altres, es coneixen tots. Així mateix, la MEE explica: “La diversitat (a l'aula multigrau) és molt enriquidora pels alumnes i pels mestres. S'aprofita la diversitat en el treball quotidià de l'aula, es coneix els alumnes i es poden fer agrupaments diferents que siguin enriquidors per a tots”.

Ara bé, en el PEZ (2007, p. 7) es detecta que també es valora positivament l'homogeneïtat de l'alumnat al grup: “A Primària es realitzen grups flexibles d'alguns aspectes de les àrees instrumentals. Els grups flexibles permeten una major atenció a la diversitat en tant que es redueix el nombre d'alumnes per mestre i s'adequa l'ensenyament en funció del nivell dels alumnes (...) Les escoles cíclics i/o unitàries acostumen a tenir més d'un curs dins d'una aula. Per això, en la mesura del que podem, fem desdoblaments per cursos de les àrees instrumentals i altres si és que les plantilles i els horaris ho permeten”. Un cop a la setmana en els anomenats grups flexible, es fan grups per nivells del d'alumnes dels diferents cursos de primària per a treballar català i matemàtiques. En el treball de camp no s'ha vist aquesta divisió per a nivells dels alumnes però sí que en les entrevistes s'ha detectat aquesta idea que, de vegades, el treball per a nivells es valora com un recurs d'atenció a la diversitat.

Dins l'aula multigrau també es realitzen diferents agrupaments d'alumnat. Per exemple, a l'aula de CM normalment seuen en grups de 4 i canvien de lloc cada 15 dies, de manera que a final de curs tothom ha segut amb tothom. A més, per determinades activitats i treballs fan grups diferents, en



alguns casos amb alumnes d'altres edats, grups naturals, per afinitats, o també, en alguns casos grups heterogenis que la mestra proposa, com explica en l'entrevista i s'ha pogut anotar en les observacions.

Per acabar, s'ha pogut anotar en el diari de camp i en les observacions, com els alumnes treballen col·laborativament i s'ajuden els uns als altres, no només dins l'aula multigrada sinó també en activitats que barregen alumnes de diferents edats com a plàstica, racons competencials, festes, sortides, etc. En l'anàlisi documental es detecta que en el PEZ (2007, p. 8) s'expressa aquesta voluntat de fomentar l'intercanvi de l'alumnat: "Volem contribuir al desenvolupament dels reptes de futur que es plantegen en la nostra societat assegurant una igualtat d'oportunitats per tots els nostres alumnes despertant-los l'esperit crític i el treball cooperatiu basat en el respecte a l'altre". D'altra banda, en les entrevistes, docents i mares, afirmen que dins l'aula multigrada normalment els alumnes treballen en grup i, amb tota l'escola, també exposen que són comunes les activitats que fomenten l'ajuda entre alumnes. A tall d'exemple, la mare explica que els alumnes de l'escola es coneixen molt els uns als altres i en diferents activitats com amb la lectura, la plàstica o bé en les sortides, els alumnes grans acompanyen als més petits.

Per tant, a través de l'anàlisi, es detecten elements inclusius i es pot afirmar que a l'escola els Roures la diversitat de l'alumnat es veu com un aspecte positiu, com un recurs didàctic i s'utilitza diferents agrupacions, a més de l'aula multigrada, per fomentar la trobada de tots els alumnes. D'altra banda, en algunes ocasions es realitzen grups homogenis, un element que es detecta com a barrera per a la inclusió.

Per a finalitzar amb l'anàlisi de l'escola, a tall de resum, es fa referència a l'aportació de Domingo (2014) que concreta quins són els elements inclusius de l'escola rural i de l'aula multigrada, partint de *l'Índex per a la inclusió*, tal com s'ha exposat en l'apartat del marc teòric del treball. Alguns elements que descriu l'autora s'han detectat en l'escola els Roures. Dins la dimensió de "Cultures inclusives", es detecta un dels elements que descriu Domingo: la mida reduïda de l'escola afavoreix la col·laboració entre mestres, famílies, escola i municipi, a més que fomenta l'existència d'espais (informals i formals) per a compartir els valors de la inclusió. Pel que fa als aspectes de polítiques inclusives, a l'escola els Roures es detecten alguns elements que l'autora escriu, com que normalment l'escola rural és l'escola del poble i per tant, acull a tot l'alumnat des de la idea de l'escola per a tothom. Així mateix també escriu que l'escola rural és un bon espai per promoure la reducció de qualsevol forma de discriminació, d'intolerància a la diferència, ja que l'heterogeneïtat fomenta la tolerància i el desenvolupament d'un pensament més inclusiu i en els Roures s'aprecia en els agrupaments diversos. Per acabar, sobre pràctiques inclusives, Domingo (2012, p.203) escriu que "la multigradació pot promoure la inclusió si les programacions són pensades per a tot

l'alumnat, fent que hi hagi participació, treball col·laboratiu i on la comprensió de la diferència sigui alta, fent que l'alumnat explori punts de vista i fomentant el debat sempre respectuós". En els Roures, es detecta que la multigraduació i la diversitat és viscuda com una oportunitat, fomentant que alumnes es puguin implicar activament en seu procés d'aprenentatge i fomentant també l'actitud d'ajuda i col·laboració entre alumnes. De totes maneres, els elements concrets de l'escola els Roures que poden fomentar la inclusió es detallen a continuació en l'apartat de les conclusions.

## 5. Conclusions

En aquesta última part del treball s'exposen les conclusions que es poden extreure de la recerca realitzada. Mitjançant aquestes conclusions es respon a la pregunta de recerca del TFG i objectius que se'n deriven. D'altra banda es realitza una reflexió sobre el treball realitzat i propostes de futur.

En primer lloc, es fa referència al grau d'assoliment dels objectius d'aquest TFG, que són:

1. Explorar la situació de les escoles rurals del Lluçanès en relació amb la inclusió a través de les percepcions dels mateixos mestres.
2. Descriure les pràctiques educatives de l'escola rural els Roures que poden promoure la inclusió.
3. Definir i concretar els elements que poden promoure la inclusió a l'escola rural els Roures.

Els tres objectius s'han assolit totalment. El primer objectiu s'ha assolit en la primera fase de la recerca, com es descriu a continuació. El segon i tercer objectius s'han assolit donant resposta a la pregunta de recerca com s'exposa més endavant.

En la primera fase de la recerca, s'ha assolit el primer objectiu del treball: Explorar la situació de les escoles rurals del Lluçanès en relació amb la inclusió a través de les percepcions dels mateixos mestres. Aquesta panoràmica ha permès conèixer el perfil de les aules multigradu de les ZER del Lluçanès en relació a la inclusió i també escollir l'escola rural on es detecten més elements inclusius i que esdevé estudi de cas. Com s'ha escrit en l'apartat de la pregunta de recerca, abans d'iniciar el treball creia que les aules multigradu eren inclusives per naturalesa, creença que al llarg de la investigació s'ha demostrat que no és certa i precisament una de les evidències és aquesta panoràmica. Totes les aules de les escoles rurals del Lluçanès són multigradu i agrupen alumnes de dos, tres o més cursos. Moltes d'elles porten a terme pràctiques que són inclusives relacionades amb metodologia d'ensenyament aprenentatge activa-participativa i agrupacions flexibles i heterogènies que fomenten la inclusió. Tanmateix també es detecten moltes barreres a la inclusió que tenen a veure amb una metodologia de caire més tradicional, el tractament de la diversitat des d'una perspectiva del dèficit, lligada a l'educació especial i grups formats amb criteris d'homogeneïtzació. L'escola rural del Lluçanès on s'han detectat més elements i pràctiques inclusives és l'escola els Roures de Sant Feliu Sasserra de la ZER Gavarressa.

La pregunta de recerca d'aquest TFG és "Quins són els elements de l'escola rural dels Roures que

poden promoure la inclusió?” Per tal de donar resposta a la pregunta de recerca es presenten les conclusions extretes de l'estudi de cas seguint l'estructura de l'Índex per a la inclusió de Booth i Ainscow (2002) que és l'eina que s'ha utilitzat per a realitzar la recerca i el treball de camp a l'escola els Roures. Aquesta eina permet explorar i promoure la inclusió d'una escola a través de tres dimensions de la millora escolar que estan interconnectades: “Crear cultures inclusives”; “Generar polítiques inclusives”; i “Desenvolupar pràctiques inclusives”. A continuació, en una taula resum es dona resposta a la pregunta de recerca, ja que s'enumeren els elements detectats de l'escola rural dels Roures que poden promoure la inclusió i tot seguit, es descriuen amb més detall:

Dimensions de l'Índex	Elements i pràctiques inclusives de l'escola els Roures
Cultures inclusives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensions reduïdes: relacions humanitzades.</li> <li>- Alt grau de coneixement de l'alumnat per part dels mestres.</li> <li>- Comunitat col·laboradora: interrelació entre els agents.</li> <li>- No exclusió: principi d'equitat.</li> </ul>
Polítiques inclusives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema d'acollida inclusiu.</li> <li>- Accessibilitat a les instal·lacions.</li> <li>- Coordinació dels suports inclusius.</li> <li>- Política global de suports per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat.</li> </ul>
Pràctiques inclusives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia d'ensenyament aprenentatge activa-participativa.</li> <li>- Recursos didàctics creats per la ZER.</li> <li>- Programacions conjuntes i adaptades.</li> <li>- Diferent de tipus d'agrupacions d'alumnat.</li> <li>- Avaluació i deures que fomenten l'èxit de tot l'alumnat.</li> </ul>

Taula 4. Elements inclusius detectats a l'escola els Roures en relació a les dimensions de l'Índex per a la Inclusió.

La primera dimensió de l'Índex, l'anomenada “Crear cultures inclusives”, tracta sobre la manera de crear una comunitat segura, acollidora, col·laboradora en la qual tothom se senti valorat, els valors inclusius són compartits per a tota la comunitat educativa i es reflecteixen en les pràctiques i polítiques quotidianes que donen suport a l'aprenentatge de tot l'alumnat. A l'escola els Roures de Sant Feliu Sasserra es detecten elements d'una cultura inclusiva, es pot afirmar que existeix una comunitat col·laboradora. En primer lloc cal destacar que l'escola els Roures és de dimensions reduïdes, el que fa que tothom es conegui bé (mestres, famílies i alumnes) i es creïn relacions més humanitzades, a més, fomenta relacions col·laboradores i estretes entre tota la comunitat educativa. En el dia a dia de l'escola, es realitzen activitats conjuntes amb alumnes de diferents edats, fet que fomenta aquesta interrelació, coneixença i col·laboració entre els tots els infants. Igualment, el professorat té un coneixement profund dels alumnes, no només dels de la seva aula, sinó de tots els infants de l'escola. Existeix col·laboració entre les famílies i l'escola, sobretot mitjançant l'AMPA, a través d'espais formals de trobada i de comunicació fluida mitjançant diversos canals. I igualment hi ha participació de les famílies en activitats extraordinàries i també

en algunes activitats quotidianes. Així mateix és una escola oberta, es detecta col·laboració amb entitats del poble. Per acabar en la descripció dels elements inclusius de l'escola que formen part d'aquesta dimensió cal destacar el principi d'equitat que és un valor inclusiu compartit per a tota la comunitat. En el centre existeixen diferents sistemes per garantir que tots els alumnes tinguin igualtat d'oportunitats malgrat les diferències, com per exemple, el material socialitzat i les flexibilitzacions de pagament que es podrien dir que són suports a la inclusió i a la participació de tot l'alumnat, tenint en compte la diversitat cultural i diferències econòmiques entre les famílies de l'escola.

La segona dimensió de l'Índex, "Polítiques inclusives", inclou la promoció d'una escola per a tothom i l'organització dels suports d'atenció a la diversitat. Un dels elements inclusius de l'escola els Roures és el sistema d'acollida de nous membres de la comunitat educativa, ja que d'una banda, entenem que és l'escola del poble en la qual s'admet tot l'alumnat de la localitat i d'altra banda, existeix protocol, documentació, accions i material específic per a garantir l'acollida a l'escola de nous mestres, alumnes i famílies. En relació a un altre dels ítems de la dimensió, remarcar que les instal·lacions del centre són accessibles a tothom i des de direcció de l'escola es contempla poder fer canvis per tal d'eliminar barreres si és necessari, comptant amb coordinació i col·laboració amb agents exteriors. Els suports a la diversitat es presenten com una estratègia global i no es limiten exclusivament a suports individuals pels alumnes amb necessitats educatives especials, s'utilitzen diferents tipus de metodologies, activitats, agrupacions i recursos didàctics per fomentar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat, com a estratègia per al desenvolupament de l'ensenyament i del currículum per tal de tractar la diversitat al centre. La MEE de la ZER és la figura de suport psicopedagògic, figura que s'utilitza en la major dels casos per a reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat, ja que la intervenció psicopedagògica es veu principalment com una forma de proporcionar suport més que d'avaluar i categoritzar. Es pot afirmar que aquests suports es coordinen a través de diferents comissions i també mitjançant determinats protocols, de manera que impliquen a totes les mestres del claustre i no només les especialistes.

"Pràctiques inclusives", és l'última dimensió. Té a veure amb com es veuen reflectides les cultures i les polítiques inclusives del centre educatiu en les pràctiques escolars, és a dir, com a dins l'aula es té en compte la diversitat de l'alumnat i es fomentant que els estudiants s'impliquin activament en tots els aspectes de la seva educació. Per començar, cal destacar la metodologia d'ensenyament aprenentatge activa-participativa de la ZER que fomenta la participació i inclusió de tot l'alumnat pels motius que a continuació es descriuen: els aprenentatges es presenten amb diferents canals cognitius per a garantir la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat; hi ha una varietat d'activitats que inclouen diferents llenguatges; tot el claustre utilitza, de forma

consensuada, metodologies variades per aconseguir els objectius; els continguts i les activitats s'adapten als coneixements previs de l'alumnat; els objectius d'aprenentatge de les activitats són clars i s'eviten les activitats de còpia mecànica; s'utilitzen diferents recursos didàctics. D'altra banda es programa de forma adaptada al grup i tot i que els alumnes realitzen les mateixes activitats, s'inclouen adaptacions per a alumnes que ho puguin necessitar. També s'ha vist com a dins l'aula es fan diferents agrupacions combinant el treball individual, en parelles, en grups o amb tota la classe. En l'estudi de cas s'ha detectat que en general la diversitat de l'alumnat és viscuda com un recurs didàctic però en canvi es porta a terme una pràctica, els grups flexibles, amb intenció homogeneïtzadora del grup. Per acabar, es detecta que l'avaluació fomenta el progrés i l'èxit de tot l'alumnat perquè s'utilitzen diferent tipus d'avaluació i a més els mestres afirmen que l'avaluació és contínua i adaptada. Els deures, també es detecta que contribueixen a l'aprenentatge de tot l'alumnat a nivell de ZER s'utilitzen sobretot per adquirir responsabilitat de treballar a casa. Per acabar, cal recordar que el professorat desenvolupa recursos per donar suport a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat amb la creació de materials didàctics adaptats en la majoria d'assignatures.

Per acabar, en aquest últim paràgraf exposo la meva avaluació personal. Primer de tot, apuntar que a través d'aquest TFG s'ha pogut respondre a la pregunta de recerca i s'han assolit els objectius plantejats en un principi. Així doncs, estic satisfeta del treball realitzat ja que opino que s'han aconseguit els propòsits genèrics s'esperen del TFG de grau de Mestre d'Educació Primària i a més, s'han assolit els propòsits concrets d'aquesta investigació. Tanmateix haig de reconèixer que hi ha hagut unes limitacions de temps que no m'han permès realitzar una investigació amb la profunditat que hagués volgut. La multigraduació és un tema que m'interessa molt i m'agradaria poder haver fet una recerca més extensa sobre aquest tema. En el futur voldria tenir l'oportunitat de conèixer més experiències d'aules multigrau, no només de l'escola rural i no només del nostre país, sinó conèixer escoles que escullen la multigraduació com a opció pedagògica i no com a necessitat. Ha estat una experiència molt enriquidora el fet de poder entrar a una escola rural i una aula multigrau i conèixer la seva manera de funcionar, a més de poder-me apropar a la recerca educativa al realitzar un estudi amb rigor científic, d'aquest tipus. Estic segura que l'aprenentatge adquirit en el desenvolupament d'aquest TFG em serà de gran ajuda quan sigui mestra.

## 6. Bibliografia

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿ Cuáles son las palancas de cambio. *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.

Ainscow, M., i Booth, T. (2006). Índex per a la inclusió. *Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: CSIE.

Blaxter, L., Hugues, C., i Tight, M. (2008). *Cómo se investiga* (Vol. 20). Barcelona: Graó.

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(2).

Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado.

Collet, J. i Tort, A. (2011). *Millorar els vincles entre escola i família per millorar els resultats acadèmics*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Consell Escolar de la Torre d'Oristà (1991). *Sol·licitud de creació de la ZER Baix Lluçanès*.

Consorci del Lluçanès (2013). *Lluçanès territori educador*.

Cornish, L. (2006). What is multi-grade teaching? Ch.1. Dins L. Cornish (ed.). *Reaching EFA through multi-grade teaching: issues, contexts and practices* (pp.9–26). Armidale: Kardoorair Press.

Domingo, L. (2014). Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigraus: un estudi de cas.

Domingo, L., Boix, R. i Champollion, P. (2012). Estado de la cuestión del proyecto de investigación educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?”. *Educação (UFES)*, 37(3), 425-438.

Echeita, G., i Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*.

Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: Revista de la división de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, (20), 165-193.

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.

Soler, J. (2005). L'Escola rural a Catalunya al darrer quart del segle XX: de l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, (8), 78-102.

Secretariat d'Escola Rural; Observatori d'Educació Rural de Catalunya. (2013). "Cap on va l'escola rural catalana? Document de valoració, autocrítica i propostes de millora de l'escola rural catalana. Primer projecte pel nou Decret d'Escola Rural".

Stainback, S. (2001). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(1), 18-25.

Stake, R. (1994). Case studies. Dins Denzin, N. i Lincoln, S. *Handbook of Qualitative Research* (pp.236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.

UNESCO (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.



## 7. Annexos

Annex 1. Qüestionari per a les tutores de les ZER del Lluçanès

Annex 2. Guió d'observació a l'aula multigrau

Annex 3. Transcripció de l'entrevista a la mestra d'educació especial

Annex 4. Transcripció de l'entrevista a la directora

Annex 5. Descripció de l'horari del grup de CM de l'escola els Roures

Annex 6. Fragment de *l'Índex per a l'Inclusió* de Booth i Ainscow (2002)

## Annex 1. Qüestionari per a les tutores de les ZER del Lluçanès

### Introducció

Aquest qüestionari forma part del Treball de Final de Grau de l'estudiant de Mestre en Educació Primària, de la Universitat de Vic, Núria Casas. Mitjançant aquest Treball de Final de Grau, l'estudiant realitza un estudi sobre la inclusió a les aules multigràu de les escoles rurals al Lluçanès. Aquest qüestionari pretén recollir informació, per part de les tutores i tutors, sobre la gestió de les aules multigràu.

En la majoria de preguntes cal marcar amb una X la vostra o vostres respostes. En la pregunta 1 hi ha camps oberts per a escriure la resposta. En les preguntes que hi ha la possibilitat de resposta ALTRES, cal especificar la resposta.

Agraïm molt la vostra col·laboració.

### Dades del tutor o de la tutora

Nom del/ de la mestre:

Escola:

Grup:

Anys d'experiència en escola rural:

Anys d'experiència docent:

Formació general:

Formació específica en escola rural o educació multigràu:

### Qüestionari

1. Quin és l'horari del grup que tutoritzeu? Ompliu la graella.


2. Hi ha mestres de suport a dins de l'aula l'aula? 3

No.

Sí, sempre.

En algunes matèries o projectes concrets. 1

Sí, per a donar suport als alumnes amb necessitats educatives específiques.

Altres:

3. Com acostuma a estar organitzada l'aula?

Per grups d'edat

Per grups heterogenis

Taules individuals o files

Forma de U o de quadrat

Altres:

4. Quins són materials o recursos didàctics més utilitzats a l'aula:

Llibre de text

Material elaborat pel mestre

Material elaborat pel centre

Materials de la zona

Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement 0,5

5. Utilitzeu alguna d'aquestes estratègies didàctiques per atendre a tots els alumnes de l'aula?

Sí / No Quines?

Centres d'interès o racons

Investigacions en el medi

Mètode de projectes

Resolució de problemes

Sortides o convidats a l'aula

6. Com solen ser les activitats d'ensenyament-aprenentatge en relació a l'autonomia de l'alumnat?

Activitats dirigides

Activitats semidirigides

Autònomes

Activitats cooperatives

Individuals

7. Per a desenvolupar les activitats, es realitzen diferents agrupament d'alumnes? Quins?

Treball individual

Treball per parelles

Grups heterogenis

Grups homogenis  
Grup-classe (tots)

8. Per a fer aquests agrupaments d'alumnes, quin o quins criteris s'utilitzen?

Curs – Edat  
Cicle  
Nivell de competències  
Interessos  
Altres:

9. Hi ha algun alumne amb NEE? Sí / No

Té algun suport específic?  
Vetlladora o mestre de suport  
Agrupaments flexibles de l'alumnat  
Adaptacions curriculars - PI  
Reforç o acció tutorial  
Altres:

10. Aquest/a alumne/a on es troba normalment?

A l'aula però realitzant treball individual  
Amb els alumnes del seu grup-classe  
Amb nens d'edat menor  
Depenent de les activitats  
En espais externs a l'aula

11. Com repartiu el vostre temps per a atendre als alumnes de l'aula multigrua?

Es reparteix equitativament per a cadascun dels cursos  
Es proporciona més temps d'atenció al curs amb més alumnes  
Es proporciona més temps d'atenció als alumnes amb més dificultats d'aprenentatge  
Es proporciona més temps als alumnes amb més facilitat per aprendre  
Es proporciona més temps als alumnes amb conductes disruptives

12. Quines són les formes d'avaluació de competències que més utilitzeu?

Exàmens  
Treballs i projectes  
Rúbrica (Coavaluació)  
Presentacions orals

## Exercicis o fitxes

13. En el desenvolupament d'activitats o projectes intenta incorporar diferents àrees del currículum de manera interdisciplinària?

Sempre

Sovint

De vegades

Casi mai

Mai

14. El plantejament pedagògic de les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge ha estat plantejat coordinadament per l'equip docent del centre o de la ZER:

En la definició d'objectius

En la selecció de continguts

En l'elecció de materials

En la planificació d'activitats

En el tipus d'avaluació

## Annex 2. Guió d'observació a l'aula multigrau

### 1. CONTEXT FÍSIC

- Curs i edats dels alumnes:
- Nombre d'alumnes:
- Nombre de mestres:

### 2. CONTEXT TEMPORAL

- Data i hora:
- Assignatura o activitat:

### 3. Pràctiques inclusives a l'aula multigrau

Cultures inclusives	Indicadors	1. Totalment d'acord 2. D'acord fins a cert punt 3. En desacord 4. Necessito més informació
<b>Indicador A1: Construir comunitat</b> Treball col·laboratiu i/o cooperatiu entre alumnes i entre mestres	A1.2. Els alumnes s'ajuden els uns als altres.	
<b>Indicador A.2: Establir valors inclusius</b> Coneixement profund alumnes, valoració i expectatives altes	A.2.1. Les expectatives són altes per a tots els alumnes. A.2.3. Tots els alumnes són igualment valorats.	
Aspectes polítics	Indicadors	1. Totalment d'acord 2. D'acord fins a cert punt 3. En desacord 4. Necessito més informació
<b>Indicador B.1 Promoure una escola per a tothom :</b> Agrupaments naturals/afinitats o heterogeis: edats, gènere, interessos, capacitats, etc.	B.1.6. El centre fa els agrupaments de l'alumnat de manera que tothom se senti valorat.	
<b>Indicador B.2 Organitzar el suport d'atenció a la diversitat :</b> Formes de suport	B.2.1. Es coordinen totes les formes de suport. B.2.4. El suport psicopedagògic s'	

coordinades i suport per a promoure aprenentatge i participació a dins l'aula.	utilitza per reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat.	
Pràctiques inclusives	Indicadors	1. Totalment d'acord 2. D'acord fins a cert punt 3. En desacord 4. Necessito més informació
<b>Indicador C.1 Orquestrar l'aprenentatge:</b> - Programacions per tot el grup, paper actiu, alta participació. Docència compartida no desoblar. - El treball promou comprensió de la diferència més gran, debat, punts de vista. - Diferents formes d'avaluació.	C.1.1. Es programa pensant que tot l'alumnat aprengui. C.1.2. Les classes promouen la participació de tot l'alumnat. C.1.3. El treball a classe promou una comprensió de la diferència més gran. C.1.4. L'alumnat s'implica activament en el seu propi aprenentatge. C.1.5. Els alumnes aprenen col·laborativament. C.1.6. L'avaluació fomenta el progrés i l'èxit de tot l'alumnat. C.1.7. La disciplina de l'aula es basa en el respecte mutu C.1.8. El professorat utilitza la docència compartida. C.1.9. El professorat de suport es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat. C.1.10 Els deures contribueixen a l'aprenentatge de tot l'alumnat. C.1.11 L'alumnat pot participar en activitats extraescolars.	
<b>Indicador C.2 Mobilitzar els recursos:</b> Les diferències entre els alumnes es fan servir com un recurs per a l'ensenyament-aprenentatge. L'heterogeneïtat com a valor.	C.2.1. Les diferències entre els alumnes es fan servir com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge.	

### **Annex 3. Transcripció de l'entrevista a la mestra d'educació especial**

1. Creus que les escoles rurals són potencialment més inclusives que altres tipus d'escoles?  
Per què?
  - Sí, perquè la mateixa naturalesa i organització de l'escola rural et permet ser una escola inclusiva i t'hi porta. Hi ha menys alumnes, coneixes més els alumnes, et pots adaptar a ells, etc.
  
2. Quines pràctiques inclusives porteu a terme a l'aula multigrau? Agrupaments, espais, horari, treball en grup, projectes, tipologia d'avaluació...
  - Grups flexibles: es barregen els alumnes de primària segons els nivells per fer matemàtiques i català.
  - Racones competencials: alumnes de CM i CS es barregen i treballen junts diferents temes i projectes.
  - Tallers rotatius a plàstica: es barregen alumnes de tota la primària.
  - Treball per projectes a medi.
  - Activitats molt actives i manipulatives a matemàtiques.
  - S'utilitza molt poc el llibre.
  - De matemàtiques, llengua i medi, a nivell de ZER s'han preparat programacions per cada cicle. Per exemple, de català s'han elaborat dossiers a partir de fitxes i material extret de diferents fonts.
  
3. Com s'agrupen els alumnes (edats, cursos, gustos)? Per què d'aquesta manera?  
Segons l'assignatura i el projecte, es poden barrejar alumnes de tot primària. A dins l'aula, depèn.
  - Per exemple, a Oristà només hi ha dues aules d'una quinzena d'alumnes, una per Educació Infantil i una per Educació Primària. A primària els alumnes treballen per grups que poden variar segons l'activitat o el tema: per gustos, per nivell, etc. Només hi ha una professora normalment però els grups d'alumnes van treballant autònomament, per exemple a matemàtiques, resolent problemes o fent-se preguntes de càlcul mental.
  
4. Els alumnes s'ajuden els uns als altres? Treballen en grup?
  - Sí, casi sempre perquè treballen més en grup que individualment. Treballen en diferents tipus d'agrupacions: parelles, grupets, per cicle, etc. Cadascun té un rol dins el grup però els grups poden canviar segons l'activitat.



5. Com descriuries l'autonomia que solen tenir els alumnes en les activitats d'ensenyament-aprenentatge? I la participació?

- El grau d'autonomia dels alumnes és molt elevada. Estan acostumats a treballar sols per grups tot i que la professora presenta l'activitat i els dóna suport. El nivell de participació de l'alumne depèn de cadascun, però les mestres ja tenen sistemes per fer participar a tots els alumnes: mirant, fent preguntes, implicant, etc.

6. Quina suport es dóna a aquells alumnes que necessiten més atenció?

- Depèn de la necessitat. El alumnes que tenen un PI se'ls fa un seguiment més proper. A tots els mestres que interactuen amb aquests alumnes se'ls explica el PI, se'ls donen orientacions metodològiques, etc.

Pels altres alumnes que tenen necessitats però no un PI, es fa coordinació amb el tutor, s'adapten materials, es canvia la metodologia, se'ls pot donar més temps per a fer una activitat o bé menys preguntes, etc.

Només es treu l'alumne de l'aula en casos excepcionals per a treballar temes molt concrets lligat a matèries instrumentals (expressió oral, comprensió lectora, etc.). Surten perquè solen fer jocs per a treballar continguts o habilitats concretes i a dins l'aula es distorsiona.

A CM dels Roures, dos alumnes surten una hora a la setmana, els dos junts. Depenent de la setmana i del que han fet a classe treballen uns temes o altres, normalment lectura però de vegades matemàtiques o expressió oral, o bé reforcen els continguts que han treballat a l'aula.

En alguns casos hi ha suport de dos mestres a l'aula. Enguany als Roures, només es fa aquest suport a P5 amb un alumne que té un PI. A Oristà, on hi ha dos alumnes a l'aula amb PI, es compte amb un vetllador i a més, a català i matemàtiques, amb dues mestres a l'aula.

Des d'aquest any hi ha un centre obert a Sant Feliu on també van alumnes d'Oristà. Hi van alumnes, fills de famílies amb pocs recursos hi van els divendres a la tarda i fan deures, juguen i treballen temes d'emocions, etc. Encara no s'han pogut avaluar els resultats d'aquest nou recurs però els alumnes hi van contents i ara fan els deures.

7. Hi ha un/a mestre/a de suport a l'aula? Quan? Quina funció té?

- En algunes activitats i segons el grup. Normalment, si hi ha suport és per a ajudar a tot al grup a fer l'activitat i potser, més concretament, ajudar als que tenen més necessitats. Aquest suport sol ser a les assignatures instrumentals però de vegades també poden haver-hi dues mestres a plàstica. Depèn de l'activitat i del grup.

8. Quins materials o recursos didàctics s'utilitzen a l'aula? S'adapten al grup o bé a l'alumnat?
- S'utilitzen diversos materials: jocs, materials, pissarra, internet, llibres socialitzats, material elaborat pel professorat. A català, tots els grups utilitzen un material elaborat per la ZER, es tracta d'uns dossiers amb fitxes i activitats que s'adapten a una programació feta per cicles. A medi, es treballa per projectes. A matemàtiques es treballa amb llibre socialitzat per a cada curs però també amb jocs i materials manipulatius.
9. Quin tipus d'avaluació utilitzes normalment?
- L'avaluació és fa per a cada tema. És de diferents tipus: exàmens, treballs, exposicions orals, tests, etc. L'avaluació és contínua i adaptada.
- Els infants que tenen un PI, es segueix la programació. Els alumnes que tenen més necessitats, se'ls deixa més estona i tenen menys preguntes.
- Si hi ha desfasament de un cicle, es valora poder fer un PI.
10. Es compte amb estratègies per garantir que tots els alumnes participin i aprenguin? Perquè tots els alumnes tinguin èxit.
- Sí, canvis de metodologia, suports, adaptació de materials, etc.
11. Es donen deures? Quina és la seva funció?
- Els deures es donen per a reforçar, per acabar exercicis de classe i per adquirir responsabilitat de treballar a casa. Normalment es donen més el cap de setmana però puntualment entre setmana. És una dinàmica de fer consensuada a la ZER.
12. Creus que tots els alumnes fan la seva aportació, tenen el seu paper dins el grup?
- Sí, totalment. Tothom té el seu paper dins el grup i es valora a tothom individualment i grupalment.
13. Com vius la diversitat dins l'aula multigrada? Què té de positiu? I de negatiu?
- La diversitat és molt enriquidora pels alumnes i pels mestres. S'aprofita la diversitat en el treball quotidià de l'aula, es coneix els alumnes i es poden fer agrupaments diferents que siguin enriquidors per a tots.

## Annex 4. Transcripció de l'entrevista a la directora

1. Creus que les escoles rurals són potencialment més inclusives que altres tipus d'escoles?

Per què?

- Sí, jo crec que sí. En principi són més inclusives perquè hi ha menys alumnat i l'ambient és més familiar que el d'una escola gran. Tant en relació amb tot l'alumnat, com amb tota la comunitat educativa.

2. Em podries elements o pràctiques de la vostra escola rural que fomentin la inclusió? I de l'aula multigrau?

- A l'aula:

El treball en grup: el treball cooperatiu entre els alumnes.

El pla de treball: estones en que dediquen en la quals cada alumne va al seu apartat i fa la feina que té assignada de forma individual. A CM hi ha uns calaixos amb tasques preparades per a cada alumne. En canvi a CI se'n diuen racons però és el mateix format, cada alumne ha d'anar passant per a tots. Els nens tenen un autocontrol amb una graella amb totes les tasques que tenen.

A nivell d'escola :

Tema de prevenció i detecció de mancances que hi puguin haver. Els encarregats són els tutors i la MEE. Com que hi ha tant pocs alumnes a les aules i els coneixem tant bé, tenim la possibilitat de poder preveure possibles dificultats en l'aprenentatge.

La coordinació i relació amb l'altra escola de la ZER. Al ser dues escoles podem compartir i treballar en equip per temes organitzatius però també per consensuar maneres de treballar, projectes conjunts com el projecte interdisciplinari és col·lectiu, aquest any es tracta la interculturalitat. Hi ha molts acords pedagògics, de funcionament, presos a nivell de ZER que es recullen en una carpeta que es troba a cada aula i hi ha diferents temes recollits i consensuats: tècniques d'estudi, deures, control de lectura i tècniques de lectura, material que s'utilitza (llibretes, llibres socialitzats, fulls, etc), temes a treballar a la sisena hora, racons competencials (barreja amb diferents cicles i diferents visions per a treballar de forma globalitzada), blocs de naturals i socials, els informes per a passar a la família, etc. Hi ha certa autonomia però sabem que hi ha una sèrie d'acords que hem pres.

Les programacions de català per cicle. Va ser un acord, un treball molt ampli de consensuar entre tots, de tots els nivells per atendre a les necessitats de tots els nens que tens a davant.

Material socialitzat, per a tots els alumnes.

Recons competencials. Des de fa 2 anys en que es barregen diferents cicles. Mates i el

mon, què passa a l'escola i què passa al món. A què passa el món mirem la premsa la valorem, fem la nostra, diem què ens ha sorprès, etc.

Programació de català i medi.

Guió de continguts que es posen cada trimestre dins l'album perquè els pares coneguin quins continguts s'han treballat de cada matèria.

La sisena hora on es fan temes d'hort, de parlet (expressió oral), barrinem (matemàtiques).

3. El projecte de l'escola contempla que els alumnes, mestres i famílies puguin participar en la seva organització? Quins sistemes teniu perquè puguin participar?

- Com que és molt petita, es contempla i poden participar en cada moment, poden entrar a l'escola quan volen, sortir quan volen, etc. Pel que fa a l'organització normalment qui porta el timó és l'escola però és molt oberta i poden participar en cada moment. Hi ha diferents activitats que venen les famílies a l'escola: la setmana de les famílies que està plena d'activitats quan venen i fan les seves aportacions, quan s'expliquen els oficis venen i expliquen, etc. Aquest any participen en el projecte del pati i per això no fem la setmana de les famílies, perquè s'han implicat molt. El projecte interdisciplinar és una decisió de ZER. Els alumnes poden decidir alguns aspectes, per exemple aquest any han organitzat la festa de Pasqua. A racons competencials han preparat la festa: han anat a comprar els ingredients per a fer les mones, les faran, han preparat activitats per a tota l'escola, etc. Ells saben que poden proposar però sempre hi ha d'haver el consentiment, vistiplau, del claustre.

Fem assemblees d'alumnes a fora les grades on es parla de temes que afecten a l'escola, si tenen propostes o millores és el moment de parlar-ne. Per exemple, temes de pati que són els que els motiva o que tene més conflictes, és el moment per parlar-ne, si hi ha hagut problemes amb el futbol ens reunim, en parlem i acordem. Venen tots els alumnes de l'escola des de P3 a 6è. Hi ha un dia concretat a la setmana però ens trobem si hi ha temes per parlar.

4. Es realitzen activitats per a tota la comunitat educativa? Quines?

- La setmana de les famílies que venen i fan activitats, però aquest any no es fa perquè estan participant en el projecte pati, per a renovar el pati.

Totes les festes de l'escola estan obertes a totes les famílies: Per Nadal es fa una representació, per Sant Jordi també es sol fer algun recital o algun concurs, en la Castanyada participa l'AMPA i a la festa de fi de curs també quan fan una jornada d'un diumenge on es fan activitats, exposicions, caminades, es fa dinar, festa de l'espuma, etc. A carnastoltes també participen totes les famílies disfressades i també venen els d'Oristà.

5. Creus que alumnes, mestres i famílies es senten que formen part de la comunitat?  
- Jo crec que sí. Els mestres estem contents de com funcionem, dels resultats que tenim. Estem satisfets dels projectes que portem entre mans i ens sembla que és la manera com hem d'ensenyar. Els alumnes se'ls veu amb ganes i motivats per anar a l'escola, sempre hi ha algun alumne que no els agrada però la majoria els agrada molt. De les famílies també es van rebent missatges que fan entendre que els agrada d'escola, no han arribat missatges negatius.
  
6. Com funciona el sistema d'inscripció de nou alumnat?  
- Qualsevol alumne pot venir a l'escola en qualsevol moment. Apart hi ha els períodes que marca el Departament, les famílies venen, omplen la sol·licitut, se'ls demana la paperassa... S'accepta a tothom, perquè com que no omplim els ratios, tothom és benvingut i com més millor. Les aules són de 20-25 alumnes i mai hi arribem. El nombre més alt en una classe és a P3 i són 14 alumnes, fins a 20 encara falten.
  
7. Quines estratègies teniu d'acollida de nous alumnes i les seves famílies? I de professors?  
- Per a alumnes nous tenim el Pla d'Acollida i el pla d'acollida per a nous mestres on es diu quins passos seguim. Hi ha un protocol a seguir amb un díptic amb informació perquè de seguida es sentin integrats. El que passa és que és un ambient tant familiar que de seguida coneixes l'escola, a la gent, etc. Som tant pocs.
  
8. Quina és la relació que hi ha entre famílies i mestres? Quins són els espais de trobada?  
- Crec que la relació és bona. Sempre hi ha comunicació a través de circulars, agenda, reunions, entrevistes... Les reunions es fan a principi de curs on ve tothom. Amb P3 també es fa reunió per acollir les famílies. També fem alguna reunió en plan metodològic, ens agradaria fer-ne més. Fa dos anys, el juliol, les famílies van venir, d'Orista i Sant Feliu i els vam plantejar un treball en grup per veure com treballem. Una cosa és treballar els angles amb un llibre i l'altre és buscar angles per l'escola i fer fotos. Després vam parlar de què ens sembla més correcte i motivador. Són reunions perquè vagin veient la metodologia de treball. Es va fer fa dos anys hi va haver aquests canvis, va marxar l'escola d'Oló i vam voler començar amb els racons competencials... No som una escola on tot són projectes, manipulació però tenim aquesta tendència d'anar compaginant. Pensem que els estils d'aprenentatge dels alumnes són molt diferents i creiem que és bo anar poder combinant diferents metodologies.

9. Teniu dos mestres per aula? En quins casos?
- Es pot donar el cas de vegades. Quan per exemple hi ha un grup de tres nivells a l'aula i amb alumnes amb NEE i en aquest cas pot haver un segon mestre per atendre a tots els alumnes.
10. Els mestres elaboren materials o projectes conjunts? En quins casos?
- Sí, a: català, medi, projecte interdisciplinar, plàstica, etc. El joc matemàtic també són jocs i materials manipulatius que ens hem fet nosaltres per a treballar continguts de matemàtiques. Tenim un llistat de jocs d'Oristà i Sant Feliu i ens els deixem si els necessitem.
11. A nivell d'escola teniu estratègies per garantir que tot l'alumnat aprengui i participi?
- A nivell de ZER tenim un pla d'Atenció a la Diversitat que s'ha d'aprovar i on es concreten estratègies a seguir. D'altra banda hi ha la MEE. El mes de juliol es fa la demanda de les hores que es necessitaria de la mestra segons les necessitats de l'escola i després es monta l'horari, hi ha uns criteris per prioritzar.
12. Quin tipus de suport tenen els alumnes que requereixen de més atenció? Compteu amb algun tipus de projecte o suport concret per atendre la diversitat?
- No hi ha cap projecte d'atenció a la diversitat es fa de forma individualitzada, per a cada alumne. Tenim suports materials i humans. Per exemple d'humans tenim el MEE, si es dona el cas vetllador (com a Oristà). I material aquest any vam tenir necessitats a nivell d'infraestructura, tenim dos nens que van tenir accident i anavem amb cadira de rodes i vam haver d'eliminar les barreres arquitectòniques. Per exemple teníem un alumne amb discapacitat visual i disposavem de taul i materials adaptats. A més això implica coordinació amb agents exteriors.
- Pot haver-hi adaptacions. Aquest any a un nen de P5 se li adapten feines, tant pot ser la tutora com la MEE. Per tal de ser més inclusius som del parer de reduir, reduir nombre de preguntes, complexitat, però que tothom pugui fer la mateixa activitat.
13. A nivell d'escola, s'estableix com treballar amb la diversitat d'alumnat dins l'aula multigrada? La diferencia s'utilitza com un recurs?
- Tenim acordat treballar per racons, pla de treball, treball en grup, treball en parelles, etc.
- Al document d'Atenció a la diversitat hi és contemplat, la metodologia que utilitzem.
14. Com s'organitzen les extraescolars?
- Els encarregats d'organitzar-les són l'AMPA. Recullen propostes de les famílies. Hi ha força

participació, tot i que al ser pocs, si n'hi ha pocs no es pot fer. Ara hi ha multiesports, vigilància de 5-6, anglès i ordinografia. Per a les famílies amb menys recursos hi ha menys participació. No hi ha beques concretes per a extraescolar. Si que hi ha ajudes per sortides que es fan a l'escola amb activitats prèvies i posteriors: colònies, sortides.

## Annex 5. Descripció de l'horari del grup de CM de l'escola els Roures

	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
$\frac{3}{4}$ 9 - $\frac{3}{4}$ 10	Català	Matemàtiques	Català	Matemàtiques	Català
$\frac{3}{4}$ 10 - $\frac{3}{4}$ 11	Racones competencials	Música	Matemàtiques	Religió / Educ. en valors	Anglès
$\frac{3}{4}$ 11 - $\frac{1}{4}$ 12	Pati				
$\frac{1}{4}$ 12 - 12	Ed. Física	Tutoria	Anglès	Pla de treball	Jocs matemàtics
12-1	Castellà		Ed. Física	Castellà	Grups flexibles
3-4	Hort	Projectes	Racones competencials	Projectes	Tallers artístics
4-5	Anglès		Biblioteca / Parlem		



## **Annex 6. Fragment de l'Índex per a l'Inclusió de Booth i Ainscow (2002)**

Fragment de l'Índex per a l'Inclusió de Booth i Ainscow (2002). Llistat dels indicadors que formen part de cadascuna de les tres dimensions en les quals s'estructura l'Índex:

### **Dimensió A. Crear CULTURES Inclusives**

#### **A.1 Construir comunitat**

Indicadors:

- A.1.1 Tothom se sent acollit.
- A.1.2 Els alumnes s'ajuden els uns als altres.
- A.1.3 Els professors col·laboren entre ells.
- A.1.4 El professorat i els alumnes es tracten mútuament amb respecte.
- A.1.5 Hi ha col·laboració entre el professorat i les famílies.
- A.1.6 El professorat i els membres del Consell Escolar treballen conjuntament.
- A.1.7 Totes les institucions de la comunitat local estan implicades en el centre.

#### **A.2 Establir valors inclusius**

Indicadors:

- A.2.1 Les expectatives són altes per a tots els alumnes.
- A.2.2 La comunitat educativa comparteix els valors de l'educació inclusiva.
- A.2.3 Tots els alumnes són igualment valorats.
- A.2.4 El professorat i l'alumnat són tractats com a persones, independentment del seu rol.
- A.2.5 El professorat intenta eliminar totes les barreres a l'aprenentatge i a la participació en el centre.
- A.2.6 El centre s'esforça per reduir qualsevol forma de discriminació.

### **Dimensió B. Generar POLÍTIQUES Inclusives**

#### **B.1 Promoure una escola per a tothom**

Indicadors:

- B.1.1 Els nomenaments i les promocions del professorat són justos.
- B.1.2 S'ajuda el professorat nou a integrar-se al centre.

- B.1.3 El centre intenta admetre tot l'alumnat de la localitat.
- B.1.4 Les instal·lacions del centre són accessibles a tothom.
- B.1.5 S'ajuda l'alumnat nou a integrar-se al centre.
- B.1.6 El centre fa els agrupaments de l'alumnat de manera que tothom se senti valorat.

## **B.2 Organitzar el suport d'atenció a la diversitat**

Indicadors:

- B.2.1 Es coordinen totes les formes de suport.
- B.2.2 Les activitats de formació ajuden el professorat a atendre la diversitat de l'alumnat.
- B.2.3 Les polítiques sobre les necessitats educatives especials afavoreixen la inclusió.
- B.2.4 El suport psicopedagògic s'utilitza per reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat.
- B.2.5 El suport que es dona a l'alumnat d'incorporació tardana, que no coneix el català, es coordina amb altres suports pedagògics.
- B.2.6 Els programes d'orientació educativa i de suport a problemes de conducta es vinculen al currículum i a les mesures de suport a l'aprenentatge.
- B.2.7 Es redueixen les expulsions per indisciplina.
- B.2.8 Es redueix l'absentisme escolar.
- B.2.9 Es redueix la intimidació.

## **Dimensió C. Desenvolupar PRÀCTIQUES Inclusives**

### **C.1 Orquestrar l'aprenentatge**

Indicadors:

- C.1.1 Es programa pensant que tot l'alumnat aprengui.
- C.1.2 Les classes promouen la participació de tot l'alumnat.
- C.1.3 El treball a classe promou una comprensió de la diferència més gran.
- C.1.4 L'alumnat s'implica activament en el seu propi aprenentatge.
- C.1.5 Els alumnes aprenen col·laborativament.
- C.1.6 L'avaluació fomenta el progrés i l'èxit de tot l'alumnat.
- C.1.7 La disciplina de l'aula es basa en el respecte mutu.
- C.1.8 El professorat utilitza la docència compartida.
- C.1.9 El professorat de suport es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.
- C.1.10 Els deures contribueixen a l'aprenentatge de tot l'alumnat.

C.1.11 L'alumnat pot participar en activitats extraescolars.

## **C.2 Mobilitzar els recursos**

Indicadors:

C.2.1 Les diferències entre els alumnes es fan servir com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge.

C.2.2 L'experiència del professorat s'aprofita plenament.

C.2.3 El professorat desenvolupa recursos per donar suport a l'aprenentatge i a la participació.

C.2.4 Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat.

C.2.5 Els recursos del centre es distribueixen equitativament per donar suport a la inclusió.