

# **L'ENTORN EDUCATIU D'UN INFANT AMB DÈFICIT VISUAL AL CENTRE ESCOLAR: ANÀLISI DEL GRAU D'INCLUSIÓ**

Treball de final de Grau de Mestre d'Educació Primària

Garrell Soto, Clàudia

Nogué Benedicto, Silvia

Curs 2014-2015

Tutora: Verónica Jiménez

Grau en Mestre d'Educació Primària

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya

Vic, maig de 2015

## RESUM

L'objectiu d'aquest treball és analitzar el grau d'inclusió d'un infant amb deficiència visual durant l'etapa d'Educació Primària en un centre ordinari, amb la finalitat d'establir diferents propostes de millora pel centre i per l'aula per tal, de potenciar i incrementar el seu grau d'inclusió.

Per la realització d'aquest treball primer de tot, s'ha fet una recerca teòrica dels aspectes més rellevants de la concepció constructivista, de les diferències individuals, de l'ensenyament adaptatiu, de l'educació inclusiva i de la deficiència visual. Per dur a terme aquest estudi s'ha utilitzat entrevistes, una pauta d'observació i l'Índex per a la inclusió, amb la finalitat de conèixer l'actuació tant del centre com de l'aula respecte la inclusió de l'infant. I per finalitzar, elaborar unes propostes de millora en funció de l'anàlisi i dels resultats obtinguts.

**Paraules Clau:** constructivisme, ensenyament adaptatiu, inclusió, deficiència visual

## ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the inclusion grade of an infant with visual impairment during the stage of primary education in an ordinary center. The principal objective is to establish different proposals for improving the education of the center and their classrooms to increase their inclusion grade.

To realize this study, it has done a theoretical research about the most relevant aspects of constructivist conception of individual differences, adaptative learning, inclusive education and visual impairment. To do that, it has used interviews, an observation guideline and an Index for the inclusion with the aim to learn the center and classroom actuation respect to the infant inclusion. And finally, to generate an improve from the analysis and the results obtained.

**Keywords:** constructivisme, adaptative learning, inclusion, visual impairment

## **AGRAÏMENTS**

En primer lloc, ens agradaria donar les gràcies a la Verónica, tutora del nostre treball. Per tot el seu interès, suport, ajuda en qualsevol aspecte, per les llargues tutories i bons consells i pel seguiment del treball i del seu procés.

En segon lloc, volem donar les gràcies a l'escola de l'alumne del cas, per donar-nos l'oportunitat de poder realitzar el treball, per tramitar-nos els permisos necessaris amb la família de l'infant, acollir-nos tan bé, i especialment a la tutora de l'aula per deixar-nos entrar dins l'aula per fer la nostra observació i oferir-nos en tot moment, la seva ajuda i la seva predisposició per fer tot el que necessitéssim. També, a l'especialista de la ONCE per la seva atenció i assessorament durant la nostra estada dins l'escola.

A més a més, agrair la participació de la família a l'hora de signar els permisos per poder realitzar l'estudi de cas.

Per últim, volem agrair a les nostres famílies l'ajuda i suport obtingut durant el transcurs d'aquest llarg treball.

# ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ.....	6
2. MARC TEÒRIC.....	8
2.1. Concepció constructivista.....	8
2.2. Diferències individuals i aprenentatge escolar.....	12
2.3. L'adequació de l'ensenyament a les característiques individuals.....	14
2.4. Escola inclusiva: mètode per un ensenyament adaptatiu.....	18
2.4.1. Què és l'educació inclusiva.....	18
2.4.1.1. Principis de l'educació inclusiva.....	21
2.4.1.2. Característiques de l'educació inclusiva.....	22
2.4.2. Condicions institucionals.....	23
2.4.3. Índex per a la Inclusió.....	26
2.4.3.1. Dimensions de l'Índex per a la Inclusió.....	27
2.5. Principis de l'ensenyament adaptatiu.....	31
2.5.1. Macroadaptació.....	31
2.5.2. Microadaptació.....	32
2.6. La inclusió i el dèficit visual.....	38
2.6.1. La visió: l'ull.....	38
2.6.2. Condicions de centre necessàries per a la inclusió d'alumnes amb deficiència visual.....	40
2.6.3. Condicions d'aula necessàries per a la inclusió d'alumnes amb deficiència visual.....	46
3. DISSENY DE LA RECERCA.....	54
3.1. Justificació.....	54
3.2. Metodologia.....	55
3.2.1. Estudi d'un cas.....	55
3.3. Context.....	57
3.3.1. Context centre.....	57
3.3.2. Context aula.....	58
3.4. Aspectes ètics de la recerca.....	59
3.5. Instruments de recollida de dades.....	60
3.6. Resultats.....	82

3.7. Propostes de millora.....	97
3.8. Unitat de programació.....	104
4. CONCLUSIONS.....	111
4.1. Aportacions.....	111
4.2. Limitacions.....	113
4.3. Valoracions.....	115
5. BIBLIOGRAFIA.....	117
6. WEBGRAFIA.....	120

# 1.INTRODUCCIÓ

El treball de final de grau que presentem té com a objectiu analitzar el grau d'inclusió d'un infant amb deficiència visual a l'aula ordinària dins l'etapa d'Educació Primària. Una vegada que tinguem analitzada aquesta pràctica educativa, dissenyarem una proposta de millora a partir de l'anàlisi i resultats obtingut.

Aquest treball està format per tres parts ben diferenciades, una és la fonamentació teoria, l'altra és la part pràctica i finalment, la última són les conclusions. Dins la fonamentació teòrica es parlarà de la concepció constructivista, les diferències individuals i l'aprenentatge escolar, i de l'educació inclusiva com a mètode per l'aprenentatge adaptatiu. Més endavant, es tractarà tot el tema de l'educació inclusiva relacionada amb la deficiència visual, on es parlarà de les característiques d'aquests alumnes, i de diversos aspectes relacionats amb l'etapa escolar.

Pel que fa a la part pràctica del treball, aquesta fa referència a l'estudi d'un cas d'un infant que pateix deficiència visual dins l'etapa d'Educació Primària. En aquesta part del treball es basarà en analitzar tant aspectes a nivell de centre, com a nivell d'aula que influencien en l'aprenentatge escolar d'aquest infant, per tal d'observar el nivell d'inclusió que rep dins del marc educatiu.

En aquesta segona part del treball, també es realitzarà una proposta de millora educativa a partir de l'anàlisi i resultats obtinguts durant la nostra observació. Per realitzar correctament aquesta proposta de millora, s'haurà de tenir clara la fonamentació teòrica del seguit d'adaptacions tant a nivell de centre com a nivell d'aula que ofereixen diversos autors.

Finalment, la última part del treball seran les conclusions, on s'exposaran les diverses aportacions, limitacions i per últim, es realitzarà una valoració final de tot el procés del treball.

Els objectius del treball són els següents:

- Conèixer els continguts teòrics de la deficiència visual i de la inclusió educativa.

- Analitzar el grau d'inclusió d'un infant que pateix deficiència visual dins l'aula ordinària en l'etapa d'Educació Primària.
- Dissenyar una proposta de millora a partir de l'anàlisi de dades i els resultats obtinguts.

S'ha decidit escollir aquest tema, ja que l'any passat es van realitzar les pràctiques en aquest centre, i va cridar molt l'atenció aquest infant concret. A partir d'aquí, es va tenir curiositat per conèixer la manera en com aprenia aquest alumne, i va sorgir l'interès d'analitzar la seva pràctica educativa.

Finalment, tot i que s'explicarà de manera més exhausta en un dels propers apartats del treball, cal dir, que aquest infant pateix una deficiència visual des de que va néixer, i no és capaç de distingir cap resta visual. Aquest fet dificulta molt més el seu aprenentatge, si no se li donen les estratègies i adaptacions necessàries.

## 2.MARC TEÒRIC

### 2.1.CONCEPCIÓ CONSTRUCTIVISTA

Segons Solé i Coll (1993), a través de l'escola, de la família i dels mitjans de comunicació, entrem en contacte amb la cultura determinada, i en aquest sentit, es contribueix a la seva conservació. L'educació escolar promou el desenvolupament en la mesura que promou l'activitat mental constructiva de l'alumne, responsable que es faci una persona única, irrepetible, en el context d'un grup social concret.

Segons Solé i Coll (1993), la concepció constructivista de l'aprenentatge i de l'ensenyament parteix del fet que l'escola fa accessible als seus alumnes aspectes de la cultura que són fonamentals pel seu desenvolupament personal, i no només en l'àmbit cognitiu; l'educació és el motor pel desenvolupament globalment entès, el què suposa incloure també les capacitats d'equilibri personal, d'inserció social, de relació interpersonal i motriu. Parteix també, d'un consens en relació al caràcter actiu de l'aprenentatge, el qual comporta a acceptar que aquest es fruit d'una construcció personal, en la qual, no intervé només el subjecte que aprèn; els altres significatius, els agents culturals, són peces imprescindibles per aquesta construcció personal. L'aprenentatge contribueix al desenvolupament en la mesura que aprendre no és copiar o reproduir la realitat. Per la concepció constructivista aprenem quan som capaços d'elaborar una representació personal sobre un objecte de la realitat o un contingut que pretenguem aprendre. Aquesta elaboració implica aproximar-se a aquest objecte o contingut amb la finalitat d'aprendre'l. Es tracta d'una aproximació a partir de les experiències, interessos i coneixements previs<sup>1</sup>.

Podem dir que amb els nostres significats ens acostem a un nou aspecte que a vegades només semblarà nou, però que en realitat ens permetrà interpretar els significats que ja posseïem, mentre que altres vegades ens plantejarà un desafiament al qual intentarem respondre modificant els significats que ja teníem per tal que puguem aprendre un nou contingut, fenomen o situació. En aquest

---

<sup>1</sup> Coneixements previs: aquests són els factors més importants que influeixen en l'aprenentatge, és a dir, allò que l'alumne ja sap a partir de les seves experiències i vivències (Ausubel, 1978).



procés no només modifiquem el que ja posseïem, sinó que també, interpretem el nou coneixement per tal que el puguem integrar i fer-lo nostre.

Quan realitzem aquest procés, diem que estem aprenent significativament, construint un significat propi i personal per un objecte de coneixement que objectivament no existeix. No és un procés que condueixi a l'acumulació de nous coneixements, sinó a la integració, modificació, establiment de relacions i coordinació entre esquemes de coneixement que ja posseïm, dotats d'una certa estructura i organització que varia, en nusos i relacions, a cada aprenentatge que realitzem.

Des de la concepció constructivista s'assumeix que a l'escola els alumnes aprenguin i es desenvolupin en la mesura que puguin construir significats adequats entorn als continguts que configuren el currículum escolar. Aquesta construcció inclou l'aportació activa i global de l'alumne, la seva disponibilitat i coneixements previs en el marc d'una situació interactiva, en la qual el professor actua de guia i de mediador entre el nen i la cultura, i d'aquesta mediació, que adopta formes molt diverses, tal hi com ho exigeix la diversitat de circumstàncies i d'alumnes davant els quals es troba, depèn en gran part l'aprenentatge que es realitza (Solé i Coll, 1993).

La concepció constructivista ofereix al professor un marc per analitzar i fonamentar moltes de les decisions que pren en la planificació i el curs de l'ensenyament. Paral·lelament aporta criteris per comprendre el què passa a l'aula: per què un alumne no aprèn, per què una unitat didàctica no funciona, per què a vegades el professor no té els indicadors necessaris per ajudar a un alumne, etc. La concepció constructivista és un referent útil per la reflexió i presa de decisions compartida que suposa el treball en equip en un centre. Fa referència que l'aprenentatge es produeix gràcies a la intervenció dels altres, aquest fet pot ser un element útil per l'establiment de dinàmiques de treball conjunt en equips de professors i d'assessoraments. (Solé i Coll, 1993).

Quan parlem d'atribuir significat, parlem d'un procés que ens mobilitza cognitivament, i que ens condueix a revisar i a aportar els nostres esquemes de

coneixement<sup>2</sup> per donar compte d'una nova situació, tasca o contingut d'aprenentatge. Aquesta mobilització no acaba aquí, sinó com a resultat els esquemes aportats poden patir modificacions amb l'establiment dels nous esquemes, connexions i relacions de la nostra estructura cognitiva (Solé i Coll, 1993).

Segons Coll (1988), la disposició per l'aprenentatge significatiu va estar relacionada amb un dels enfocaments de l'aprenentatge relatats pels propis alumnes (Marton i Cols, 1984) quan se'ls preguntava com abordaven la tasca d'estudiar, aquest s'anomena l'enfocament profund.

En aquest enfocament (Entwistle, 1988), fa referència que la intenció dels alumnes és comprendre el significat del què estudien, el que comporta a relacionar el seu contingut amb els coneixements previs, amb l'experiència personal, a avaluar el què s'està realitzant i a insistir en la tasca fins que s'aconsegueix un grau de comprensió acceptable.

Hem de tenir en compte també que les diverses intencions d'aprenentatge dels alumnes estan freqüentment relacionades amb la motivació intrínseca<sup>3</sup> i extrínseca<sup>4</sup>. Al mateix temps que els alumnes construeixen significats sobre els continguts de l'ensenyament, els alumnes construeixen representacions sobre la pròpia situació didàctica, que pot percebre's com estimuladora i desafiant, o pel contrari, com inabordable i inassolible per les seves possibilitats. També construeixen representacions sobre sí mateixos, en les quals poden aparèixer com a persones competents, interlocutors interessants pels seus professors o companys, capacitats per resoldre els problemes que se'ls hi plantegen, o en el cas oposat, com a persones poc hàbils, incompetents o amb pocs recursos. Alhora, els altres presents en la situació d'aprenentatge poden ser percebuts en una àmplia gama de representacions, com ara que tant els professors com els

---

<sup>2</sup> Esquemes de coneixement: són estructures de dades per representar conceptes genèrics emmagatzemats dins la memòria, aplicables a objectes, situacions, esdeveniments, seqüències d'esdeveniments, accions i seqüències d'accions (Dorado, 1996).

<sup>3</sup> Motivació intrínseca: l'incentiu de la realització de la conducta en sí mateixa, són motius conductuals inherents a la nostra persona (Wenger i Snyder, 2000).

<sup>4</sup> Motivació extrínseca: els motius que impulsen a l'acció són aliens a l'activitat en si (Wenger i Snyder, 2000).

companys són vistos com persones que comparteixen objectius, o bé, com a rivals i sancionadors (Solé, 1993).

Segons Solé (1993), per tal que una tasca, d'aprenentatge o de qualsevol tipus, tingui sentit, es necessari que es donin algunes condicions. És imprescindible saber què és el que s'ha de fer, quina és la seva finalitat, amb quines altres coses es pot relacionar... En definitiva, l'alumne ha de tenir clar l'objectiu que persegueix l'activitat i les condicions de realització d'aquesta. Aquesta condició requereix un esforç per part dels professors per ajudar als alumnes a què entenguin el que es pretén aconseguir amb certa activitat. Per atribuir significat és necessari que ens impliquem de veritat en la tasca, per aquest motiu es requereix que aquesta sigui atractiva, que ens interessi. Aquesta condició pot conduir a revisar les tasques que plantejem o els continguts que ensenyem, i la forma de plantejar-los i organitzar-los. Es tracta que els alumnes participin en la planificació de certa activitat, de la seva realització o dels resultats que n'obtindran.

El sentit que podem atribuir a l'aprenentatge és un requisit indispensable per l'atribució de significats que caracteritza l'aprenentatge significatiu. És el què ens mou a aprendre, i és el que aportem també, en una situació que ens implicarà activament (Solé, 1993).

Al mateix temps, la construcció de significats que caracteritza l'aprenentatge significatiu, i consegüentment, a l'adopció d'un enfocament profund, tot relacionat amb la motivació intrínseca, exigeix prendre algunes decisions susceptibles no només, en afavorir el domini de procediments, l'assumpció d'actituds i la comprensió de determinats conceptes, sinó de generar sentiments de competència, autoestima i de respecte cap a un mateix en el sentit més ampli (Solé, 1993).

## 2.2.DIFERÈNCIES INDIVIDUALS I APRENTATGE ESCOLAR

L'estudi de les diferències individuals reflecteix especialment bé el seu caràcter de punt de confluència de consideracions respecte a la conceptualització de les diferències entre les persones i, posa de manifest les dificultats que moltes vegades comporta discriminar i considerar separatament les unes de les altres (Miras i Onrubia, 1997).

Els processos educatius són processos interactius que, en general, tenen lloc entre persones. Certament, les persones tenim una sèrie de característiques comunes però, encara considerant aquestes semblances, els éssers humans diferim uns d'uns altres en molts aspectes. Les persones no actuem, pensem i sentim de manera idèntica. Som diferents, tant pel que fa a les nostres característiques físiques, com pel que fa a les nostres característiques psicològiques, i aquestes diferències són pròpies a la nostra naturalesa humana. Partint d'aquesta evidència, el problema que es planteja a l'educació, i particularment a l'escola, és el de com actuar enfront d'aquestes diferències. Des de fa algun temps, l'extensió gradual de l'ensenyament obligatori converteix en habitual la situació d'un professor que ha d'assumir l'ensenyament simultani d'un grup més o menys nombrós d'alumnes, la qual cosa situa el tema de la diversitat com una qüestió inevitable i central de l'educació. Les respostes a com tractar les diferències individuals en educació han estat al llarg del temps múltiples i variades. Cadascuna d'aquestes respostes és deutora i implica una determinada concepció de l'ésser humà i, més concretament, de la naturalesa i orígens de les característiques individuals, concepcions que determinen en últim terme l'opció educativa adoptada (Coll i Miras, 1990).

Les tendències en l'anàlisi de les relacions entre diferències individuals i aprenentatge escolar, comporten en realitat un canvi substancial, en la concepció de la naturalesa mateixa de les característiques individuals. Segons Hunt i Sullivan (1974) podem caracteritzar aquest canvi, des de la perspectiva teòrica i conceptual, distingint tres grans concepcions d'aquesta naturalesa:

1. Concepció estàtica: compren que les característiques individuals es consideren inherents a la persona i se suposen estables i consistents al

llarg del temps i de les diferents situacions a les quals s'enfronta aquesta persona.

2. Concepció ambientalista o situacional: s'oposa a la concepció anterior. Des d'aquesta, les característiques individuals que presenten les persones no són fixes o predeterminades, sinó que depenen de factors ambientals. Es comenta que les diferències entre les persones no són atribuïbles a elles, sinó als diferents ambients i situacions en els quals estan o han estat immerses.
3. Concepció interaccionista: planteja la hipòtesi que la comprensió de les característiques individuals i la conducta humana en el seu conjunt sols és possible si es considera la interacció entre el potencial de la persona i les característiques de les situacions en què ha estat o està involucrada aquesta persona. Es reconeix l'existència d'unes característiques personals i d'unes condicions ambientals, cap de les dues predetermina la conducta exercint una influència unilateral sobre l'altra. Les diferències individuals són resultat de la interacció entre ambdós tipus de factors.

### **2.3. L'ADEQUACIÓ DE L'ENSENYAMENT A LES CARACTERÍSTIQUES INDIVIDUALS**

El que es planteja és la qüestió de l'adequació de l'ensenyament a les característiques individuals dels alumnes. No es tracta només d'explicar les característiques individuals i aprenentatge escolar, sinó també, de contribuir al disseny i al desenvolupament d'entorns i formes d'ensenyament que tinguin en compte les característiques dels alumnes que hi participen, amb l'objectiu que les diferències no siguin un obstacle per a l'aprenentatge, sinó que, al contrari, puguin arribar a constituir-ne elements afavoridors (Miras i Onrubia, 1997).

Per fer-ho, segons el posicionament de la concepció, explicades anteriorment, en funció del tractament de les diferències individuals dels alumnes, es plantegen cinc estratègies (Miras i Onrubia, 1997):

- Estratègia selectiva: es basa en què l'alumne progressi en el sistema educatiu fins al nivell que li permeti les seves capacitats i que abandoni quan aquestes no resultin suficients per continuar. D'aquesta manera és l'alumne qui ha d'adaptar-se al sistema i no el sistema el que pretengui adaptar-se a l'alumne. El progrés de l'alumne dependrà de la pròpia capacitat d'adaptació.
- Estratègia d'adaptació d'objectius: comparteix amb l'anterior la idea dels límits en funció de les capacitats de l'alumne però en canvi, planteja com a alternativa l'existència d'objectius i continguts diferenciats segons les característiques individuals. Proposa estructurar els sistemes educatius de manera que incloguin diverses vies acadèmiques possibles, que condueixin a objectius diferents i als quals s'assignin els alumnes d'acord amb les seves capacitats, sense partir dels seus interessos.
- Estratègia temporal: planteja la idea que existeix un conjunt de coneixements que l'alumne ha d'arribar a adquirir, i que per això, el sistema educatiu ha de possibilitar als seus alumnes que hi romanguin el temps necessari per arribar. S'entén que les característiques individuals porten a diferències en el ritme d'accedir a certs aprenentatges per això, la resposta educativa és flexibilitzar el temps de què disposa cada alumne

per assolir-los.

- Estratègia de neutralització o compensació: es basa en intentar neutralitzar o compensar, mitjançant tractaments educatius específics, els possibles efectes negatius de les característiques, assumint la necessitat que tots els alumnes arribin a uns aprenentatges i a uns objectius comuns.
- Estratègia d'adaptació de les formes i els mètodes d'ensenyament: tracta de cercar el màxim grau d'ajustament entre les característiques individuals de tots els alumnes i les formes i mètodes d'ensenyament, i fer-ho de manera generalitzada en l'actuació educativa amb tot el conjunt d'alumnes.

Aquesta última estratègia fonamentaria l'ensenyament adaptatiu, és a dir, un ensenyament que mantenint uns objectius i aprenentatges per a tots els alumnes, disposa de mètodes i estratègies alternatives d'instrucció que utilitza de manera flexible segons les característiques individuals. D'aquesta manera, ni les característiques individuals es consideren de manera estàtica ni les propostes educatives apareixen com a prefixades. Les diferències individuals i els tractaments educatius es fan en interacció, i les característiques diferencials dels alumnes s'assumeixen com a paràmetres essencials per al disseny i el desenvolupament de l'ensenyament. Es pot afirmar que l'adaptació dels mètodes d'ensenyament i l'ensenyament adaptatiu constitueixen l'estratègia general de resposta a la diversitat dels alumnes que implica una individualització més gran de l'ensenyament. La posada en pràctica d'aquesta estratègia requereix disposar d'una informació vàlida i fiable sobre quins tipus de tractaments educatius resulten efectivament més adequats per quin tipus de característiques individuals dels alumnes per així, en una situació determinada poder decidir les formes i mètodes d'ensenyament en els quals s'ha de basar el disseny i el desenvolupament de la instrucció (Miras i Onrubia, 1997).

Adaptar els mètodes d'ensenyament a les característiques dels alumnes requereix en primer lloc una major precisió respecte a quines característiques s'han de considerar. Les possibles fonts de diversitat entre els alumnes són molt

nombroses, encara que és de suposar que no totes elles són igualment pertinents i rellevants de cara a l'aprenentatge escolar. Davant aquest primer interrogant, la concepció constructivista permet precisar alguns factors generals que és necessari tenir en compte en l'adaptació de l'ensenyament, especialment el grau de desenvolupament o capacitat general de l'alumne, els seus coneixements previs específics, la motivació per aprendre (significativament), així com els seus interessos personals. Possiblement la progressiva concreció de la concepció constructivista ajudarà a posar en relleu altres característiques de l'alumne que, de manera més o menys general, juguen un paper important en el procés d'aprenentatge escolar. La resposta al segon gran interrogant, com adaptar-se, és encara més general i imprecisa. L'ensenyament adaptatiu sosté que no existeixen en abstracte mètodes o intervencions millors, ja que la bondat relativa d'un mètode educatiu qualsevol només pot valorar-se en relació a les característiques concretes dels alumnes als quals va destinat. Avançar més enllà d'aquesta resposta genèrica suposaria analitzar des de la perspectiva constructivista aquestes possibilitats, però sobretot implica necessàriament estudiar la interacció que es produeix entre determinades característiques dels alumnes i determinats mètodes d'ensenyament (Coll i Miras, 1990). Així, per exemple, (Coll i Miras, 1990) posen en relleu la relació inversa que existeix entre el nivell de coneixement previ de l'alumne i la quantitat i qualitat de l'ajuda educativa necessària per aconseguir els objectius educatius. D'acord amb aquesta hipòtesi els alumnes amb un baix nivell de coneixements previs requeririen mètodes d'ensenyament que impliquin un alt grau d'ajuda, mentre que els alumnes amb un elevat nivell de coneixements previs es beneficiarien de plantejaments metodològics que impliquin una major autonomia i una menor ajuda per part del professor. Aquesta dificultat, inherent en certa manera a la concepció interaccionista adoptada, té a veure també amb l'existència de diferents nivells d'adaptació possibles. En termes generals poden distingir-se com a mínim dos grans nivells, que alguns autors (Corno, Snow, 1986) defineixen com macroadaptació i microadaptació, és a dir, l'adaptació prèvia a la intervenció educativa a l'aula i l'adaptació que requereix la interacció a l'interior mateix de l'aula. Entendre que l'ensenyament ha d'adaptar-se a l'alumne i no al revés és, en definitiva, la proposta de l'ensenyament adaptatiu que assumeix la



concepció constructivista. Adaptar l'ensenyament als alumnes, als diferents alumnes als quals simultàniament ha d'atendre el professor, no és una tasca fàcil que pugui dur-se a terme sense l'existència de recursos (materials, formatius, etc.) i sense l'ajuda necessària. Així afirma que els diferents alumnes aprenen millor de maneres diferents, que la individualització de l'ensenyament no passa possiblement per ensenyar un per un de la mateixa manera, sinó a cadascú segons les seves característiques.

## **2.4. ESCOLA INCLUSIVA: MÈTODE PER UN ENSENYAMENT ADAPTATIU**

### **2.4.1. Què és l'educació inclusiva?**

L'educació inclusiva es basa en una educació per a tots i en la que tots junts aprenem coneixements, per tal de poder arribar a una societat en la que hi hagi una convivència justa i equitativa (Casanova i Rodríguez, 2009).

Les primeres idees d'una educació inclusiva estan donades des dels plantejaments dels Drets Humans. Cap discriminació o segregació per les diferències individuals (Darling- Hammond, 2001) o pels aspectes socials; viure i aprendre junts és bo per tots (Ainscow, 1999; Corbett, 1999).

El marc de referència en relació amb l'educació és la inclusió educativa, basada en els principis de qualitat, equitat, flexibilitat i respecte a la diversitat, passant per la integració de totes les persones en un sistema educatiu ordinari que pot donar resposta a les diverses necessitats (Casanova, 2009).

El camí cap a la inclusió està incidint en l'elaboració d'un nou model d'escola que té en compte l'avanç dels sistemes educatius, tot valorant la cobertura i la qualitat, juntament, amb el desenvolupament d'una cultura que reconeix la multiculturalitat i les diferències individuals com a recolzament dels drets humans, tot projectant nous reptes i noves condicions per l'educació (Casanova, 2009).

En aquest marc, el moviment de la inclusió promou que tots els nens, nenes i joves rebin una educació de qualitat, però amb una equitat que depengui de les seves necessitats educatives especials (Casanova, 2009).

Tota reforma educativa té un camí final comú: l'activitat educativa. El treball es realitza en el nivell de l'aula; però no es limita als aspectes físics de l'aula, sinó que es refereix a l'aula en el sentit de les activitats educatives organitzades que es poden estendre més enllà de l'escola. Les activitats emprades per professors i estudiants constitueixen el camí comú que condueix a l'èxit o al fracàs en l'educació. Els reformadors de l'educació intenten aconseguir una educació millor. Per això, segons Tharp i altres (2002) hi ha establerts quatre objectius –

excel·lència, equitat, inclusió i harmonia-:

L'equitat s'ha buscat mitjançant la imparcialitat, que accepta l'equivalència, entesa de maneres més complexes que la simple uniformitat i que reconeix que, en les escoles compartides, imparcialitat significa que els canvis s'han de donar perquè tots puguin aprendre. D'aquesta manera, l'equitat es complementa amb l'excel·lència i ara veiem que la redistribució equitativa dels beneficis limitats d'una ensenyança no reformada no produirà excel·lència per ningú. Pel que fa l'excel·lència els avenços han provocat que es demanin els millors resultats acadèmics. Això ha desenvolupat un objectiu d'excel·lència més inclusiu i detallat per la reforma escolar. La reforma de l'excel·lència hauria de suposar una marea que fes pujar a tots, a banda de les seves capacitats. Pel que fa a la inclusió sembla un aliat natural de l'equitat i, amb freqüència, s'ha fet d'una i l'altra una causa comuna. La inclusió com tema de la reforma s'estén més enllà del recinte escolar, l'escola ens incumbeix a tots i tots hem de tenir accés i veu. Un programa fiable per l'excel·lència significa que la millor manera d'aconseguir-la és per mitjà d'una inclusió el més amplia possible perquè la base de l'excel·lència s'ampliarà. Finalment, perquè les escoles siguin equitatives amb tots els alumnes, els eduquin adequadament i els incloguin en les oportunitats de valors i regles, l'harmonia és essencial. L'harmonia basada en uns valors comuns acordats és indispensable per la societat civil (Tharp i altres, 2002).

Segons Ainscow (2003), uns altres tres principis que són considerats importants per portar a terme una bona pràctica inclusiva són; la presència, la participació i progrés.

La presència està relacionada amb el lloc on els alumnes aprenen i són educats, en relació amb el percentatge de presència i puntualitat. L'alumne es considerarà inclòs si la presència va acompanyada de la participació i del progrés. (Ainscow, 2003).

La participació fa referència a la qualitat d'experiències de l'alumne mentre es troba a l'escola . Si en aquesta participació, se li afegeix el concepte presència, obtenim la integració de l'alumne dins l'aula.(Ainscow, 2003).

El progrés es relaciona amb els resultats escolars dels alumnes al llarg del

programa escolar. Si en aquest concepte se li afegeixen els conceptes presència i participació, és quan obtenim el concepte d'inclusió escolar.(Ainscow, 2003).

La inclusió assumeix que tots els estudiants participin en activitats d'aprenentatge, en una aula general (Smith, 2001).

Significa més que la ubicació física dels estudiants amb diverses necessitats en contextos educatius, fa referència a la provisió de serveis i recursos educatius pels estudiants senyalant "el que realment és bo pels nens amb necessitats educatives especials, és bo per tots els nens" (European Agency , 2003).

L'educació inclusiva s'associa freqüentment amb la participació dels nens i nenes amb deficiència a l'escola ordinària; però s'ha de tenir en compte que és un concepte molt més ampli, ja que el seu focus d'atenció és la transformació dels sistemes educatius per tal de poder atendre a la diversitat, tot eliminant les barreres amb les quals es troben molts alumnes per poder aprendre i participar (Blanco, 2005).

Segons Casanova i Rodríguez (2009), l'escola és el segon lloc d'importància en la vida d'un infant després de la seva llar. A l'escola és on passa la major part de la seva vida activa i és, possiblement, un dels pocs llocs on el nen socialitza fora de casa seva. És rellevant tractar el tema de la inclusió a l'escola, ja que encara hi ha fortes barreres que dificulten que un infant amb deficiència participi en ambients educatius amb nens ordinaris.

És comú trobar persones que pensin que el fet d'incloure un nen amb deficiència dins l'aula ordinària només beneficia al nen en qüestió. Tanmateix, s'ha observat que aquest fet també té grans beneficis per als nens ordinaris que interactuen amb ell, els sensibilitza i els mostra que les diferències entre ells són moltes menys de les que aparenten, i que, finalment, tots aprenen el què a cadascú li falta per aprendre. També la resta de nens es donen compte que poden gaudir de l'amistat i el joc amb els nens amb deficiència, i poden anar observant com aquests van superant els seus dèficits i que ells mateixos són agents que hi contribueixen. A més a més, aquests nens poden conèixer una altra perspectiva de dificultat, ja que el que és per a ells fàcil, per els seus

companys pot ser molt més difícil (Casanova i Rodríguez, 2009).

### 2.4.1.1. Principis de l'educació inclusiva

Stainbanck i Stainback (1999) senyalen els següents aspectes com a principis d'una educació inclusiva: és democràtica i igualitària, hi ha una proporció natural; els nens i les nenes participen en l'escola de la seva comunitat. Compta amb una flexibilitat d'accions i estratègies, i hi participen tots els nens i nenes. A més a més, hi ha una col·laboració a través de les xarxes, compta amb una integració personal i de recursos i es produeix una adaptació per tal de poder respondre a cada necessitat.



**Figura 1:** Principis de la inclusió (Casanova, Rodríguez, 2009)

Per la seva part Lipsky i Gartner (1998) afegeixen elements importants pel que fa al perfil d'una escola inclusiva: es fomenta un sentit de comunitat, es desenvolupa un treball col·laboratiu, s'eliminen tota mena de barreres, hi ha nous rols i responsabilitats, s'implementen noves formes d'avaluació, s'impulsa un lideratge acadèmic, i finalment, hi ha una estreta relació entre els pares i les famílies.



**Figura 2:** Perfil d'escola inclusiva. (Casanova, Rodríguez, 2009)

#### **2.4.1.2. Característiques de l'educació inclusiva**

Des d'un enfocament inclusiu es considera que les “dificultats d'aprenentatge o de participació són de naturalesa interactiva, és a dir, depenent tant dels factors de l'individu com dels contextos a on es desenvolupa “ (Blanco, 2005).

Segons Casanova i Rodríguez (2009) l'escola inclusiva desenvolupa les següents característiques:

- Diversitat com una nova realitat. Aquí els estudiants es dediquen a un conjunt comú, d'objectius curriculars o de normes d'aprenentatge. Els aconsegueixen de maneres diferents, i moltes vegades amb diferents graus de domini.
- Accés a coneixements, habilitats i informació que fan que augmentis les oportunitats per la vida, les opcions disponibles i les contribucions valuoses de cada persona.
- Adaptació de l'educació a les necessitats de cada individu, tot tenint en compte els coneixements que ja té l'estudiant, el què és capaç de fer i el seu estil d'aprenentatge.
- Sistemes d'ensenyament cooperatiu. Participen diferents professionals i docents en diversos àmbits.
- Flexibilitat en l'organització i el contingut.
- Expectatives d'èxit per a cada estudiant.
- Millorament continu.
- Comunitats inclusives.

Les noves competències educatives permeten la col·laboració i el treball en equip, l'ús de les tecnologies de la comunicació i la informació, l'anàlisi dels contextos educatius, la percepció i la resposta a les condicions socials dels estudiants, l'avaluació per a diferents perfils grupals, diverses estratègies d'intervenció i d'adequació curricular.

Per tant, una escola inclusiva es caracteritza pel compromís de tots els participants per l'aprenentatge de tots els seus alumnes. Un compromís que es basa en un seguit d'accions concretes i específiques per tal que cada nen/a desenvolupi al màxim tot el seu potencial.

Moriña (2004) considera que el recolzament entre professors i entre estudiants, l'aprenentatge col·laboratiu i l'ensenyament en equip, són necessaris per recolzar la inclusió educativa. A més a més, l'aprenentatge col·laboratiu constitueix l'eix central de la qualitat de l'educació inclusiva, emmarcat en aquest no només la relació entre professors i/o alumnat, sinó també, entre els pares de família els quals comparteixen els valors i percepcions sobre l'acte educatiu.

Les tres relacions més importants en una escola són: la relació entre les persones en el procés de disseny de l'objectiu, la relació a l'aula i la relació amb la comunitat (Casanova i Rodríguez, 2009).

#### **2.4.2. Condicions institucionals**

Les bones pràctiques en la construcció d'una escola per a tothom, les experiències viscudes en diferents centres i les diverses reflexions del professorat (Ainscow, 2001 i Huguet, 2006), han posat de manifest algunes condicions que permeten millorar la pràctica dels centres per oferir una educació eficaç per a tothom. Es tracta de formes d'organització, estratègies i recursos diversos, que cada centre ha d'ajustar segons la seva situació i característiques. La millora de l'educació per tothom comporta un canvi en les expectatives d'aprenentatge de l'alumnat, un reconeixement de les possibilitats d'aprendre els uns dels altres i el treball interactiu de professionals per respondre adequadament a les necessitats de l'alumnat. L'equip directiu dels centres és el que s'encarrega d'impulsar la inclusió de l'alumnat en aquest. Per això, cal una evolució dels plantejaments institucionals i les estructures escolares per tal d'eliminar les diverses barreres que dificulten l'adquisició d'aprenentatges de l'alumnat. Cal que aquesta orientació impliqui el conjunt del professorat i de la comunitat educativa, i que aquests participin de manera activa en el procés de realització de les modificacions favorables a l'educació inclusiva.

L'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2003), així com altres informes i recerques (Ainscow, 2001; Duran i Vidal, 2004; Huguet, 2006; Pujolàs, 2005 i Stainback, 2001) han descrit diferents factors que resulten efectius per a l'educació inclusiva, entre els quals destaquem els següents:

- Pel que fa als centres educatius, s'ha mostrat eficaç i positiu:
  - el fet que els centres es dotin d'una estructura flexible, que sigui capaç d'adaptar-se a les característiques i necessitats de l'alumnat i del professorat. A més a més, és important que el centre estigui dotat d'una organització interna que potenciï la col·laboració entre els mestres tant en la planificació com en el treball a l'aula;
  - que el centre afavoreixi l'ensenyament col·laboratiu. La tasca educativa es pot facilitar quan el professorat compta amb ajudes tant pel que fa a la relació interna de l'equip com pel que fa als suports i assessoraments amb els que compta el centre. Per aquest motiu, és necessari desenvolupar el treball cooperatiu del professorat. Pel que fa a l'organització dels centres, és important que aquesta necessitat aparegui en el disseny d'horaris, per fomentar així, les iniciatives de docència compartida, com les coordinacions, programacions conjuntes i revisions compartides de la tasca educativa;
  - que els centres s'hagin dotat d'òrgans i estructures que facilitin el desenvolupament de l'orientació inclusiva del centre, com per exemple, la comissió d'atenció a la diversitat i la comissió social. La coordinació d'accions i suports específics que desenvolupen els centres i també les mesures de distribució del professorat, són factors clau en el progrés cap a l'educació inclusiva. La Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) és un instrument potent amb què poden comptar els centres per facilitar aquesta tasca, com ha mostrat l'experiència dels centres en els darrers anys (Huguet 2006). La CAD esdevé la responsable de dinamitzar i coordinar les actuacions i mesures que el centre es proposa per avançar en la inclusió i per gestionar els recursos. D'altra banda, la comissió social, amb la qual compten forces centres, ha permès actuar de manera més eficaç en la identificació i cerca de solució a les barreres a l'educació amb les quals es troba l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge que es deriven de factors socials i sociofamiliars;
  - que els centres que disposen de recursos específics (USEE, UEE, agrupaments d'alumnat amb sordesa...) coordinin la seva actuació amb la dels altres recursos especialitzats i la del conjunt del professorat, en el marc del Pla d'atenció a la diversitat, dissenyat pel centre;



- l'acord en el centre de criteris compartits i formes diverses d'avaluació de l'alumnat, que permetin la coherència dins l'equip docent i la comunicació clara amb l'alumnat i les seves famílies sobre el curs dels aprenentatges de cada alumne. Que segons els objectius plantejats, s'utilitzin formes i recursos diversos per avaluar les competències dels diferents alumnes. És rellevant també, diversificar les formes de comunicar els resultats de l'avaluació tant a l'alumnat com a les seves famílies;
- la configuració dels grups classe amb una composició heterogènia de l'alumnat. L'agrupament heterogeni i l'enfocament personalitzat són dues estratègies complementàries que han demostrat ser eficaces i necessàries. És necessari oferir rutes alternatives per a l'aprenentatge quan dins l'aula hi ha una gran diversitat de l'alumnat.
  - Pel que fa a l'atenció a la diversitat a l'aula, les bones pràctiques als centres han mostrat també la utilitat i conveniència de:
    - afavorir el treball en grup de l'alumnat en el propi grup classe i promoure l'aprenentatge cooperatiu. Quan l'alumnat col·labora i s'ajuda en les activitats d'aprenentatge, en poden sortir beneficiats tots, gràcies a l'aprenentatge mutu que afavoreix la cooperació. El treball cooperatiu ha pogut afavorir competències relacionades amb la planificació, la gestió de l'aprenentatge, l'ús del llenguatge o el contrast de criteris en tot l'alumnat que coopera (Pujolàs, 2008);
    - avançar en les pràctiques de resolució participativa dels problemes relacionals i dels conflictes. Les estratègies cooperatives de resolució de conflictes, i els recursos de mediació desenvolupats en els centres amb implicació activa de professorat i alumnat, han estat positius per l'alumnat amb dificultats socials o de comportament.
    - desenvolupar formes de programació d'aula, en les quals es preveuen diferents nivells de participació i de resposta educativa. L'ensenyament multinivell s'ha revelat com una orientació eficaç per donar resposta a les necessitats diverses de l'alumnat que compon un grup. En aquesta orientació, a partir de triar les idees clau de cada unitat, es dissenya una forma de presentació i un desenvolupament de l'activitat que permetin

diferents rols, ritmes d'aprenentatge i objectius per als diversos alumnes i definir, així mateix, formes diverses d'avaluació (Ruiz, 2008);

- concretar plans individualitzats que, partint de la identificació de les barreres a l'aprenentatge i la participació amb què s'enfronta un alumne, defineixin els aspectes clau en què caldrà parar atenció perquè pugui assolir determinades competències. Aquests plans si estan explícitament relacionats amb la programació d'aula és quan tenen sentit en el marc de l'educació inclusiva. A més a més, ajuden a afavorir la participació de l'alumnat a les diferents activitats;
- desplegar formes de treball i mesures facilitadores de l'atenció a la diversitat a l'aula. Com per exemple la docència compartida, els suports especialitzats, els racons, els tallers i el treball cooperatiu en grup.

### **2.4.3. Índex per a la Inclusió**

Entenem que l'Índex per a la inclusió és una guia pràctica perquè presenta passos seqüenciats dels processos de canvi i ofereix materials (les dimensions, els indicadors i les preguntes) que serveixen per avaluar el punt de partida de cada centre i suggerir, al mateix temps, elements de millora. Són justament aquests aspectes, sobre els que la comunitat educativa decideix treballar, el que permet concretar els plans d'acció coherents i contextualitzats a la realitat i necessitats de cada centre. (*Grup de treball sobre l'escola Inclusiva* de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona).

L'Índex és un recurs que serveix per donar suport als centres per tal d'anar avançant cap a l'educació inclusiva. És un document que pot ajudar a trobar el camí que ha de seguir tothom a l'hora de millorar la seva pròpia actuació. Els materials s'han dissenyat per enfortir la riquesa dels coneixements i de les experiències que les persones tenen sobre la seva pràctica. A més a més, aquests materials estimulen i ajuden a millorar qualsevol centre educatiu sigui quina sigui la seva situació actual referent a la inclusió, és a dir, sigui quin sigui el grau en què el centre atén a tot l'alumnat (Booth i Ainscow, 2004).

### 2.4.3.1 Dimensions de l'Índex per la Inclusió

Segons Booth i Anscow (2004)<sup>5</sup> trobem les següents dimensions:

- Dimensió A: Crear cultures inclusives.

Aquesta dimensió està dividida en dos sectors, el primer fa referència a construir una comunitat, el segon a establir valors inclusius. Tots dos sectors tenen un seguit de ítems que els podem observar a continuació:

- Construir una comunitat:
  - Tothom se sent acollit
  - Els alumnes s'ajuden uns als altres
  - Els professors col·laboren entre ells
  - Els professorat i els alumnes es tracten mútuament amb respecte
  - Hi ha col·laboració entre el professorat i les famílies
  - El professorat i els membres del Consell Escolar treballen conjuntament
  - Totes les institucions de la comunitat local estan implicades en el centre.
- Establir valors inclusius:
  - Les expectatives són altes per tots els alumnes
  - La comunitat educativa comparteix els valors de l'educació inclusiva
  - Tots els alumnes són igualment valorats
  - El professorat i l'alumnat són tractats com a persones, independentment del seu rol
  - El professorat intenta eliminar totes les barreres a l'aprenentatge i a la participació en el centre
  - El centre s'esforça per reduir qualsevol forma de discriminació.

---

<sup>5</sup> Aquest apartat està extret de la guia: BOOTH, Tony i AINSCOW, Mel. (2004). Índex per a la inclusió. Barcelona.

- Dimensió B: Elaborar Polítiques inclusives.

Aquesta segona dimensió també està dividida en dos sectors; el primer fa referència en desenvolupar una escola per a tots i el segon en organitzar un recolzament per tal de poder atendre a la diversitat.

Ambdós sectors tenen un seguit d'indicadors que es poden veure a continuació:

- Desenvolupar una escola per a tots:
  - Els nomenaments i les promocions del professorat són justos
  - S'ajuda al professorat nou a integrar-se al centre
  - El centre intenta admetre tot l'alumnat de la localitat
  - Les instal·lacions del centre són accessibles per tothom
  - S'ajuda a l'alumnat nou a integrar-se al centre
  - El centre fa els agrupaments de l'alumnat de manera que tothom se senti valorat
- Organitzar el suport d'atenció a la diversitat:
  - Es coordinen totes les formes de suport
  - Les activitats de formació ajuden al professorat a atendre la diversitat de l'alumnat
  - Les polítiques sobre les necessitats educatives especials afavoreixen la inclusió
  - El suport psicopedagògic s'utilitza per reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat
  - El suport que es dona a l'alumnat d'incorporació tardana, que no coneix el català, es coordina amb altres suports pedagògics
  - 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
  - Es redueixen les expulsions per indisciplina
  - Es redueix l'absentisme escolar
  - Es redueix la intimidació

- Dimensió C: Desenvolupar pràctiques inclusives.

Finalment, la última dimensió està dividida novament en dos sectors, el primer fa referència en organitzar l'aprenentatge, i el segon en mobilitzar el seguit de recursos.

- Orquestrar l'aprenentatge:
  - Es programa pensant que tot l'alumnat aprengui
  - Les classes promouen la participació de tot l'alumnat
  - El treball a classe promou una comprensió més gran de la diferència
  - L'alumnat s'implica activament en el seu propi aprenentatge
  - Els alumnes aprenen col·laborativament
  - L'avaluació fomenta el progrés i l'èxit de tot l'alumnat
  - La disciplina de l'aula es basa en el respecte mutu
  - El professorat utilitza la docència compartida
  - El professorat de suport es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat
  - Els deures contribueixen a l'aprenentatge de tot l'alumnat
  - L'alumnat pot participar en activitats extraescolars
- Mobilitzar recursos:
  - Les diferències entre els alumnes es fan servir com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge
  - L'experiència del professorat s'aprofita plenament
  - El professorat desenvolupa recursos per donar suport a l'aprenentatge i la participació
  - Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat
  - Els recursos del centre es distribueixen equitativament per donar suport a la inclusió

Cada una de les seccions de cada dimensió té un màxim de dotze indicadors. Podríem dir que aquests representen una formalització d'aspiracions amb les quals es valora i compara la situació del present en el centre per tal de poder establir determinades prioritats de millora. Cada centre pot seleccionar aquells

indicadors o aspectes que consideri més importants a treballar. El significat de cada un d'aquests indicadors s'explica a través d'un seguit de preguntes que tenen com a finalitat concretar encara més aquest indicador. Aquestes qüestions poden ser modificades en relació a les característiques de cada centre i les prioritats d'aquest. Per tant, podem dir que aquest seguit de dimensions, seccions, indicadors i preguntes configuren un ampli recull d'aspectes positius, i facilitadors per la inclusió. De la mateixa manera, que si aquests aspectes no estan desenvolupats a les escoles poden esdevenir-se com a barreres per a l'aprenentatge i la participació (Booth i Anscow, 2004).

## **2.5.PRINCIPIS DE L'ENSENYAMENT ADAPTATIU**

El principi d'adaptació dels processos i les formes d'ensenyament, explicat anteriorment en el punt 2.3, s'aplicaria tant al disseny dels processos educatius com al seu desenvolupament. En el primer cas, es tractaria d'assegurar que la planificació de l'ensenyament es fa de tal manera que es preveuen mètodes i estratègies alternatives d'instrucció i condicions per a poder-los posar en pràctica de manera ajustada a les característiques dels alumnes. En el segon, passaria pels processos de presa de decisió que el professor ha de realitzar de manera constant per a adaptar-se a les característiques dels alumnes i al seu procés d'aprenentatge dins de l'aula i en el transcurs del procés (Miras i Onrubia, 1997). Segons Corno i Snow (1986), les decisions del disseny implicarien processos de "macroadaptació", mentre que les que es prenen en el desenvolupament de l'ensenyament implicarien processos de "microadaptació".

Macroadaptació i microadaptació són processos necessàriament interconnectats, però amb característiques particulars. Per això, la possibilitat de dur a terme processos de microadaptació en el desenvolupament de l'ensenyament dependrà, en gran part, dels processos de macroadaptació inclosos en la planificació i el disseny de l'ensenyament (Miras i Onrubia, 1997).

### **2.5.1.Macroadaptació**

La macroadaptació, com s'ha explicat anteriorment, fa referència als processos de disseny i planificació que es duen a terme abans d'iniciar la pràctica a l'aula. L'exemple més clar d'aquest procés seria la proposta per un currículum obert que possibilités l'elaboració del Projecte Curricular de Centre (PCC) amb les següents característiques (Miras i Onrubia, 1997):

- Objectius generals, que guien que l'acció educativa dels centres incorporin de manera equilibrada totes les capacitats constitutives del desenvolupament humà, no només tenint en compte les cognitives.
- Determinar continguts, en el sentit d'assegurar un tractament equilibrat dels conceptes, procediments, i les actituds.
- Establir criteris d'avaluació, a partir dels objectius generals de les diferents etapes així com del punt de partida dels alumnes, fent èmfasi no només

en la funció social de l'avaluació sinó també en el seu potencial regulador.

- Ajudar a posar en relació les diferents opcions metodològiques amb altres aspectes, com ara els objectius que es persegueixen o els continguts als quals es refereixen. Com per exemple; el treball per projectes, el treball per racons, les activitats autònomes graduades, etc.
- Materials que s'utilitzen, ús dels espais, horaris, distribució dels suports...

Concretament, aquest treball se centra en l'apartat dels processos de macroadaptació curricular els quals són (Miras i Onrubia, 1997):

- o Equilibri en la formulació de competències (funció social de l'educació)
- o Objectius concrets i contextualitzats al centre
- o Priorització de continguts
- o Formulació de criteris d'avaluació a partir de les competències i del nivell de desenvolupament real dels alumnes (funció reguladora de l'avaluació)

Així, l'ensenyament adaptatiu necessita processos de macroadaptació en els nivells més generals de la presa de decisions curriculars i organitzatives en els centres, que emmarquen i delimiten la pràctica a l'aula en els processos de microadaptació. Si les decisions globals en aquests aspectes no contemplen certes possibilitats d'adaptació o s'estableixen de manera rígida, no serà possible ajustar adequadament l'ajuda educativa necessària a l'aula. Les decisions flexibles i obertes a nivell macroadaptatiu de planificació curricular i organitzatiu que contemplen i prenen en consideració la diversitat dels alumnes, faciliten l'adaptació a l'aula (Miras i Onrubia, 1997).

### **2.5.2.Microadaptació**

Els processos de macroadaptació, per si sols, no poden garantir un ensenyament adaptatiu. El caràcter sensible, contingent i transitori de l'ajuda ajustada només pot assegurar-se a partir del seguiment continuat, a la pràctica de l'aula, que els alumnes van fent i aprenent i de la variació de les ajudes en funció de la valoració que s'extregui d'aquest seguiment, a través de la



microadaptació (Miras i Onrubia, 1997).

Onrubia, Fillat, Martínez i Udina (1995) plantegen un seguit de criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat a l'aula que responen als diferents aspectes i decisions que ha de tenir en compte el professor a l'hora d'elaborar les programacions d'aula:

- Criteris en relació al “què ensenyar”:
  - Incloure de manera equilibrada els diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) en les Unitats Didàctiques de la Programació d'aula.
  - Programar i desenvolupar activitats i seqüències d'activitats que tinguin continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals com a eix organitzador.
  - Identificar els aspectes més rellevants del contingut des del punt de vista dels objectius educatius de les àrees i del conjunt de l'etapa, i assegurar-ne, en la mesura de les possibilitats, l'aprenentatge per part de tots els alumnes.
  - Introduir les modificacions o ajustaments pertinents en els continguts a treballar en les Unitats Didàctiques en funció de la informació sobre els coneixements previs dels alumnes que s'hagi obtingut mitjançant activitats, més o menys específiques, d'avaluació inicial.
- Criteris en relació al “quan ensenyar”:
  - Emprar formes de presentació dels continguts “en espiral”, és a dir, reprenent els diferents aspectes tractats diverses vegades i amb diferents nivells de profunditat.
  - Contemplar de manera sistemàtica en la seqüenciació i distribució dels continguts dins les Unitats Didàctiques, moments de resum i recapitulació del que es va treballant.

- Contemplar de manera sistemàtica en la seqüència i distribució dels continguts dins les Unitats Didàctiques moments de posta en relació i síntesi amb els continguts d'altres Unitats Didàctiques prèviament treballades.
- Criteris en relació al “com ensenyar”:
  - Pel que fa a la selecció i disseny d'activitats i tasques:
    - Diversificar els tipus d'activitats d'ensenyament i aprenentatge que es fan servir a l'aula de manera habitual.
    - Plantejar tasques que puguin tenir diferents nivells de resolució.
    - Incloure en la programació de les àrees activitats de reforç i ampliació que puguin ser utilitzades en moments i contextos diversos.
    - Programar seqüències d'activitats que suposin modificacions en el grau d'autonomia dels alumnes en la resolució de les tasques.
  - Pel que fa a les formes d'intervenció i seguiment més immediates per part del professor:
    - Diversificar, de manera sistemàtica i planificada, els tipus i graus d'ajuda als alumnes en el transcurs d'una determinada activitat o tasca.
    - Diversificar els llenguatges de suport per a la presentació d'informació nova als alumnes.
    - Realitzar un seguiment i valoració sistemàtics, amb criteris els més explícits possible, del desenvolupament de les activitats d'ensenyament i aprenentatge.
  - Pel que fa a la dinàmica i funcionament del grup-classe:
    - Construir un clima relacional a l'aula que es basi en l'acceptació, la seguretat i la confiança mútues entre professor i alumnes.
    - Proposar tasques que puguin ser planificades, desenvolupades i

- avaluades de manera relativament autònoma pels alumnes.
- Oferir als alumnes la possibilitat de participar en el procés d'elecció/selecció de les activitats a desenvolupar.
  - Emprar de manera sistemàtica estructures de treball cooperatiu a l'aula.
- Pel que a l'organització i estructura del grup-classe, i l'ús de l'espai i el temps:
- Estructurar situacions i formes de treball que possibilitin la confluència simultània de diferents tasques i ritmes de treball en un mateix moment.
  - Diversificar les formes d'organització i agrupament dels alumnes.
  - Diversificar les formes d'estructuració i els usos de l'espai i del temps en les situacions d'ensenyament i aprenentatge.
- Criteris en relació al “què, com i quan avaluar”:
- Contemplar de manera equilibrada en els criteris i activitats d'avaluació els diferents tipus de competències.
  - Obtenir informacions el més variades i completes possible sobre l'aprenentatge dels alumnes, i que permetin conèixer tant les seves dificultats com els seus progressos.
  - Diversificar els moments d'avaluació.
  - Diversificar les situacions i instruments d'avaluació.
  - Fomentar la implicació i participació dels alumnes en el procés d'avaluació.
  - Ajudar als alumnes a aprendre a avaluar i regular per ells mateixos el seu propi procés d'aprenentatge.

Tharp i altres (2002) elaboren una proposta de cinc fases per poder dur-la a terme a qualsevol aula ordinària. Per dur a terme aquesta proposta, que inclou dos contextos d'activitat que actuen com “nanses” i on es troben tots els contextos de l'activitat que s'interrelacionen en l'èxit dels objectius educatius.

Aquestes dues nances són l'activitat de "preparació" o introducció (abans de començar un marc) i l'activitat "d'informació" o posta en comú (després d'ell). Els contextos d'activitat que trobem enmig de les dues nances són una activitat d'explicació per a tot el grup i una tasca de seguiment amb exercicis o problemes. D'acord amb Tharp i altres (2002), aquest tipus de contextos s'han de diversificar i flexibilitzar, fins a ser substituïts per una estructura de classe basada en contextos d'activitat múltiples, simultanis i diversificats quant a les tasques, rols i formes d'interacció experimentades per cadascun dels alumnes. Aquesta transformació és la que es pot dur a terme mitjançant les cinc fases de la seva proposta:

- Fase 1: s'introdueix el marc bàsic amb "nances" i es construeixen les normes bàsiques que han de presidir la nova organització de l'aula.
- Fase 2: s'introdueix, en un nivell bàsic, la realització d'activitats independents i simultànies (per exemple, la meitat del grup-classe realitza una activitat sota supervisió directa del professor i l'altra meitat realitza una activitat independent).
- Fase 3: s'introdueixen diversos contextos simultanis i diversificats d'activitat; la prioritat és assegurar la participació dels alumnes i exercitar els procediments que permeten el funcionament dels diferents contextos i les rotacions d'un context a l'altre.
- Fase 4: s'aplica de manera completa una organització de l'aula a partir de contextos múltiples i simultanis d'activitat, amb grups estables que hi participen de manera rotatòria.
- Fase 5: s'introdueix la possibilitat de flexibilitzar i individualitzar, mitjançant contractes didàctics personalitzats, la participació dels diferents alumnes en els diferents contextos d'activitat; el grup-classe funciona amb un nivell d'autonomia que permet el professor establir "converses educatives" successives amb diferents grups d'alumnes de manera periòdica i sistemàtica.

La resposta educativa als alumnes amb dificultats en l'aprenentatge ha de basar-se, doncs, des d'aquest punt de vista, en un ensenyament adaptatiu que tingui

en compte tant els aspectes curriculars com els organitzatius, de manera que sigui una resposta ajustada a les necessitats educatives de l'alumnat (Tharp, 2002).

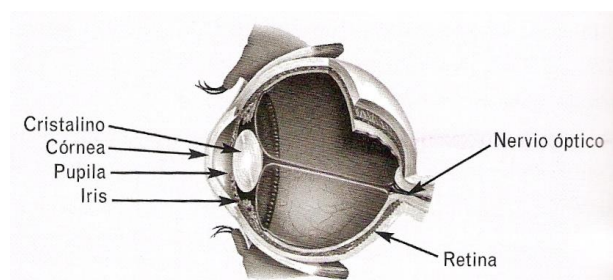
## 2.6 LA INCLUSIÓ I EL DÈFICIT VISUAL

### 2.6.1. La visió: l'ull

La visió és l'habilitat global del cervell per extraure, processar i actuar sobre la informació del nostre entorn. Gran part dels aprenentatges que realitzen els nens des del seu naixement es produeixen a través de la visió. Per això, un problema de visió no detectat pot influir negativament en el desenvolupament i la vida escolar d'un nen. El 80% de la visió que arriba al nostre cervell és a través de la via visual, aquesta ens permet percebre la forma, el color i la distància dels objectes que es troben en el nostre camp de visió. La visió ens permet organitzar i estructurar la informació que ens aporten els altres sentits. (Alberti i Romero, 2010)

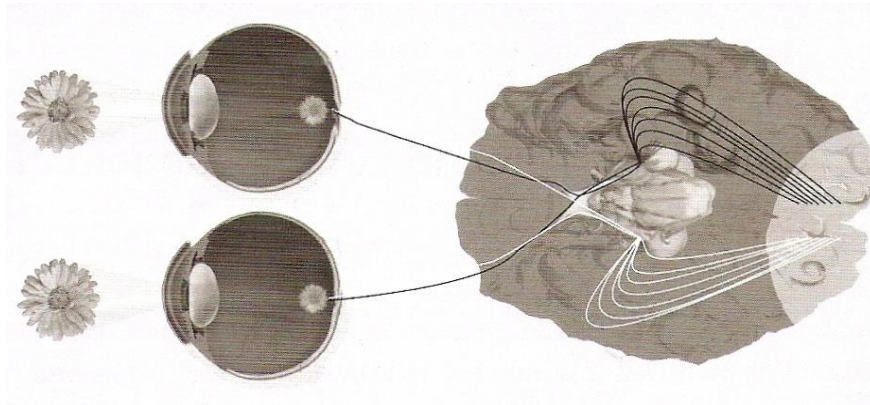
Segons el Ministerio de Educación, Instituto de Tecnologías Educativas, la visió està formada per tres estructures diferents:

- Globus ocular: l'ull té una forma irregular, és elàstic i dur. Està constituït per diverses capes i càmeres. La primera lent anomenada còrnia, és per on entra la imatge.
- Vies òptiques: a través de les vies òptiques els ulls transmeten la informació al cervell.
- Cervell: s'encarrega de recollir els impulsos, els interpreta i els hi dona un significat conceptual.
- Elements destinats a allotjar, sostenir i protegir el globus ocular. Aquests són: la còrnia, el cristal·lí, la pupila, l'iris i la retina.



**Figura 3:** Gràfic del globus ocular (Albertí i Romero, 2010)

Mecanisme de visió: estímulo visual → ull → nervi òptic → cervell  
(flor) (recull la informació) (la transmet) (la interpreta)



**Figura 4:** El mecanisme de la visió (Albertí i Romero, 2010).

El mecanisme de la visió comença a través de les estructures anteriors a l'ull: la pupila i el cristal·lí. Aquestes recullen la informació visual i és reflectida en la retina en forma d'energia lluminosa; les cèl·lules de la retina transformen l'energia lluminosa en impulsos nerviosos, que són transmesos al cervell a través del nervi òptic, concretament al lòbul occipital, centre del nostre sistema visual. El cervell recull aquests impulsos, els interpreta i els hi dona significat conceptual. (Albertí i Romero, 2010)

Els ulls són únicament l'inici del procés visual. Per arribar a veure necessitem transmetre i interpretar aquella informació que recullen els nostres ulls i per això és molt important la integritat anatòmica i funcional de totes les estructures que intervenen en el sistema visual: ull, nervi òptic i cervell. (Albertí i Romero, 2010)

Resulta difícil entendre i explicar com veu l'alumnat amb dèficit visual a causa de les diverses característiques visuals que poden presentar. Els dos tipus de visió que són l'agudesia visual i el camp visual. L'agudesia visual fa referència a la capacitat per percebre la figura i la forma dels objectes, així com per discriminar els seus detalls. El camp visual en canvi, és la capacitat per percebre els objectes situats fora de la visió central (que correspon el punt de visió més nítid). (Albertí i Romero, 2010)

Barraga (1985), a partir de la quantificació de l'agudesia visual i camp visual, permet establir la classificació següent, que utilitzem per definir la visió funcional dels alumnes, en la que s'estableixen les següents categories:

- Ceguesa total: absència tota de visió o si es percep llum, no és útil per

l'orientació.

- Ceguesa parcial: es percep llum, ombres, a vegades colors..., que li són útils per l'orientació i mobilitat, però la visió de prop és insuficient.
- Deficiència visual severa: percep volums i colors, objectes i caràcters impresos a pocs centímetres amb ajudes òptiques, ulleres, lupes, etc.
- Deficiència visual moderada: percep objectes i caràcters impresos a pocs centímetres sense necessitat d'ajudes òptiques.

### **2.6.2. Condicions de centre necessàries per a la inclusió d'alumnes amb deficiència visual**

Els alumnes amb deficiència visual necessiten adaptar-se al context escolar (espai, organització, metodologia, ritme...), però al mateix temps l'entorn escolar hauria d'adaptar-se a les seves necessitats educatives específiques. Aquests alumnes, poden seguir el currículum ordinari, i arribar als objectius generals. Per tant, tots els alumnes (excepte aquells que presenten una altra deficiència associada), estan integrats en centres ordinaris. Aquesta integració situa a l'alumne amb deficiència visual en un entorn normalitzat que afavoreix el seu desenvolupament personal i social. Al mateix temps, la integració és una experiència positiva per tots els agents de la comunitat educativa (Alberti i Romero, 2010).

Som conscients que el centre ordinari per si mateix no pot donar resposta a totes les necessitats educatives específiques dels alumnes amb deficiència visual, per aquest motiu necessita la intervenció dels especialistes del CREDV<sup>6</sup>. Si volem aconseguir una integració activa i participativa, necessitem els recursos personals i materials adequats. (Alberti i Romero, 2010)

---

<sup>6</sup> CREDV: Centre de Recursos Educatius per a Deficients Visuals. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (2010). Centre de Recursos per a Deficients Visuals (CREDV). [En línia]. [Consulta el 25 de Febrer de 2015] Disponible a: <http://www.xtec.cat/web/serveis/serveis/see/credv>



Pensem que no hi ha un centre educatiu ideal per l'atenció de l'alumne amb deficiència visual, però sí que hi ha centres que ofereixen una resposta educativa adequada. (Alberti i Romero, 2010)

Els centres escolars més adequats per la inclusió dels alumnes amb deficiència visual segons Alberti i Romero (2010), són els que responen a les següents característiques:

- **Tenen una mentalitat oberta cap a la inclusió dels alumnes amb deficiència.**

Tant l'equip directiu com els professionals del centre han d'entendre que l'atenció a la diversitat és responsabilitat de tots els agents del centre escolar.

- **Disposen d'una quantitat i varietat de recursos personals.**

El centre escolar ha de disposar de la quantitat més gran i varietat de recursos personals. És recomanable que compti amb diferents professionals; mestre d'educació especial/psicopedagog, mestre d'audició i llenguatge, auxiliar d'educació especial...

- **Utilitzen una metodologia de treball que afavoreix a la participació i atenció dels alumnes amb deficiència visual.**

Aquesta metodologia pot ser l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge per projectes, desdoblaments del grup-classe, experiències manipulatives, etc.

- **Estan ubicats a prop del domicili familiar de l'alumne o disposen de transport escolar.**

Aquest punt és important per facilitar dos aspectes bàsics en el desenvolupament d'un alumne amb deficiència visual: la socialització de l'alumne amb els nens del seu entorn pròxim i el desplaçament de manera autònoma.

- **Estan interessats i actualitzats en les noves tecnologies.**

Es tracta de centres educatius que estan dotats de recursos tecnològics com ara les pissarres digitals interactives a les aules, ordinadors portàtils pels alumnes, tabletas digitals pels alumnes més petits, llibres de text digitals...

- **Disposen d'un espai físic no molt gran.**

És més adequat que els centres escolars siguin petits, preferiblement una aula per nivell. D'aquesta manera, l'espai físic és més reduït i el centre disposa de menys professors i alumnes. Així, l'alumne amb deficiència visual coneix i controla l'entorn físic i personal amb major facilitat i rapidesa.

- **Presenten una plantilla de professionals estables.**

Si el centre compta amb una plantilla estable de professionals, aquests coneixen l'alumne amb deficiència visual i les seves necessitats, saben com l'han de tractar i com realitzar de manera adequada la intervenció educativa per tal d'afavorir al seu desenvolupament.

Segons el Col·legi d'Arquitectes de Catalunya (1991) i Rovira (2003) ens indiquen altres mesures que també s'han de tenir en compte per fer els espais i el centre escolar més accessibles, aquests consells són els següents:

- Dividir les plantes/espais en diferents colors. A la porta fer-hi algun dibuix, posar quelcom amb tacte. Aquest fet ajudarà a les persones a guiar-se millor pels espais. També, seria interessant posar quelcom en tacte en el material, d'aquesta manera l'alumne seria capaç de distingir per ell mateix el tipus de material que es tracte.
- Agafadors: passamans, agafadors (tant a les portes, com a WC).
- Rampes en lloc on hi hagi escales. Quan hi ha una persona que presenta deficiència visual, li és més fàcil de desplaçar-se per rampes, que no pas per escales. També seria interessant de realitzar les activitats en una mateixa planta.

- Deixar els camins de pas nets d'obstacles. Inclou mantenir les sales netes i endreçades, evitar canvis de lloc que provoquin que persones amb deficiència visual, no puguin orientar-se.
- Els cartells hauran d'estar a alçades més baixes, és a dir, ajustades a l'alçada de la persona amb deficiència visual, per tal que ell mateix no tingui cap dificultat per accedir a aquests cartells i llegir-los a través del tacte.
- El material no és necessari que sigui gaire adaptat però sí que s'ha de pensar en utilitzar pilotes d'escuma, pilotes amb cascavells, grans, de colors vius, per no fer mal i que siguin més fàcils de manejar. El mateix passa amb els llapis i retoladors.

### **-Serveis educatius externs**

Existeixen diferents serveis externs al centre escolar, però que poden intervenir en ell. Aquests serveis són un equip de professionals que donen suport i assessorament als centres educatius, a la tasca docent del professorat, a més d'oferir atenció directa a aquest tipus d'alumnat i orientació per les famílies. (Albertí i Romero, 2010)

El model d'intervenció que és dur a terme a Espanya des de 1938 és la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). La ONCE és una institució de caràcter social i democràtic, que té com a propòsits fonamentals la consecució de l'autonomia personal i plena integració de les persones cegues i amb una deficiència visual greu, mitjançant la prestació de serveis socials (ONCE, 2015).

La llarga trajectòria dels col·legits de la ONCE i la seva reconversió com a Centres de Recursos Educatius permet que, en l'actualitat, els coneixements i recursos didàctics i materials siguin el suport tècnic necessari per atendre les necessitats educatives dels alumnes amb deficiència visual escolaritzats en centres ordinaris, de les seves famílies, dels mateixos centres escolars i dels professionals que els atenen (Ministerio de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas).

En la Comunitat Autònoma de Catalunya, el principal servei per la intervenció d'alumnes amb deficiència visual greu és el Centre de Recursos Educatius per Deficients Visuals (CREDV), fruit del conveni de col·laboració establert entre el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i la ONCE. El CREDV està format per un equip de professionals que centra la seva intervenció en tres grans àmbits: alumnes i famílies, centres educatius i professorat i zona educativa. (Alberti i Romero, 2010)

Els principals objectius d'intervenció són (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2010):

- Realitzar la valoració i seguiment psicopedagògic de l'alumnat amb necessitats educatives derivades del dèficit visual.
- Oferir atenció directe a l'alumnat amb deficiència visual.
- Treballar amb les famílies.
- Proporcionar assessorament, material, estratègies i modelatge al professorat de l'alumnat amb deficiència visual.
- Col·laboració amb els centres i els serveis educatius de zona, en l'orientació de l'adequació curricular.
- Valoració, prescripció i seguiment tecnològic i d'adequació de materials educatius per a l'alumnat amb dèficit visual.
- Orientació a les famílies, informació i assessorament per a la presa de decisions relacionades amb els seus fills o filles.

Aquests serveis estan formats per un equip de professionals organitzat en tres unitats (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2010):

- La primera unitat és la de valoració i orientació. Aquests s'encarreguen de valorar, orientar i fer un seguiment de les competències i les necessitats especials de l'alumnat amb ceguesa o trastorns greus de la visió. Ofereix

també, una orientació a l'equip de mestres itinerants<sup>7</sup> per a l'atenció a l'alumnat amb ceguesa o trastorns greus de la visió i una orientació i assessorament a les famílies d'aquests infants per facilitar la seva adequació a les necessitats educatives específiques.

Cal dir també, que aquests professionals treballen amb col·laboració amb els professionals implicats en el procés educatiu de l'alumnat amb ceguesa o trastorns greus de visió.

- La segona unitat és la de seguiment escolar. Aquesta s'encarrega de donar una atenció especialitzada a l'alumnat amb ceguesa o trastorns greus de la visió. Realitza una valoració i un seguiment del desenvolupament educatiu, comunicatiu i social d'aquests infants. A més a més, fan un treball específic d'orientació i assessorament a les famílies d'aquest alumnat. I informant, orienten i assessoren al professorat per tal de poder facilitar la seva adequació a les necessitats educatives específiques d'aquests infants.
- Finalment, l'última unitat és la de materials i tecnologia. Aquesta s'encarrega d'actualitzar i facilitar tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement (TAC) aplicades a l'atenció de l'alumnat amb ceguesa o trastorns greus de la visió. A més a més, també actualitza i manté els fons de documentació i materials per a l'atenció amb ceguesa o trastorns greus de la visió. I per últim, coordina la formació continuada interna i l'assessorament a centres i professorat.

Els infants que hi solen accedir són derivats per l'EAP<sup>8</sup> de la zona a través d'un full protocol·litzat de demanda<sup>9</sup>. O bé, aquells infants de 0 a 3 anys amb

---

<sup>7</sup> Mestres itinerants: és aquell que treballa en diversos centres de diferents localitats. Com a molt comprendrà un màxim de tres centres, amb l'excepció de les Escoles Rurals Agrupades, en aquest cas el màxim serà de cinc. La seva provisió es realitzarà de manera voluntària. Guías CSI-F (2012). Guía CSIF sobre itinerancias. [En línia]. [Consulta el 25 de Febrer de 2015] Disponible a: <http://www.csi-f.es/content/%C2%BFsabes-lo-que-es-un-puesto-itinerante-consulta-la-guia-csi%C2%B7f-sobre-profesorado-que-imparte-d>

<sup>8</sup> EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògic. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (2010). Equips d'assessorament i orientació psicopedagògic. [En línia]. [Consulta el 25 de Febrer de 2015] Disponible a: <http://www.xtec.cat/web/serveis/serveis/sez/eap>

diagnòstic de ceguesa o trastorns greus de la visió, la família, el CDIAP<sup>10</sup> o l'EAP poden accedir directament al CREDV. Els professionals que hi treballen són mestres especialitzats, psicopedagogs/gues, treballadors/es socials i tècnics/ques en tiflotecnologia<sup>11</sup> (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2010).

### **2.6.3. Condicions d'aula necessàries per a la inclusió d'alumnes amb deficiència visual**

Segons el Ministerio de Educación, Instituto de Tecnologías Educativas, la gran majoria d'alumnes amb deficiència visual a Espanya estan inclosos en l'ensenyament ordinari, és a dir, s'escolaritzen en els mateixos centres que la resta d'alumnes i segueixen el currículum oficial del curs en el qual estiguin. Per tant, aquests centres han d'oferir una resposta adequada a les necessitats educatives de tots els seus alumnes, per què sigui una escola per tots, adaptant els canvis curriculars i organitzatius que siguin necessaris.

Segons Alberti i Romero (2010), quan ens trobem en la situació de tenir un infant amb deficiència visual a l'aula hem de tenir en compte una sèrie d'orientacions:

- La il·luminació: és essencial pels alumnes amb deficiència visual. Aquesta no afecta de la mateixa manera a totes les persones amb deficiència visual. Algunes necessiten una il·luminació intensa, natural i directa,

---

<sup>9</sup> Full protocol·litzat de demanda: És un instrument a través del qual el tutor sol·licita la intervenció de l'Equip en relació a les necessitats educatives de l'alumne concret. Constitueix doncs, un marc clar i formal per demanar aquesta intervenció. Consejería de Educación y Cultura. Hoja de derivación (Solicitud de ayuda al equipo). [En línia]. [Consulta el 28 de Febrero de 2015] Disponible a:

[http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCwQFjAC&url=http%3A%2F%2Foepezamora.centros.educa.jcy.es%2Fsitio%2Fupload%2FHoja\\_de\\_Derivacion1\\_1.doc&ei=Zg8UVZrTNIbtaNWxgLgD&usg=AFQjCNFjnREEP-G14CWTwjnrEvFntJ86tw](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCwQFjAC&url=http%3A%2F%2Foepezamora.centros.educa.jcy.es%2Fsitio%2Fupload%2FHoja_de_Derivacion1_1.doc&ei=Zg8UVZrTNIbtaNWxgLgD&usg=AFQjCNFjnREEP-G14CWTwjnrEvFntJ86tw)

<sup>10</sup> CDIAP: Centres de desenvolupament infantil i atenció precoç. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (2010). Centres de desenvolupament infantil i atenció precoç. [En línia]. [Consulta el 25 de Febrer de 2015] Disponible a:

[http://benestar.gencat.cat/ca/ambits\\_tematicos/infancia\\_i\\_adolescencia/infants\\_amb\\_trastorns\\_en\\_el\\_de\\_senvolupament\\_o\\_amb\\_risc\\_de\\_patir-los/atencio\\_precoc/centres\\_de\\_desenvolupament\\_infantil\\_i\\_atencio\\_precoc\\_cdiap/](http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/infancia_i_adolescencia/infants_amb_trastorns_en_el_de_senvolupament_o_amb_risc_de_patir-los/atencio_precoc/centres_de_desenvolupament_infantil_i_atencio_precoc_cdiap/)

<sup>11</sup> Tècnics en tiflotecnologia: és aquell que ha rebut una orientació i assessorament de les ajudes i dispositius tècnics adaptats per persones amb deficiència visual (anomenades ajudes tiflotecnològiques) que millor s'ajusten a la seva condició visual, interessos i necessitats. ONCE (2015). Formación en Tiflotecnologías. [En línia]. [Consulta el 25 de Febrer de 2015] Disponible a: <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/tecnologias-de-la-informacion-y-de-la-comunicacion/formacion-en-tiflotecnologia>

mentre d'altres la requereixen baixa, artificial i indirecta. Per això, hem de conèixer com afecta la llum al nostre alumne i buscar el tipus d'il·luminació que més afavoreixi la seva funcionalitat visual.

- La pissarra: molts alumnes amb deficiència visual no aconsegueixen la pissarra de l'aula des del seu pupitre habitual. En canvi, poden accedir fàcilment a la informació amb l'ús d'una pissarra digital a l'aula, a través d'un ordinador portàtil situat a la seva taula.
- El mobiliari i el material: la distribució del mobiliari i dels materials ha de guardar un ordre estable per millorar l'autonomia i ritme de treball de l'alumne. Quan hi hagi un canvi en el mobiliari de l'aula o en la distribució del material, ha de ser comunicat a l'alumne o bé que aquest participi en el canvi.
- Ubicar adequadament a l'alumne: la millor situació és en el centre de la primera fila, a prop del professor i de la pissarra. La proximitat amb el mestre és un factor fonamental, els permet escoltar amb claredat, localitzar-lo ràpidament quan necessitin ajuda i facilita que aquest pugui apropar les làmines o materials que necessitin.
- Verbalitzar tots els detalls de qualsevol situació a l'aula: els alumnes amb deficiència visual no perceben la informació visual o ho fan de forma distorsionada. Per això, és necessari que el mestre expliqui oralment totes les situacions escolars i les característiques de les persones i objectes.
- Respectar el ritme de treball de l'alumne, ja que aquest presenta un ritme més lent que els seus companys i es cansa amb més facilitat.
- Espai per les ajudes òptiques i llibres Braille: pot necessitar dues taules per distribuir el seu material específic.

### **-Limitacions de l'infant amb discapacitat visual**

Segons el Ministerio de Educación, Instituto de Tecnologías Educativas, l'alumne amb deficiència visual té necessitats educatives especials derivades de la

dificultat d'accedir a la informació a través del sentit de la vista. S'ha de tenir en compte que realitzen la representació mental de conceptes sense el suport de les imatges visuals, o a partir d'unes imatges que veuen fragmentades o distorsionades. L'objectiu de l'educació obligatòria és oferir a tots una cultura comuna, però per aconseguir-ho amb tots els alumnes, el currículum escolar ha de ser flexible i poder adaptar-se a totes les situacions i necessitats especials. El currículum educatiu és suficient flexible i obert com per què els mestres puguin elaborar les programacions en funció de les característiques i necessitats dels seus alumnes i centres. Per això, a l'hora de realitzar una adaptació curricular, és necessari partir de les variables individuals que caracteritzen a l'alumne i al centre, amb l'objectiu d'afavorir al màxim el desenvolupament i l'aprenentatge de l'alumne.

Com esmenta Albertí i Romero (2010), els nens amb dèficit visual tenen els mateixos objectius curriculars però amb altres recursos. S'ha de fer un seguit d'adaptacions en funció de l'àrea:

- La llengua: pels alumnes amb discapacitat visual, la llengua, a més de ser un instrument per la comunicació i el llenguatge, és el substitut de les informacions visuals. Les representacions mentals d'un alumne amb aquesta discapacitat no són iguals que les d'un alumne amb visió normal. Molts cops l'alumne pot no entendre l'explicació oral del mestre perquè no té la mateixa representació mental, el que provoca més dificultats per elaborar el concepte. Per tant, la riquesa lèxica de l'alumne es pot veure afectada per l'absència d'experiències directes per conèixer la realitat. Aquests faran més faltes d'ortografia, no les podem comptabilitzar com la resta del grup, igual que el vocabulari. Llegeixen molt lent i veuen paraula per paraula.

En la llengua escrita els alumnes amb deficiència visual no han rebut els estímuls previs a l'aprenentatge de la lectoescriptura. Tot això, pot provocar un menor interès per l'aprenentatge de la lectoescriptura, per tant, el mestre ha de motivar-lo. Quan un alumne presenta deficiència visual total utilitza el codi Braille per escriure, en canvi, és difícil



determinar quin és el codi quan l'alumne té una escassa resta visual, ja que pot ser codi Braille o codi tinta.

-El codi Braille:

És un codi tàctil de lectura i escriptura que es compon de sis punts en relleu que combinats entre ells formen totes les lletres de l'alfabet, els signes de puntuació, els números i les notes musicals. A cada punt se li assigna un número que correspon a una posició espacial. L'aprenentatge del Braille es realitza a l'aula, d'aquesta manera l'alumne aprèn a llegir de forma analítica. Per poder dur a terme tot el centre i l'alumne té una sèrie de recursos com: la màquina Perkins, que s'utilitza per a l'escriptura en Braille, transcripcions en Braille dels llibres de text de les editorials, els quals els proporciona el CREDV, el Quick Braille, un programa informàtic que converteix qualsevol text a Braille i la impressora Braille, que l'alumne la pot sol·licitar a la ONCE.

-El codi tinta:

És el codi de lectoescriptura utilitzat per tots els alumnes amb visió. Els alumnes amb baixa visió utilitzen el mateix codi que els seus companys, però amb una sèrie de recursos que els ajuden a cobrir les seves dificultats. Aquests són: el faristol de sobretaula, que permet apropar el text a l'alumne, les ampliacions de les fitxes, les lupes, que permeten ampliar la imatge i l'ordinador portàtil, que pot magnificar la pantalla i ampliar el text.

- Les matemàtiques: en aquesta àrea solen presentar molts problemes a causa del caràcter abstracte dels continguts i exercicis. Per aquest motiu, és necessari presentar els continguts relacionant-los amb els coneixements i experiències reals de l'alumne. Necessiten reforçar l'explicació oral amb la manipulació del material adequat. Per reforçar aquesta àrea poden utilitzar recursos com la calculadora parlant, regles amb la numeració en relleu i paper mil·limetrat amb relleu.

- Coneixement del medi: els objectius i continguts d'aquesta àrea afavoreixen al desenvolupament i autonomia personal i social de l'alumne. És necessari apropar la realitat a l'alumne amb deficiència visual, ja que necessita riquesa i reiteració d'experiències directes. Una única experiència no és suficient per generalitzar el concepte. Per això, hi ha un seguit de recursos adaptats, utilitzen objectes tridimensionals tant de l'aparell digestiu com de l'esquelet o inclús globus de la terra amb relleu. També poden tocar animals dissecats. Cal tenir en compte que, si treballem un contingut, hem d'involucrar-hi tots els sentits.
- Educació física: vindrà un especialista per parlar amb el mestre sobre els recursos que s'ofereixen en aquesta àrea, siguin materials o activitats. Els recursos més emprats són les cordes d'acompanyament per córrer, les marques del terra ben adaptades, amb una mica de relleu per tal que l'alumne ho toqui, pilotes amb cascavell i pilotes gegants. Cal prioritzar l'objectiu basat en orientar-se per l'espai.
- Educació musical: en aquesta àrea també vindrà un especialista per tal d'oferir el ventall de recursos que l'alumne disposa per dur a terme l'assignatura. En aquest cas el que s'utilitza és una màquina per partitures amb Braille (musicograma). Tanmateix, és imprescindible que s'aprenquin les partitures de memòria. Aquesta àrea agrada molt, ja que el sentit de l'oïda és el més desenvolupat. Per això, no solen presentar dificultats en l'exploració i percepció de sons o peces instrumentals o vocals, ni en la interpretació i creació musical.
- Plàstica: pràcticament ho poden fer tot com ara; entrenar la motricitat fina, fer modelatge, jugar amb la plastilina i el fang. També poden enganxar, però abans de fer-ho s'han de familiaritzar, és a dir, han de conèixer el tipus de cola (cola blanca, cola de barra...). En els casos d'alumnes amb ceguera, és necessari substituir els continguts relacionats amb el color i els aspectes visuals per uns altres accessibles, com per exemple, per textures, per olors, etc.

## **-Materials tiflotecnològics**

Segons el Ministerio de Educación, Instituto de Tecnologías Educativas, la ONCE va posar en marxa un programa orientat a la integració progressiva de les tecnologies a l'escola, amb la finalitat de facilitar als alumnes amb deficiència visual la millor adaptació possible. Aquest programa inclou la formació de professionals, el desenvolupament i foment de projectes i investigacions i la dotació d'instruments tecnològics específics. Aquesta tecnologia és anomenada materials tiflotecnològics, els quals són un conjunt de tècniques, coneixements i recursos que ajuden als deficients visuals, i els hi donen els medis necessaris per a la correcta utilització de la tecnologia, amb la finalitat d'afavorir a la seva autonomia personal i la plena integració social, laboral i educativa. Com a material Tiflotecnològic s'entén tot tipus de material específic per a cecs i deficients visuals, des dels materials més senzills i de fàcil utilització (baix nivell d'especialització), fins a materials que per la seva especial complexitat requereixen un entrenament previ per tal d'aconseguir un funcionament correcte (alt nivell d'especialització). Alguns dels materials Tiflotecnològics que podem trobar són:

- Calculadores parlants, rellotges parlants, gravadores...
- Màquina Perkins: s'utilitza molt a la primària però és molt antiquada i fa molt soroll. Consta de sis tecles per l'escriptura corresponents als sis signes del codi Braille, una altra pel canvi de línia, una per l'espai, una per retrocedir i una per desplaçar el carro.
- Impressora Braille: és un dispositiu de sortida d'informació que té la mateixa funció que una impressora en tinta, però la impressió surt en Braille, en relleu. Aquesta es pot connectar a l'ordinador.
- Sintetitzador de veu
- Ampliadors de caràcters
- Balances amb veu

- Mediació de magnituds i temperatures amb veu
- Accés a internet (línia Braille): és un sistema electrònic que permet a les persones amb deficiència visual l'accés a la lectura en Braille del text que apareix a la pantalla d'un ordinador. És un aparell que s'incorpora com annex del teclat convencional de l'ordinador i permet l'aparició de punts que van transcrivint en Braille la informació que surt a la pantalla de l'ordinador.
- Braille'n speak: és un aparell força utilitzat en les persones amb deficiència visual. És molt manejable, portàtil i de grandària reduïda, que s'utilitza per emmagatzemar i processar informació. L'entrada de dades es fa mitjançant el teclat Braille i la sortida d'informació a través d'una veu sintètica.
- Filtres a les ulleres
- Diccionaris i enciclopèdies electròniques

### **-Aprentatges específics**

Com esmenta el Ministerio de Educación, Instituto de Tecnologías Educativas, l'aprenentatge de l'orientació i la mobilitat són una part important de la formació de l'alumne amb deficiència visual. L'objectiu és que la persona es pugui desplaçar amb seguretat i autonomia en qualsevol entorn, familiar o escolar, conegut o desconegut, i que tingui les habilitats necessàries per dur a terme activitats quotidianes en el seu entorn.

«La meta última de la instrucción en Orientación y movilidad es permitir que el individuo se desplace de forma propositiva en cualquier entorno, familiar o no, y que lo lleve a cabo de manera segura, eficiente e independiente» (Hill i Ponder, 1976)

Hi ha diverses tècniques de mobilitat, però primerament, cal ensenyar a l'infant a moure's per espais reduïts. Després se li han d'ensenyar les diverses tècniques de mobilitat, que són les següents:

- El bastó: aquesta tècnica és l'auxiliar per la mobilitat més utilitzat, ja que protegeix, localitza obstacles, proporciona informació de l'entorn i els permet ser autònoms. De bastons n'hi ha de molt diversos per tal de poder adaptar-se a diferents terrenys. Pels infants més petits hi ha l'anomenat prebastó, el qual s'adapta a l'altura de l'infant, l'objectiu d'aquest és que l'infant aprengui a utilitzar-lo per detectar obstacles.
- El gos pigall: no l'utilitza tothom, ja que hi ha gent que no és compatible amb un gos. S'ha de vigilar que la persona no passi a dependre d'un gos. És important que la persona tingui una bona orientació i mobilitat, ja que el gos només va on la persona el dirigeix, el gos només detecta els obstacles.
- Tècniques de protecció: serveix per quan la persona ha d'accedir en habitacions que hi ha molts obstacles. L'objectiu és ensenyar a l'alumne la manera de protegir-se amb els braços per evitar colpejar-se amb objectes situats a l'altura del seu cap, tòrax o cintura. Per exemple, si en un d'aquests infants li dius que utilitzi la tècnica de protecció baixa, ell sabrà que haurà d'anar ajupit.
- Mapes en relleu: poden utilitzar fils per anar en els metros, trens.
- Punts de referència i d'informació: els primers són espais fixos (ambulatori, restaurant, supermercat...) i els segons, a vegades poden no ser-hi, però també els ajuda a orientar-se.

## **3.DISSENY DE LA RECERCA**

### **3.1.JUSTIFICACIÓ**

Després de realitzar la part més teòrica del treball, on s'ha efectuat una fonamentació teòrica sobre el recorregut, de més general a més específic, dels termes que ha d'incloure una educació inclusiva i més concretament en un infant amb deficiència visual, s'ha d'abordar la part pràctica d'aquest. El que es vol aconseguir amb aquesta segona part del treball és observar i analitzar fins a quin punt l'escolarització del subjecte d'estudi està sent dins d'un marc educatiu inclusiu. Per tant, els objectius més específics i concrets que es plantegen són els següents:

- Analitzar el grau d'inclusió d'una pràctica educativa dins l'aula ordinària d'un infant amb deficiència visual a l'etapa d'educació primària, tenint en compte les tres dimensions que fan referència a: què ensenyar, quan ensenyar i com ensenyar.
- Contemplar les adaptacions que ofereix el centre escolar per un infant amb deficiència visual.
- Analitzar el grau d'inclusió del centre, tot tenint en compte les mesures d'accessibilitat i el suport que aquest ofereix a l'alumne que pateix deficiència visual.
- Dissenyar una proposta de millora per l'alumne enfocada a la recollida de dades i els resultats que hem obtingut.

## **3.2.METODOLOGIA**

Aquest treball es centra en un paradigma interpretatiu, és a dir, centra el seu interès en l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social. La seva principal finalitat és la descripció, interpretació i comprensió, més que no pas generalitzar. Com a conseqüència, la metodologia de treball és de tendència qualitativa, ja que ens basem en l'estudi de cas específicament instrumental; metodologia que s'explicarà a continuació.

### **3.2.1. Estudi d'un cas**

Segons la Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2010), dins l'àmplia categoria de l'estudi de cas, s'engloben tots aquells projectes que van orientats a l'estudi de particularitats significatives. Estudis que es centren en la descoberta i comprensió del significat d'un cas particular. L'estudi de casos particulars es proposa obtenir un coneixement de l'objecte d'estudi en la seva singularitat i en el seu propi context natural. Això comporta la participació activa de l'investigador en el context real. És apropiat per captar elements significants de la vida real de les persones i grups on interactuen conjuntament un gran nombre de factors. Hi ha un seguit de situacions que exigeixen tècniques de recerca de tipus qualitatiu. Els problemes dels quals parteixen aquest tipus de recerques són necessàriament molt oberts. Es tracta de treballs bàsicament inductius on l'accent es posa més en la qualitat que en la quantitat de la informació que s'ha d'obtenir. Pel que fa a l'estructura i el disseny metodològic, en general, ha de ser molt més flexible que en els altres tipus de treballs, perquè és la qualitat de la informació i dels informadors la que s'encarrega de guiar i reorientar en tot moment el sentit de la investigació. L'investigador haurà d'anar adaptant les seves estratègies en funció d'allò que es vagi trobant en el contacte directe amb els informadors. L'estudi d'un cas fa referència a la descripció d'una situació concreta amb finalitats pedagògiques per aprendre o perfeccionar-se en un camp determinat. L'objectiu principal és estudiar a fons un cas únic per tal que serveixi d'il·lustració d'un determinat problema que, d'una altra manera, no podria ser estudiat amb tanta profunditat. Fa referència a un examen detallat, comprensiu, sistemàtic i en profunditat del cas d'objecte d'interès en un període de temps curt. Es basa en la descripció i anàlisi detallat d'unitats socials o

entitats educatives úniques i l'aplicació a situacions naturals i amb identitat (persona, organització, programa...).



### **3.3.CONTEXT**

Com s'ha esmentat anteriorment, aquesta investigació es basa en l'estudi de cas d'un infant que està cursant Educació Primària. S'ha escollit aquest tema, ja que l'any passat es van poder realitzar les pràctiques II en aquest centre i es va tenir l'oportunitat de conèixer el cas d'aquest alumne. Donat que actualment s'ha cursant la Menció d'Educació Inclusiva del Grau D'Educació Primària, va cridar l'atenció observar i analitzar fins a quin punt l'escolarització d'aquest infant està sent dins d'un marc educatiu inclusiu.

#### **3.3.1.Context centre**

L'escola del subjecte d'estudi és pública i relativament nova, ja que estan a l'espera de la construcció d'un edifici, per aquesta raó, estan ubicats en vuit mòduls, els quals estan distribuïts en el menjador i despatx, infantil, primer i biblioteca, segon, quart, tercer i sisè, cinquè i despatx d'inclusió i sala de mestres, música i psicomotricitat. Cada mòdul està ben equipat amb tot el material que necessiten. Cada aula està equipada amb una pissarra, una pissarra digital, dos ordinadors i una petita biblioteca. Els passadissos entre els mòduls estant molt bé adornats amb tots els projectes que van fent al llarg del curs. També consta d'uns amplis patis i d'una pista de bàsquet i futbol.

L'escola està formada per 285 alumnes i per 22 mestres. En aquesta escola ofereixen cursos des de P3 fins a sisè, depenen del curs són d'una línia o de dues.

Aquesta escola està formada per deu comissions, que són: comissió de festes, de biblioteca, econòmica, d'escola verda, d'esports i extraescolars, tic tac, de comunitat, d'escola de pares, d'edifici i gestora. Cadascuna representada per diferents mestres de l'escola i diferents pares.

El seu horari lectiu comença al so de la música quan s'obren les portes de l'Escola a les 8.55 h, a les 12.30 h, a les 14.55 h i a les 16.30 h. Utilitzen la música per donar inici i final a les classes al matí i a la tarda. També l'utilitzen per donar inici a l'hora del pati i per finalitzar-lo. Les famílies poden entrar a les aules per acompanyar i recollir els seus infants. Ofereixen un servei d'acollida pels alumnes que ho necessitin a les 7:55 fins a les 9 hores del matí i de 12:30 a 13 hores del migdia. També, ofereixen servei de menjador per a tota l'escola.

### **3.3.2.Context aula**

L'aula on es desenvolupa el treball és a tercer de primària, formada per 24 alumnes. El alumnes estan distribuïts de manera cooperativa, és a dir, en quatre grups de taules de sis alumnes cada grup.

El cas de l'infant d'estudi és un nen que presenta deficiència visual total des de que va néixer i l'únic que percep són els contrastos de lluminositat. L'alumne distingeix si està en una aula fosca o amb llum. Des de la seva escolarització se li va inculcar dins el codi Braille i gaudeix d'una representant de la ONCE que va un cop per setmana a l'escola per ajudar-lo, preparar material i fomentar la seva autonomia. Aquest curs s'ha iniciat a la tècnica de mobilitat prebastó.

Aquesta classe té com a recurs molts mestres de suport durant l'horari lectiu. La tutora durant la setmana molt poques hores està sola dins l'aula, ja que sempre hi ha un mestre de reforç, que aquest va variant entre diferents mestres en funció de l'hora i del dia de la setmana.

### **3.4. ASPECTES ÈTICS DE LA RECERCA<sup>12</sup>**

Abans de començar aquesta recerca, per poder realitzar aquest estudi de cas en una escola, en primer lloc, es va haver de realitzar una reunió amb la directora per explicar-li els objectius del treball, i demanar-li permís per si es podia dur a terme en aquest centre concret. En segon lloc, es va haver de tramitar els permisos necessaris per part del centre i de la família en concret, i així assegurar la protecció de dades. També, es va sol·licitar el consentiment de la tutora en concret per poder intervenir dins l'aula durant l'horari escolar, i d'aquesta manera, dur a terme l'observació.

Per últim, cal dir, que per dur a terme les entrevistes, tant a la tutora com a la directora del centre, se'ls va proporcionar informació de la finalitat amb la qual es realitzava aquesta, i es va demanar permís per poder gravar-les.

---

<sup>12</sup> Vegeu els permisos a l'Annex 4 del document adjunt

### 3.5. INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

Per comprendre el subjecte d'estudi s'ha d'obtenir dades qualitatives tant del centre, com a element més general, com de l'aula, com a element més específic de l'alumne. Per recollir aquestes dades es farà a través de tres instruments. Amb aquests mateixos instruments, amb els quals es recolliran les dades tant del centre com de l'aula, es podran elaborar els resultats.

- Índex per a la Inclusió: per poder recollir informació sobre el centre per tal de poder analitzar el grau d'inclusió que ofereix, es va decidir d'utilitzar l'Índex per a la Inclusió, ja que a través de les seves dimensions i dels seus indicadors, es podria aconseguir informacions rellevants per l'estudi.

Aquest instrument, es va dissenyar tot adaptant l'Índex per a la Inclusió, tot tenint en compte que aquest instrument serveix per recollir i analitzar dades alhora, per tant, amb un mateix instrument es pot arribar a analitzar el grau d'inclusió del centre. Per adaptar l'Índex per a la Inclusió, primer de tot, es van escollir quines eren les dimensions que realment es necessitaven, per tant, es va decidir que la fonamental era la dimensió B. Generar Polítiques Inclusives. Dins d'aquesta dimensió, hi ha un seguit d'indicadors, dels quals es van escollir aquells que eren rellevants.

De la Dimensió B, es van escollir els següents:

- B.1 Promoure una escola per a tothom, i dins d'aquest es van escollir:
  - B.1.3 El centre intenta admetre a tot l'alumnat de la localitat,
  - B.1.4 Les instal·lacions del centre són accessibles per 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, que els que es van escollir van ser:
  - 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 a 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.

Una vegada ja escollides les dimensions i els indicadors que interessaven per poder realitzar una bona observació d'acord amb el treball plantejat, es va decidir posar en marxa l'adaptació de l'Índex per a la Inclusió.

Aquest instrument ha estat dissenyat amb l'objectiu d'analitzar el grau d'inclusió del centre del subjecte d'estudi.

Cal dir també, que els dos instruments de recollida de dades del centre, és a dir, l'entrevista i l'adaptació de l'Índex per a la Inclusió, van dirigits en la mateixa direcció, ja que consten de les mateixes dimensions i dels mateixos indicadors, ja que són instruments que s'han de complementar.

- Entrevistes: s'han realitzat dues entrevistes, una dirigida a la tutora d'aula, per tal de poder conèixer el què s'ensenyava, el quan s'ensenyava i el com s'ensenyava, és a dir, les dimensions en les quals es basa la microadaptació esmentada en les referències bibliogràfiques. I l'altra entrevista va dirigida a la directora del centre, per poder obtenir més informació de les característiques del centre en relació a la inclusió de l'alumne del cas, aquesta entrevista s'ha creat a partir dels indicadors que s'utilitzen en l'Índex per a la inclusió. Aquest instrument està creat amb els següents objectius:

- Tutora: obtenir més informació sobre la metodologia que s'utilitza dins l'aula.

#### **ENTREVISTA TUTORA**

- 1.**Ajustes els continguts en funció dels coneixements previs dels alumnes?
- 2.**Treballes els continguts de menors dificultat a major? Com ho realitzes?
- 3.**Quan iniciés una sessió nova fas un resum dels continguts treballats anteriorment?
- 4.**Quin tipus d'activitats treballes en l'àmbit del projecte?
- 5.**Planteges diferents tasques amb resolució oberta?
- 6.**Inclous tasques multinivell per fomentar les capacitats dels alumnes i promoure l'autonomia dels alumnes?
- 7.**Com ajustes l'ajuda a les necessitats de cada alumne?
- 8.**Quins estratègies utilitzes per explicar un mateix concepte de diferents maneres?
- 9.**Al finalitzar la sessió realitzes un seguiment i una valoració de l'activitat? Com ho fas?
- 10.**Com construeixes un clima d'aprenentatge adequat?
- 11.**Els alumnes participen en el procés de selecció d'activitats i d'aquesta manera poden planificar, desenvolupar i avaluar les tasques?
- 12.**Com fomentes el treball cooperatiu a l'aula?
- 13.**Com gestiones els diferents ritmes de treball dins l'aula?
- 14.**Com diversifiques les formes d'organització dels alumnes i els usos de l'espai i del temps dins l'aula?.

- Centre: conèixer les estratègies per fer el centre més inclusiu.

### **Entrevista centre**

#### Mentalitat inclusiva:

- El centre ha recollit uns principis clars per l'atenció a la diversitat de l'alumnat?
- Aquests principis s'apliquen a la vida escolar?
- La integració de l'alumne amb deficiència visual es responsabilitat de tot el centre o únicament del seu tutor/a?
- Si és la primera vegada que el centre té un alumne amb deficiència visual integrat, s'ha posat en contacte amb algun centre d'experiència?
- Tot l'equip docent i personal no docent (monitors...) han rebut informació sobre les necessitats de l'alumne amb deficiència visual? S'ha realitzat alguna sessió de vivència de la deficiència?
- Tots els alumnes (companys d'aula i d'altres aules) han rebut informació sobre les necessitats de l'alumne amb deficiència visual? Han realitzat alguna sessió de vivència de la deficiència?

#### Organització i metodologia:

- Quin tipus de metodologia s'utilitza al centre?
- Es faciliten les reunions periòdiques de coordinació entre el mestre o els mestres itinerants especialistes?
- Es permet que els mestres de l'alumne participin en els cursos organitzats pel CREDV amb altres mestres d'alumnes amb deficiència visual?

#### Recursos:

- Com s'organitza el suport dins l'escola?
- Quina mesura s'utilitza per reduir les barreres en l'aprenentatge?

- Pauta d'observació: per poder recollir més dades sobre l'aula, s'ha realitzat una pauta d'observació basada en el disseny de la pauta d'observació de Coll (1999), a partir de la qual, es va poder observar les cinc sessions que té de durada el projecte "El Paisatge" desenvolupat a l'assignatura de coneixement del medi. Aquesta pauta d'observació, va lligada a l'entrevista realitzada a la tutora, per tant, les dimensions que hi apareixen són les mateixes, què ensenyar, quan ensenyar i com ensenyar extretes de la microadaptació d'Onrubia i altres (1995). Per observar cada dimensió s'ha partit d'una sèrie d'indicadors que fan referència a les pautes que ha de seguir cada dimensió. Aquest instrument té l'objectiu d'observar el grau d'inclusió d'una pràctica educativa de l'infant amb deficiència visual dins l'aula ordinària.
- Dins de la dimensió què ensenyar trobem els següents indicadors:
  - Incloure continguts dins la programació
  - Desenvolupament dels continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals)
  - Coordinar objectius amb continguts
  - Ajustar els continguts
- Dins de la dimensió quan ensenyar trobem els següents indicadors:
  - Programació dels continguts de menys a més
  - Resum dels continguts treballats
- Dins de la dimensió com ensenyar trobem els següents indicadors:
  - Selecció i disseny d'activitats:
    - Diversificar els tipus d'activitats
    - Plantejar tasques obertes
    - Incloure activitats multinivell
    - Promoure l'autonomia
  - Consignes del professor:
    - Diversificar l'ajuda
    - Diversificar els llenguatges de suport
    - Realitzar un seguiment i valoració de les activitats
  - Dinàmica i funcionament del grup:



- Construir un clima d'aprenentatge
- Proposar activitats que puguin ser planificades, desenvolupades i avaluades pels alumnes
- Participació en el procés de selecció d'activitats
- Treball cooperatiu a l'aula
- Organització i ús de l'espai i el temps:
  - Fomentar diferents ritmes de treball dins l'aula
  - Diversificar les formes d'organització dels alumnes
  - Diversificar els usos de l'espai i del temps

## Sessió 1

### Què ensenyar

- Incloure els tres tipus de continguts dins la programació
- Desenvolupament dels continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) en les activitats plantejades
- Coordinar objectius amb continguts
- Ajustar els continguts

L'activitat plantejada en aquesta primera sessió, anava dirigida en fer una presentació del projecte a treballar, en aquest cas, "El paisatge". Per començar a introduir-se en el tema, es va repartir a cada alumne un text que parlava del paisatge en general, primer l'havien de llegir en veu alta, i destacar el més important, i després havien de realitzar les activitats de la mateixa pàgina.

Els objectius d'aquesta primera activitat eren:

- tenir consciència del treball individual i col·lectiu i desenvolupar hàbits d'esforç i treball en estudi, conèixer, valorar i estimar l'entorn natural, social i cultural més proper
- conèixer i valorar el medi natural.

Els continguts que es treballen en aquesta activitat són:

- Reconeixement de les formes de relleu i accidents geogràfics.
- Observació dels diferents tipus de paisatge i l'impacte de la vida humana en aquest.

En la programació hi apareixen tots els continguts, el què no hi ha és una diferenciació del tipus de continguts, es pot observar una absència dels continguts actitudinals, per tant, tampoc es desenvolupen els tres tipus de continguts en les activitats plantejades.

Cal dir també, que no hi ha una relació directa entre els objectius i els continguts. No ajusten els continguts als coneixements que els alumnes van adquirint en el seu procés d'aprenentatge.

<p>Quan ensenyar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programació dels continguts de menys a més</li> <li>• Resum dels continguts treballats</li> </ul>	<p>Aquesta primera sessió es va desenvolupar al tercer trimestre. A l'assignatura de medi, desenvolupant el projecte "El Paisatge". El dimecres 9 d'Abril, a primera hora.</p> <p>Pel que fa a la programació dels continguts no va de menys a més, segons l'activitat es treballen uns continguts o uns altres sense mantenir aquesta correlació.</p> <p>Al ser la primera sessió del projecte no va haver resum dels continguts treballats.</p>
<p>Com ensenyar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecció i disseny d'activitats: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificar els tipus d'activitats</li> <li>• Plantejar tasques obertes</li> <li>• Incloure activitats multinivell</li> <li>• Promoure l'autonomia</li> </ul> </li> <li>- Consignes del professor: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificar l'ajuda</li> <li>• Diversificar els llenguatges de suport</li> <li>• Realitzar un seguiment i valoració de les activitats</li> </ul> </li> <li>- Dinàmica i funcionament del grup: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir un clima d'aprenentatge</li> <li>• Proposar activitats que puguin ser planificades, desenvolupades i avaluades pels alumnes</li> <li>• Participació en el procés de selecció d'activitats</li> <li>• Treball cooperatiu a l'aula</li> </ul> </li> <li>- Organització i ús de l'espai i el temps: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar diferents ritmes de treball dins l'aula</li> <li>• Diversificar les formes d'organització dels alumnes</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En aquesta primera sessió, no es va diversificar el tipus d'activitat, ja que totes les tasques plantejades seguien la mateixa línia, on la mestra dirigia el què havien de fer els alumnes. En cap moment era una tasca oberta, ja que en l'activitat només s'acceptava una única resposta. Com que tot el grup-classe realitzava la mateixa tasca, no hi havia activitats multinivell ni promovien l'autonomia de cap dels alumnes. Com que tots els alumnes realitzaven l'activitat de manera conjunta amb la mestra, els alumnes en funció del seu ritme de treball anaven més ràpids o més lents en confeccionar la informació. Els alumnes en tot moment estaven asseguts de la mateixa manera.</li> <li>- Al realitzar aquesta sessió només hi havia una professora a l'aula, per tant, en cap moment va diversificar l'ajuda. A més a més, la mestra en cap moment es va parar a preguntar si els alumnes tenien algun dubte, per tant, cap d'ells gosava preguntar quelcom. Pel que fa a les consignes dels professors primer de tot, la mestra va fer una breu introducció del projecte a treballar, i seguidament, va proposar de fer la lectura de la fotocòpia que havien repartit en veu alta. Mentre els alumnes llegien, a mesura que en el text apareixia quelcom rellevant i important, la mestra aturava la lectura i demanava als alumnes que ho subratllessin. A l'hora de realitzar la segona part de la sessió, que era la de l'activitat, la mestra es va limitar a copiar l'exercici a la pissarra, i els alumnes l'únic que havien de fer era copiar aquesta tasca al full.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificar els usos de l'espai i del temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pel que fa a la dinàmica i al funcionament del grup-classe els alumnes en tot moment es mostraven participatius i atents al que la mestra comentava sobre el plantejament i la introducció del nou projecte. Tots deien i explicaven quins paisatges coneixien, què creien que era un paisatge, quins eren els seus paisatges preferits... Quan els tocava realitzar la lectura del text, tots es mostraven atents quan l'alumne concret llegia en veu alta. Es veia també, una certa motivació pel tema a treballar, ja que tots havien tingut contacte amb diferents paisatges, i veien que era un tema més proper a ells, aquests fets feien que es pogués observar un bon clima d'aprenentatge. Les activitats eren dissenyades en tot moment per la mestra, i els alumnes no tenien en cap moment un paper protagonista dins el disseny i selecció d'aquestes. Cal dir també, que els alumnes estaven asseguts de manera cooperativa, tot i que aquest tipus de metodologia no es posava en pràctica dins l'aula.</li> <li>- Pel que fa a l'organització i l'ús de l'espai i el temps, aquesta activitat es va desenvolupar a l'aula ordinària. Els alumnes estaven agrupats en grups cooperatius. En aquesta activitat tots els alumnes seguien el mateix ritme, ja que era una activitat conjunta de tot el grup-classe, exceptuant el subjecte d'estudi que anava bastant perdut, ja que no seguia el mateix ritme de lectura. La mestra en tot moment era la que dirigia l'activitat i deia què havien de subratllar i quan. La temporització d'aquesta sessió va ser d'una hora.</li> </ul>
--	--

## Sessió 2

### Què ensenyar

- Incloure els tres tipus de continguts dins la programació
- Desenvolupament dels continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) en les diverses activitats plantejades
- Coordinar objectius amb continguts
- Ajustar els continguts

L'activitat plantejada en aquesta segona sessió, anava dirigida en conèixer de manera més profunda el paisatge de muntanya. Per això, la mestra va repartir una fotocòpia on hi havia un text que parlava d'aquest paisatge i unes activitats. Aquest text el van llegir en veu alta, i la mestra deia què era el més important, i el què havien de subratllar. Després de llegir el text, la mestra va elaborar l'esquema amb la informació més rellevant a la pissarra, i els alumnes l'havien de copiar, i finalment, realitzar les activitats de la fotocòpia.

Els objectius que es plantegen en aquesta activitat són els següents:

- Tenir consciència del treball individual i col·lectiu i desenvolupar hàbits d'esforç i treball en estudi.
- Conèixer, valorar i estimar l'entorn natural, social i cultural més proper.
- Conèixer i valorar el medi natural.
- Plantejar-se, identificar i resoldre interrogants i problemes relacionats amb fenòmens i elements significatius de l'entorn natural.
- Participar en l'elaboració d'esquemes relacionats amb aspectes rellevants de l'entorn natural.

Els continguts que es plantegen en aquesta segona activitat són aquests:

- Reconeixement de les formes de relleu i els accidents geogràfics i localització dels més rellevants de l'entorn.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coneixement dels diferents tipus de paisatge</li> </ul> <p>En la programació hi apareixen tots els continguts, el què no hi ha és una diferenciació del tipus de continguts, i podem veure també, que hi ha una absència dels continguts actitudinals, per tant, tampoc es desenvolupen els tres tipus de continguts en les activitats plantejades.</p> <p>Cal dir també, que no hi ha una relació directa entre els objectius i els continguts. I els continguts tampoc s'ajusten als coneixements previs dels alumnes, ja que en cap moment, es realitza una avaluació inicial per conèixer d'on es parteix.</p>
<p>Quan ensenyar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programació dels continguts de menys a més</li> <li>• Resum dels continguts treballats</li> </ul>	<p>Aquesta segona sessió es va desenvolupar al tercer trimestre. A l'assignatura de medi, desenvolupant el projecte "El Paisatge". Dijous 10 d'Abril, a segona hora.</p> <p>Pel que fa a la programació dels continguts no va de menys a més, segons l'activitat es treballen uns continguts o uns altres sense mantenir aquesta correlació.</p> <p>Cal dir també, que quan es va iniciar aquesta sessió, no es va fer cap mena de recordatori de tots aquells continguts que es van treballar a la primera sessió.</p>
<p>Com ensenyar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecció i disseny d'activitats: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificar els tipus d'activitats</li> <li>• Plantejar tasques obertes</li> <li>• Incloure activitats multinivell</li> <li>• Promoure l'autonomia</li> </ul> </li> <li>- Consignes del professor: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificar l'ajuda</li> <li>• Diversificar els llenguatges de suport</li> <li>• Realitzar un seguiment i valoració de les activitats</li> </ul> </li> <li>- Dinàmica i funcionament del grup:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En aquesta segona sessió, no van diversificar el tipus d'activitat, ja que totes les tasques plantejades seguien la mateixa línia, on la mestra dirigia el què havien de fer els alumnes. En cap moment era una tasca oberta, ja que en l'activitat només s'acceptava una única resposta, que per una part era l'esquema creat per la mestra, i que els alumnes l'única funció que feien era copiar-lo de la pissarra, i per l'altra part, les activitats del full eren de respostes tancades, ja que només s'acceptava una única resposta correcta.</li> </ul> <p>En cap moment es van promoure activitats multinivell, ja tots els alumnes realitzaven les mateixes activitats, a més a més, no es va promoure l'autonomia dels alumnes, aquestes dues tasques en cap moment fomentaven l'autonomia dels alumnes i tampoc fomentaven que els alumnes participessin en el seu procés d'aprenentatge</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir un clima d'aprenentatge</li> <li>• Proposar activitats que puguin ser planificades, desenvolupades i avaluades pels alumnes</li> <li>• Participació en el procés de selecció d'activitats</li> <li>• Treball cooperatiu a l'aula</li> </ul> <p>- Organització i ús de l'espai i el temps:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar diferents ritmes de treball dins l'aula</li> <li>• Diversificar les formes d'organització dels alumnes</li> </ul> <p>Diversificar els usos de l'espai i del temps</p>	<p>Pel que fa a l'alumne del cas, es va haver d'esperar que algun dels seus companys acabes i a continuació, aquest li dictava l'esquema i la resolució de les activitats que havien fet en grup.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquesta sessió es va realitzar amb mig grup, per tant, a l'aula només hi havia una professora, que la seva funció era la de realitzar l'esquema i dirigir les activitats dels alumnes, per tant, en cap moment va diversificar l'ajuda envers als alumnes. A més a més, a l'iniciar aquesta sessió no es va fer cap recordatori dels continguts i coneixements treballats en la sessió anterior. La mestra tampoc va donar peu perquè els alumnes preguntessin o intervinguessin durant la sessió.</li> <li>• Pel que fa a la dinàmica i el funcionament del grup classe, els alumnes es van mostrar interessats pel paisatge de muntanya. A l'hora de fer la lectura en veu alta, respectaven a l'alumne que llegia, i feien cas de les consignes que donava la mestra. En el moment de fer l'esquema, tots es van mostrar atents a l'hora de copiar l'esquema i de no deixar-se cap informació rellevant. Pel que fa a la realització de les activitats en grup, aixecaven la mà per dir la seva, si un alumne no estava d'acord amb el què havia dit el seu company, mostrava el seus acords i desacords respecte el que havia dit, per tant, es podia observar un bon clima d'aprenentatge. Les activitats eren dissenyades en tot moment per la mestra, i els alumnes no tenien en cap moment un paper protagonista dins el disseny i selecció d'aquestes activitats.</li> </ul> <p>Tot i que l'activitat es va realitzar en mig grup, els alumnes estaven organitzats de manera cooperativa, però en cap moment es fomentava aquesta metodologia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pel que fa a l'organització i l'ús de l'espai i el temps, cal dir que aquesta sessió es va desenvolupar en grup partit. Un mig grup va desenvolupar l'activitat a la biblioteca de l'escola, i l'altre meitat de la classe va desenvolupar-la a l'aula ordinària..</li> </ul>
--	---

	<p>Tots els alumnes realitzaven l'activitat de manera conjunta amb la mestra, però no tots seguien el mateix ritme de treball, ja que n'hi havia alguns que acabaven més ràpid i d'altres més lent. Els alumnes en tot moment estaven asseguts de la mateixa manera, que és cooperativament. Pel que fa l'alumne del cas, com ja s'ha esmentat anteriorment, havia d'esperar que algun company seu acabés l'esquema per poder-li dictar, i el mateix passava amb les activitats.</p> <p>La durada d'aquesta sessió va ser d'una hora.</p>
--	---

<b>Sessió 3</b>	
<p>Què ensenyar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incloure els tres tipus de continguts dins la programació</li> <li>• Desenvolupament dels continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) en les activitats plantejades</li> <li>• Coordinar objectius amb continguts</li> <li>• Ajustar els continguts</li> </ul>	<p>Aquesta activitat anava dirigida en fer una descripció d'un paisatge. Primer de tot, les mestres van repartir una fitxa als nens i nenes on s'explicava com s'havia de fer la descripció del paisatge. Després, les mestres van presentar quatre possibles paisatges per descriure, els alumnes n'havien d'escollir un d'aquells, i si cap els interessava se'l podien imaginar.</p> <p>Els objectius de l'activitat són els següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar els principals elements de l'entorn natural, social i cultural.</li> <li>• Utilitzar la llengua com a eina per construir coneixement, comunicar-lo i compartir-lo.</li> </ul> <p>Els continguts plantejats per aquesta activitat són aquests:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observació i descripció de diferents tipus de paisatge de l'entorn proper i llunyà.</li> <li>• Reconeixement dels elements naturals i humanitzats i l'impacte de l'activitat humana en el paisatge.</li> </ul> <p>En la programació hi apareixen tots els continguts, el què no hi ha és una diferenciació del</p>



	<p>tipus de continguts, i podem veure també, que hi ha una absència dels continguts actitudinals, per tant, tampoc es desenvolupen els tres tipus de continguts en les activitats plantejades.</p> <p>Cal dir també, que no hi ha una relació directa entre els objectius i els continguts. I els continguts tampoc s'ajusten als coneixements previs dels alumnes, ja que en cap moment, es realitza una avaluació inicial per conèixer d'on es parteix.</p>
<p>Quan ensenyar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programació dels continguts de menys a més</li> <li>• Resum dels continguts treballats</li> </ul>	<p>Aquesta tercera sessió es va desenvolupar al tercer trimestre. A l'assignatura de medi, desenvolupant el projecte "El Paisatge". Dilluns 14 d'Abril, després del pati.</p> <p>Pel que fa a la programació dels continguts no va de menys a més, segons l'activitat es treballen uns continguts o uns altres sense mantenir aquesta correlació.</p> <p>Cal dir també, que a l'iniciar aquesta nova sessió, en cap moment es va fer referència als continguts treballats en les dues sessions anteriors.</p>
<p>Com ensenyar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecció i disseny d'activitats: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificar els tipus d'activitats</li> <li>• Plantejar tasques obertes</li> <li>• Incloure activitats multinivell</li> <li>• Promoure l'autonomia</li> </ul> </li> <li>- Consignes del professor: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificar l'ajuda</li> <li>• Diversificar els llenguatges de suport</li> <li>• Realitzar un seguiment i valoració de les activitats</li> </ul> </li> <li>- Dinàmica i funcionament del grup:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En aquesta tercera sessió, va haver-hi un canvi de funcionament respecte les dues sessions anteriors, ja que l'activitat plantejada era molt diferent. Era una tasca totalment oberta, ja que els alumnes havien de realitzar una descripció del paisatge que ells havien escollit. Aquesta activitat promovia una mica més l'autonomia dels alumnes, però la descripció que realitzaven havia de seguir els passos de les pautes que havien rebut anteriorment per fer-la.</li> </ul> <p>Cal dir també, que les mestres van ser les que van proposar els quatre possibles paisatges per descriure, i després els alumnes podien escollir aquell que més els hi cridava l'atenció. Els alumnes que no els hi acabava d'agradar cap d'aquests paisatges, tenien la possibilitat d'imaginar-se'l.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pel que fa a l'inici de l'activitat, va ser plantejat, novament, per les mestres. Primer de</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir un clima d'aprenentatge</li> <li>• Proposar activitats que puguin ser planificades, desenvolupades i avaluades pels alumnes</li> <li>• Participació en el procés de selecció d'activitats</li> <li>• Treball cooperatiu a l'aula</li> </ul> <p>- Organització i ús de l'espai i el temps:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar diferents ritmes de treball dins l'aula</li> <li>• Diversificar les formes d'organització dels alumnes</li> <li>• Diversificar els usos de l'espai i del temps</li> </ul>	<p>tot, van repartir la fotocòpia de les consignes de la descripció, seguidament, els alumnes la van llegir de manera individual, i després la van comentar en veu alta. Una vegada havien quedat clares les consignes d'una bona descripció, les mestres van ensenyar quatre possibles paisatges, i els alumnes havien d'escollir quin d'aquells volien descriure. Una vegada cada un dels alumnes tenia la seva fotografia, ja van poder iniciar la descripció.</p> <p>Durant el desenvolupament, hi havia moviment a l'aula, i els alumnes s'ajudaven a l'hora de fer les descripcions. Pel que fa l'alumne del cas, ell es va imaginar el paisatge a descriure, un paisatge idíl·lic sobre el què a ell li agradava. Igual que la resta dels seus companys, ell anava comentant la seva descripció i el seu paisatge. La descripció primer la van fer en brut, i un cop corregida per les mestres la va passar a net.</p> <p>L'activitat es va donar per acabada quan tots els alumnes havien fet la descripció. Quan van haver acabat, es van tornar a recordar les normes d'una bona descripció.</p> <p>Durant aquesta sessió, en tot moment hi havia la presència de dues mestres dins l'aula, aquest fet produïa que poguessin diversificar l'ajuda i diversificar els llenguatges de suport. En cap moment, es va realitzar cap valoració de l'activitat, simplement es van recordar les normes d'una bona descripció.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pel que fa a la dinàmica i el funcionament del grup classe, va haver-hi una clara distinció entre la primera part de l'activitat i la segona. La primera part, va ser més en silenci i de manera individual, ja que els alumnes van haver de llegir les consignes d'una bona descripció en veu baixa. Seguidament, les mestres van fer l'aclariment de les consignes en veu alta, per tal que tots els alumnes les tinguessin clares. La segona part de l'activitat, que va ser la de realitzar la descripció, va ser molt més dinàmica, a l'aula hi havia més moviment i els alumnes es veien més actius i motivats.</li> </ul>
--	---

	<p>En tot moment, es va poder observar un bon clima d'aprenentatge, on es respectaven els torns de paraula, es seguien les indicacions de la mestra... Les activitats eren dissenyades en tot moment per la mestra, i els alumnes no tenien en cap moment un paper protagonista dins el disseny i selecció d'aquestes activitats.</p> <p>Dins l'aula els alumnes estaven organitzats de manera cooperativa, però no aplicaven aquesta metodologia de treball.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pel que fa l'organització i ús de l'espai i el temps, aquesta activitat es va desenvolupar a l'aula ordinària on els alumnes estaven asseguts de manera cooperativa. Aquesta sessió va estar programada perquè durés una hora aproximadament. El ritme dels alumnes no va ser igual, ja que no tots van acabar al mateix temps la descripció.</li> </ul>
--	---

<b>Sessió 4</b>	
<p>Què ensenyar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incloure els tres tipus de continguts dins la programació</li> <li>• Desenvolupament dels continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) en les activitats plantejades</li> <li>• Coordinar objectius amb continguts</li> <li>• Ajustar els continguts</li> </ul>	<p>Aquesta quarta sessió estava basada en conèixer de manera més detallada el paisatge de costa i el de plana, quines eren les seves característiques, on es trobava, quina era la seva fauna, etc. Per conèixer-ho, les mestres van repartir dues fotocòpies, una que parlava del paisatge de costa i l'altra que parlava del paisatge de la plana. Primer de tot, els alumnes van començar a llegir el paisatge de costa en veu alta, la mestra deia què era el més important i el què havien de subratllar. Una vegada llegit, la mestra feia l'esquema amb la informació més rellevant d'aquest tipus de paisatge a la pissarra, i els alumnes l'havien de copiar. Una vegada tots els alumnes l'havien copiat, feien el mateix amb el paisatge de plana.</p>

	<p>Els objectius d'aquesta sessió són aquests:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir consciència del treball individual i col·lectiu i desenvolupar hàbits d'esforç i treball en estudi.</li> <li>• Conèixer, valorar i estimar l'entorn natural, social i cultural més proper.</li> <li>• Conèixer i valorar el medi natural.</li> <li>• Plantejar-se, identificar i resoldre interrogants i problemes relacionats amb fenòmens i elements significatius de l'entorn natural.</li> <li>• Participar en l'elaboració d'esquemes relacionats amb aspectes rellevants de l'entorn natural.</li> </ul> <p>Pel que fa als continguts d'aquesta activitat, cal dir que són molt similars als plantejats en la sessió 2, que parlava del paisatge de muntanya. Per tant, són els següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconeixement de les formes de relleu i els accidents geogràfics i localització dels més rellevants de l'entorn.</li> <li>• Coneixement dels diferents tipus de paisatge</li> </ul> <p>En la programació hi apareixen tots els continguts, el què no hi ha és una diferenciació del tipus de continguts, i podem veure també, que hi ha una absència dels continguts actitudinals, per tant, tampoc es desenvolupen els tres tipus de continguts en les activitats plantejades.</p> <p>Cal dir també, que no hi ha una relació directa entre els objectius i els continguts. I els continguts tampoc s'ajusten als coneixements previs dels alumnes, ja que en cap moment, es realitza una avaluació inicial per conèixer d'on es parteix.</p>
<p>Quan ensenyar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programació dels continguts de menys a més</li> <li>• Resum dels continguts treballats</li> </ul>	<p>Aquesta quarta sessió es va desenvolupar al tercer trimestre. A l'assignatura de medi, desenvolupant el projecte "El Paisatge". Dimecres 16 d'Abril. A la tarda.</p> <p>Pel que fa a la programació dels continguts no va de menys a més, segons l'activitat es</p>

	<p>treballen uns continguts o uns altres sense mantenir aquesta correlació.</p> <p>Quan es va iniciar aquesta sessió, no es va fer cap mena de recordatori dels diversos continguts treballats en altres sessions.</p>
<p>Com ensenyar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecció i disseny d'activitats: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificar els tipus d'activitats</li> <li>• Plantejar tasques obertes</li> <li>• Incloure activitats multinivell</li> <li>• Promoure l'autonomia</li> </ul> </li> <li>- Consignes del professor: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificar l'ajuda</li> <li>• Diversificar els llenguatges de suport</li> <li>• Realitzar un seguiment i valoració de les activitats</li> </ul> </li> <li>- Dinàmica i funcionament del grup: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir un clima d'aprenentatge</li> <li>• Proposar activitats que puguin ser planificades, desenvolupades i avaluades pels alumnes</li> <li>• Participació en el procés de selecció d'activitats</li> <li>• Treball cooperatiu a l'aula</li> </ul> </li> <li>- Organització i ús de l'espai i el temps: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar diferents ritmes de treball dins l'aula</li> <li>• Diversificar les formes d'organització dels alumnes</li> <li>• Diversificar els usos de l'espai i del temps</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En aquesta quarta sessió, no van diversificar el tipus d'activitat, ja que totes les tasques plantejades seguien la mateixa línia, on la mestra dirigia el què havien de fer els alumnes, per tant, eren tasques molt pautades. En cap moment era una tasca oberta, ja que en l'activitat només s'acceptava una única resposta, que eren els esquemes creats per la mestra, i l'única funció del alumnes era copiar-los al full. Aquestes tasques en cap moment fomentaven l'autonomia dels alumnes i tampoc fomentaven que els alumnes participessin en el seu procés d'aprenentatge.</li> <li>• Aquesta sessió es va realitzar en gran grup, per tant, i a l'aula hi havia dues mestres, una s'encarregava de realitzar els esquemes a la pissarra i guiar la lectura dels alumnes, i l'altra mestra s'encarregava de diversificar l'ajuda. A més a més, a l'iniciar aquesta sessió no es va fer cap recordatori dels continguts i coneixements treballats en la sessió anterior. La mestra tampoc va donar peu perquè els alumnes preguntessin o intervinguessin durant la sessió. L'activitat es va finalitzar quan tots els alumnes van haver acabat d'elaborar l'esquema del paisatge de la plana, evidentment, no tots van acabar-lo al mateix temps. La mestra era l'encarregada de donar l'activitat per acabada. Pel que fa l'alumne del cas, es va haver d'esperar que el seu company finalitzes de copiar els esquemes, per tal que li pogués dictar.</li> <li>• Pel que fa a la dinàmica i el funcionament del grup classe cal dir que en tot moment els alumnes van mostrar-se atents i participatius en l'activitat, per tant, s'observava un bon clima d'aprenentatge. Cal dir però, que el paisatge costaner era molt proper a molts</li> </ul>

	<p>dels alumnes, això va fer que el seu interès augmentés. En canvi, el paisatge de plana era més desconegut, tot i així van estar interessats en conèixer-lo. En el moment de fer les lectures en veu alta, els alumnes van respectar el torn de paraula del company que llegia. A l'hora de realitzar els esquemes, tots els alumnes es van mostrar atents amb tota la informació rellevant que hi apareixia.</p> <p>Les activitats en tot moment van ser dissenyades per la mestra, i els alumnes no tenien un paper protagonista dins el disseny i selecció d'aquestes activitats.</p> <p>Dins l'aula els alumnes estaven organitzats de manera cooperativa, però en cap moment es fomentava aquesta metodologia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pel que fa a l'organització i l'ús de l'espai i el temps, aquesta activitat es va desenvolupar dins l'aula ordinària. Va ser una activitat on els alumnes copiaven allò que la mestra havia escrit a la pissarra, per tant, es podien veure clarament diversos ritmes de treball, ja que no tothom confecciona la informació donada amb la mateixa rapidesa o agilitat..</li> </ul> <p>Els alumnes en tot moment estaven asseguts de la mateixa manera, que és cooperativament. Durant aquesta sessió no va haver-hi cap canvi ni d'espai i temps, ja que la van desenvolupar dins l'aula ordinària.</p> <p>La temporització d'aquesta va ser d'una hora i mitja.</p>
--	---

<b>Sessió 5</b>	
Què ensenyar	La cinquena sessió del projecte "El paisatge" anava dirigida en fer un tancament d'aquest

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incloure els tres tipus de continguts dins la programació</li> <li>• Desenvolupament dels continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) en les activitats plantejades</li> <li>• Coordinar objectius amb continguts</li> <li>• Ajustar els continguts</li> </ul>	<p>projecte, per tant, els alumnes havien de fer una comparació de paisatges, un d'actual amb un d'antic, del mateix lloc. I observar-ne l'impacte de l'home.</p> <p>Els objectius que es van plantejar per aquesta activitat són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar activament en el treball en grup, amb actitud responsable, cooperativa i dialogant.</li> <li>• Conèixer i valorar el medi natural.</li> <li>• Identificar l'especificitat dels éssers humans i analitzar i valorar críticament la intervenció humana en el medi i el seu impacte al llarg del temps, adoptant compromisos de protecció i millora del medi ambient.</li> <li>• Utilitzar la llengua com a eina per construir coneixement, comunicar-lo i compartir-lo.</li> </ul> <p>Els continguts d'aquesta activitat són els següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observació, descripció i comparació de diferents tipus de paisatge de l'entorn proper i llunyà.</li> <li>• Reconeixement dels elements naturals i humanitzats i l'impacte de l'activitat humana en el paisatge.</li> </ul> <p>En la programació hi apareixen tots els continguts, el què no hi ha és una diferenciació del tipus de continguts, i podem veure també, que hi ha una absència dels continguts actitudinals, per tant, tampoc es desenvolupen els tres tipus de continguts en les activitats plantejades. Cal dir també, que no hi ha una relació directa entre els objectius i els continguts. No ajusten els continguts als coneixements que els alumnes van adquirint en el seu procés d'aprenentatge.</p>
<p>Quan ensenyar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programació dels continguts de menys a més</li> <li>• Resum dels continguts treballats</li> </ul>	<p>Aquesta última es va desenvolupar al tercer trimestre. A l'assignatura de medi, desenvolupant el projecte "El Paisatge". Dijous 17 d'Abril, segona hora.</p> <p>Pel que fa a la programació dels continguts no va de menys a més, segons l'activitat es</p>

	<p>treballen uns continguts o uns altres sense mantenir aquesta correlació.</p> <p>En aquesta última sessió, tot i que era la sessió de tancament, no es va fer cap mena de recordatori de tot allò que s'havia treballat anteriorment.</p>
<p>Com ensenyar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecció i disseny d'activitats: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificar els tipus d'activitats</li> <li>• Plantejar tasques obertes</li> <li>• Incloure activitats multinivell</li> <li>• Promoure l'autonomia</li> </ul> </li> <li>- Consignes del professor: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificar l'ajuda</li> <li>• Diversificar els llenguatges de suport</li> <li>• Realitzar un seguiment i valoració de les activitats</li> </ul> </li> <li>- Dinàmica i funcionament del grup: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir un clima d'aprenentatge</li> <li>• Proposar activitats que puguin ser planificades, desenvolupades i avaluades pels alumnes</li> <li>• Participació en el procés de selecció d'activitats</li> <li>• Treball cooperatiu a l'aula</li> </ul> </li> <li>- Organització i ús de l'espai i el temps: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar diferents ritmes de treball dins l'aula</li> <li>• Diversificar les formes d'organització dels alumnes</li> <li>• Diversificar els usos de l'espai i del temps</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En aquesta cinquena sessió, van diversificar una mica la línia seguida d'activitats, era una tasca on la mestra dirigia i marcava les pautes que havien de seguir però els alumnes tenien un paper més protagonista. Al tenir l'oportunitat de poder escollir el tipus de paisatge que volien comparar es sentien més participatius. Es veia que al ser una tasca amb una resposta força oberta els alumnes es veien més motivats a l'hora de realitzar-la. Tot el grup-classe realitzava la mateixa tasca, d'aquesta manera cadascú en funció de les seves capacitats feia una comparació més específica o més general, com estaven per parelles es podien ajudar molt entre ells això, promovia l'autonomia dels alumnes.</li> <li>• Pel que fa al subjecte d'estudi la seva parella li va descriure la imatge actual i l'antiga del paisatge per realitzar-ne entre tots dos la comparació.</li> <li>• Aquesta activitat va ser plantejada per les mestres. Les consignes que van donar, van ser que havia de ser un treball per parelles, i que entre les parelles havien de decidir quin dels 5 paisatges volien comprar. Una vegada decidit, es repartien una fotografia antiga i una actual del paisatge escollit per cada parella. Els alumnes tenien clar com es feia la comparació i en quins aspectes s'havien de fixar.</li> </ul> <p>L'activitat es va donar per acabada quan totes les parelles havien realitzat la comparació. Per donar-la per acabada, la mestra va fer que cadascuna de les parelles llegís la seva descripció en veu alta, per tal que tots els companys l'escoltessin. Com que aquesta sessió es va realitzar amb mig grup, a l'aula només hi havia una mestra que la seva funció era la d'explicar l'activitat i les pautes que havien de seguir.</p>



Com que era una activitat de resolució oberta, la mestra podia anar resolent dubtes individuals dels alumnes. Aquest fet també produïa que els alumnes gaudissin de més autonomia a l'hora de realitzar la comparació.

- Pel que fa a la dinàmica i funcionament del grup classe, aquesta activitat es va desenvolupar en grup reduït i per parelles. Va ser una activitat molt dinàmica, ja que les parelles havien de parlar i comentar quins aspectes eren diferents d'entre les dues imatges. Com que l'activitat era bastant autònoma, els alumnes estaven molt motivats i participatius a l'hora de fer les descripcions. A més a més, el fet de llegir les descripcions realitzades davant dels seus companys, feia que les elaboressin amb consciència i de manera meticulosa, per tal de no deixar-se cap aspecte rellevant. Dins l'aula en tot moment, es podia observar un bon clima d'aprenentatge. Els alumnes estaven organitzats de manera cooperativa, però aquesta activitat la van realitzar per parelles.
- Pel que fa a l'organització i l'ús de l'espai i el temps, cal dir que com que tots els alumnes realitzaven l'activitat per parelles, en funció del seu ritme de treball anaven més ràpids o més lents en confeccionar la informació. Aquesta activitat va ser realitzada en grup reduït i per parelles. Per aquest motiu, la mestra podia ajudar i atendre a totes les parelles per tal de solucionar els possibles dubtes que els hi anaven sorgint mentre realitzaven la descripció. Aquesta sessió va durar una hora. I va finalitzar quan tots els alumnes havien llegit les seves descripcions davant de la resta dels seus companys.

### 3.6. RESULTATS

Un cop recollides totes les dades necessàries amb els instruments, explicats anteriorment, es presenten els resultats que s'han obtingut de cada un d'aquests. Per fer-ho, en primer lloc, s'exposaran els resultats del centre els quals s'explicarà indicador per indicador el que s'ha pogut observar. Els indicadors seran els mateixos que s'han utilitzat per recollir les dades, ja que aquest mateix instrument serveix per analitzar. A continuació, s'exposarà els resultats obtinguts en l'entrevista a la directora la qual també parteix dels mateixos indicadors de l'Índex per a la inclusió.

#### - Índex per a la inclusió<sup>13</sup>:

##### DIMENSIÓ B: Generar polítiques inclusives:

- B.1 Promoure una escola per a tothom, i dins d'aquest es van escollir:
  - B.1.3 El centre intenta admetre a tot l'alumnat de la localitat:  
Pel que fa aquest indicador s'ha observat que des del centre s'admet a tot tipus d'alumnat sense discriminar cap alumne segons les seves necessitats educatives, ja que tenen un conveni amb un centre d'educació especial i algun alumne realitza aquesta escolaritat compartida.
  - B.1.4 Les instal·lacions del centre són accessibles per a tothom:  
Pel que fa a l'espai i les instal·lacions de l'escola s'ha vist que l'alumne pot accedir a totes les instal·lacions i aules del centre, ja que prèviament ha realitzat un reconeixement per orientar-se sol per tot l'espai de l'escola. Cal dir també però, que això no és gràcies a l'escola, ja que no ha facilitat cap material, a través del qual l'alumne pugui distingir pel tacte en quina aula està situat o quin recorregut està seguint
  - B.1.5 S'ajuda l'alumnat nou a integrar-se al centre:  
Durant els primers dies d'escolarització, des del centre es dona als alumnes tot el seguit d'orientacions per guiar-se i coneixes la distribució de tots els espais de l'escola.

---

<sup>13</sup> Vegeu l'adaptació de l'Índex per a la Inclusió a l'Annex 1 del document adjunt

Això s'ha observat a través de l'alumne del cas, ja que cada any al començament del curs la tutora el truca uns dies abans, per tal que pugui aprendre el recorregut que haurà de fer cada dia des de la porta fins a la seva nova aula, i també per conèixer la distribució d'aquesta.

- B.1.6 El centre fa els agrupaments de l'alumnat de manera que tothom se senti valorat:

Des del centre es prioritza que els tutors d'aula realitzin agrupaments heterogenis de l'alumnat en comptes d'agrupar-los per nivell o capacitats.

Des de l'escola s'intenta evitar posar etiquetes o comparar grups per així no baixar les expectatives d'èxit, i en cap moment els alumnes no han de canviar de grup, ja que aquests no es fan en funció dels nivells.

- B.2 Organitzar el suport d'atenció a la diversitat, que els que es van escollir van ser;

- B.2.1 Es coordinen totes les formes de suport:

El suport del centre es complementa amb els recursos externs com poden ser la ONCE, l'EAP, etc...per atendre les necessitats educatives que presenten els alumnes del centre i fomentar la inclusió d'aquests. A part la ONCE fa reunions periòdiques amb la tutora de l'alumne del cas per portar un seguiment del curs i per fer les adaptacions necessàries. El centre també proporciona que la ONCE pugui accedir a l'escola un dia per setmana durant un seguit d'hores per atendre dins l'aula a l'alumne més individualment i d'aquesta manera ajudar-lo a augmentar la seva autonomia.

- B.2.2 Les activitats de formació ajuden el professorat a atendre la diversitat de l'alumnat:

Des del centre es prioritza que en les aules que més necessitats presenten hi hagi un altre mestre que s'encarregui de realitzar el suport necessari, no només a un alumne en concret si no que a tots els que presentin més necessitats dins l'aula. Per aquest motiu, cada aula compta amb un determinat nombre d'hores a la

setmana on hi ha dos professionals dins l'aula. Aquest fet, també produeix que el tutor d'aula i el mestre de suport es reunixin periòdicament per tal de coordinar-se i planificar-se les diferents tasques i les diverses estratègies per atendre a tot l'alumnat.

- B.2.3 Les polítiques sobre les necessitats educatives especials afavoreixen a la inclusió

L'escola prioritza el suport dels alumnes abans que qualsevol altra necessitat més secundària, i el fet de tenir dues mestres dins l'aula, ajuda a poder abordar totes les necessitats educatives que sorgeixen. Al tenir dues mestres a l'aula, proporciona que es pugui fomentar el suport, i que no s'hagi de treure cap alumne fora de l'aula.

Per una altra banda, cal comentar que el tenir més o menys hores una mestra de suport dins l'aula depèn del grau de necessitats educatives que hi ha en aquesta, per decidir si una mestra de suport ha d'anar més o menys hores dins d'una aula, ho fan a partir de l'atenció exclusiva que necessiten els alumnes que plantegen necessitats educatives especials, és a dir, si aula presenta

- B.2.4 El suport psicopedagògic s'utilitza per reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat:

S'ha pogut observar que un suport extern com es en aquest cas la ONCE, contribueix en la planificació de l'ensenyament-aprenentatge de l'infant concret, adaptant tot el tipus de material que sigui necessari per tal que pugui desenvolupar les mateixes activitats que la resta dels seus companys, i així evitar les barreres en l'aprenentatge. En aquest cas, s'ha vist que aquest suport actua de manera individual i no participa en l'aprenentatge de tot l'alumnat, ja que està únicament per l'infant en concret.

#### - **Entrevista directora<sup>14</sup>:**

##### DIMENSIÓ B. Generar Polítiques Inclusives:

- B.1. Promoure una escola per a tothom

---

<sup>14</sup> Vegeu l'entrevista a la directora a l'Annex 2 del document adjunt

- B.1.3 El centre intenta admetre tot l'alumnat de la localitat  
El centre intenta promoure una escola per tothom, per aquest motiu la inclusió és present a tots els professionals de l'escola. L'alumnat amb necessitats educatives especials és un repte per a la millora del centre, i així poder avançar més cap a la inclusió. La inclusió de l'alumne amb deficiència visual, no només és responsabilitat del tutor d'aula, sinó de tots els professionals que hi ha dins del centre, primer de tot es fan les adaptacions necessàries del centre, i després els tutors d'aula s'encarreguen de fomentar la integració d'aquest dins l'aula.
- B.1.4 Les instal·lacions del centre són accessibles per a tothom: Des del moment que va entrar l'alumne amb deficiència visual dins l'escola, es van fer un seguit d'adaptacions orientades per la ONCE, per així assegurar que l'alumne pugui desplaçar-se amb més seguretat i comoditat. Algunes d'aquestes adaptacions van ser com per exemple, posar jardineres per delimitar l'espai del pati, no posar molts objectes pel mig del pati i de l'escola per no molestar a l'infant, etc.
- B.1.5 S'ajuda a l'alumnat nou a integrar-se al centre: Quan es va matricular l'alumne amb deficiència visual, la ONCE va fer unes reunions d'assessorament a tots els mestres on va donar un seguit d'indicacions per fer les adaptacions necessàries al centre i a les aules.
- B.1.6 El centre fa els agrupaments de l'alumnat de manera que tothom se senti valorat: Des d'aquesta s'intenta fomentar una metodologia per projectes i això vol dir, que es treballa a través de grups cooperatius, i aquests parteixen de l'heterogeneïtat i en cap moment es distribueixen els alumnes per nivells o capacitats.
- B.2 Organitzar el suport d'atenció a la diversitat
  - B.2.1 Es coordinen totes les formes de suport: En aquest centre es fomenta molt el suport dins les aules . En tot moment estan pendents de facilitar l'aprenentatge als

alumnes, i si en algun moment observen que aquesta facilitació no es dona, posen en marxa tots els recursos i estratègies necessàries. Per desenvolupar aquests recursos ho fan a través de la Comissió d'Atenció a la Diversitat, en la qual fan una reunió a principi de curs per planificar-lo i una altra a final de curs per realitzar la memòria per fer una valoració de com ha anat. Des d'aquesta Comissió és on es coordinen els diferents suports externs que són necessaris dins del centre.

- B.2.2 Les activitats de formació ajuden al professorat a atendre la diversitat de l'alumnat:

Des de l'escola es potencien diverses activitats de formació per el professorat com per exemple, les que ofereix la ONCE a cada inici de curs, on es realitzen unes xerrades informatives on poden accedir els professionals de l'escola on s'informa de les eines i estratègies necessàries per poder atendre aquesta deficiència en totes les assignatures. També, van realitzar unes reunions sobre vivència on els mestres es podien posar en la pell d'un alumne amb deficiència visual i així entendre millor com aprenen i com es desenvolupen en el seu dia a dia.

- B.2.3 Les polítiques sobre les necessitats educatives especials afavoreixen a la inclusió

Sempre es prioritza el suport i els reforços en aquelles aules que més ho necessiten, no ho reparteixen de manera proporcional a les aules. Si hi ha un grup que amb el tutor funciona, aquella aula no tindrà reforços.

- B.2.4 El suport psicopedagògic s'utilitza per reduir les barreres en l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat:

Des del centre s'intenta que qualsevol tipus de suport redueixi les barreres en l'aprenentatge i en la participació de tot l'alumnat. El centre està obert a que qualsevol suport extern hi pugui accedir sense dificultats per tal de millorar l'aprenentatge de l'alumnat.

En segon lloc, s'exposen els resultats obtinguts de l'aula. Primer s'explicarà la pauta d'observació i l'entrevista a la tutora a partir dels indicadors utilitzats per recollir les dades els quals engloben les dimensions de la microadaptació, com s'ha explicat anteriorment. Cal fer referència, però, que tot i que l'ensenyament adaptatiu engloba a tots els alumnes per igual, en aquest treball a més a més, d'observar el grau d'inclusió de l'aula en general, també s'especificarà en l'alumne d'aquest cas.

- **Pauta d'observació:**

Què ensenyar

- Incloure els 3 tipus continguts dins la programació:  
La programació de l'aula està basada en complir els objectius establerts a partir dels continguts proposats, d'aquesta manera, no es té en compte com a objectiu principal l'aprenentatge dels alumnes sinó, el compliment d'aquests. La línia que segueixen totes les assignatures sol basar-se en els resultats i la nota final, és a dir, tenen en compte el producte final i no el progrés que segueix cada nen. Tot i així, es pot veure que dins la programació estan establerts els continguts a treballar però que dins d'aquests el que no hi ha és una diferenciació dels tres tipus de continguts.
- Desenvolupament dels continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals):  
S'ha pogut observar que en aquestes cinc sessions, no hi ha hagut una diferenciació dels tres tipus de continguts, i tampoc s'ha desenvolupat cap contingut que sigui actitudinal en les activitats que s'han dut a terme.
- Coordinar objectius amb continguts:  
S'ha vist que els continguts anaven separats als objectius a aconseguir, no hi havia una relació directa entre ambdós.
- Ajustar els continguts :  
Les unitats no es plantegen en funció dels coneixements previs que poden presentar els alumnes sinó que aquestes ja estan planificades des d'un principi. Quan comencen un tema nou, fan una recollida dels

coneixements previs que tenen els alumnes, però després, no els utilitzen per impartir i dissenyar les activitats en funció d'aquests. D'aquesta manera, no fan que els alumnes participin en el seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge. A més a més, tampoc ajusten els continguts a treballar de la unitat amb els coneixements previs que han obtingut dels alumnes. Com hem vist anteriorment, aquest fet no es produeix dins l'aula.

### Quan ensenyar

- Programació dels continguts de menys a més:  
S'ha pogut observar que els continguts a ensenyar no estan organitzats de menys a més, sinó que van apareixen de manera desordenada en les diverses activitats, sense veure's una progressió d'aquests.
- Resum dels continguts treballats:  
En cap de les sessions observades s'ha pogut veure que la tutora o la mestra de suport realitzessin un resum previ dels continguts treballats en sessions anteriors per tal de situar als alumnes dins el context a treballar.

### Com ensenyar

- Selecció i disseny d'activitats:
  - Diversificar els tipus d'activitats  
Normalment les activitats són plantejades de manera individual, exceptuant-ne algunes que les treballen per parelles o petits grups. La manera de resoldre aquestes activitats sol ser molt mecànica on la mestra guia en tot moment l'activitat, com per exemple, copiant les respostes a la pissarra, i que després, els alumnes les copiïn al full.
  - Plantejar tasques obertes:  
Les activitats proposades solen ser de resposta tancada, exceptuant-ne algunes que són de resposta més oberta. Això provoca que totes les activitats siguin d'una línia i d'una metodologia molt similar.
  - Incloure activitats multinivell:  
Els mestres puntualment solen donar feines extres als alumnes que normalment acaben més ràpid.



- Promoure l'autonomia:

La major part de les tasques plantejades, no promouen l'autonomia dels alumnes, ja que és la mestra la que guia l'activitat i dóna les pautes als alumnes, pas per pas, de tot el que han de realitzar. Totes les tasques que es plantegen a l'aula no fomenten l'autonomia de l'alumne del cas, ja que sempre ha de dependre d'algun company per tal que li dicti les respostes correctes. Quan realitzen tasques obertes és l'únic moment en què ell pot ser autònom en realitzar l'activitat, en canvi, quan les activitats són tancades, ell sempre necessita l'ajuda d'algun company per resoldre-les.
- Consignes del professor:
  - Diversificar l'ajuda

La gran majoria d'hores de la setmana solen ser dues mestres dins l'aula, això facilita que puguin ampliar millor l'ajuda als alumnes, i d'aquesta manera, puguin atendre a la diversitat. Al ser dues mestres dins l'aula és més fàcil fomentar la participació i l'autonomia dels alumnes. Però també s'ha de dir que prioritzen el suport en els alumnes que presenten més necessitats educatives especials per tant, no poden arribar a tots els alumnes de l'aula. Aquesta mestra de suport està implicada dins el disseny i la planificació de les tasques curriculars, ja que periòdicament realitza unes reunions amb la tutora d'aula. Pel que fa a la tutora, l'única adaptació que li realitza a l'alumne del cas és l'adaptació de les fitxes en codi Braille per tal que l'alumne les pugui fer. Totes les imatges que tenen les fitxes dels seus companys, ell no les pot percebre, i necessita l'explicació i descripció, en aquest moment la mestra demana a algun dels seus companys que descrigui la imatge concreta.
  - Diversificar els llenguatges de suport:

Les mestres es limiten a seguir el suport bàsic dins l'aula que es basa en resoldre dubtes, i si cal, repetir l'explicació de la classe en un grup reduït d'alumnes o individualment. Pel que fa a l'alumne del cas, en cap moment se li verbalitza tots els aspectes que passen a nivell visual

dins l'aula, per tal que se situï en el context. Ara bé, quan es realitza una activitat fora del comú, la tutora d'aula agafa a l'alumne individualment per explicar-li l'activitat abans d'explicar-la en gran grup.

- Realitzar un seguiment i valoració de les activitats

En cap moment s'ha observat aquest seguiment i valoració de les activitats realitzades en el projecte.

- Dinàmica i funcionament del grup:

- Construir un clima d'aprenentatge:

El grup-classe, en general, no és un grup molt mogut, i això ajuda a la mestra a crear un bon clima d'aprenentatge, on els alumnes es respecten, s'escolten... D'altra banda, la mestra en tot moment es mostra molt propera a ells, i els parla d'una manera molt dolça i comprensiva per tal que els alumnes es sentin apreciats dins l'aula.

- Proposar activitats que puguin ser planificades, desenvolupades i avaluades pels alumnes:

En cap moment es demana als alumnes quin tema volen treballar, simplement, es presenta el tema i directament es comença, mai parteixen d'una experiència viscuda o d'una motivació de l'alumne, sinó que és la mestra l'encarregada d'escollir el tema a treballar.

- Participació en el procés de selecció d'activitats:

En cap moment s'implica a l'alumnat directament amb el seu procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que no els fan participatius de la selecció i disseny de les activitats, dels suports que necessiten o de la qualitat de les classes.

- Treball cooperatiu a l'aula:

L'aula està organitzada en quatre grups de sis alumnes cada un on els alumnes estan organitzats de manera heterogènia. Els alumnes estan agrupats cooperativament, però no es desenvolupa aquesta metodologia. Aquesta organització provoca que els alumnes es puguin ajudar entre ells, i que s'enriqueixin dels coneixements d'uns i altres. Pel que fa a la situació dins l'aula de l'alumne del cas, aquest, està situat en el grup més proper a la mestra, i dins del grup està situat a la

taula més pròxima a la taula de la mestra. Aquesta situació està realitzada a propòsit, ja que a la taula del mestre és on l'alumne té l'espai on guarda les seves ajudes òptiques.

- Organització i ús de l'espai i el temps:

- Fomentar diferents ritmes de treball dins l'aula:

Durant la resolució de les activitats de manera individual cada alumne segueix el seu ritme de treball, i això, provoca que es vegi molt reflectit la desigualtat de ritmes entre aquells alumnes que van més ràpid i els que van més lents. Pel que fa a l'alumne del cas, aquest realitza les mateixes activitats que la resta dels seus companys, això provoca que es trobi amb moltes barreres d'ensenyament-aprenentatge, ja que el seu ritme és molt més lent, ja que quan els alumnes realitzen alguna còpia mecànica de la pissarra, ell s'ha d'esperar que algun dels seus companys acabi, per tal que li pugui dictar i realitzar la seva còpia amb la màquina Perkins. Quan es realitza la lectura en veu alta d'una tasca o d'un text concret també es troba en dificultats, ja que el seu ritme de lectura és més lent, i això li suposa no poder seguir de manera adequada la lectura.

- Diversificar les formes d'organització dels alumnes:

S'ha pogut observar que en alguna activitat puntual, es diversifica l'organització dels alumnes, com és el cas de realitzar una activitat per parelles.

- Diversificar els usos de l'espai i del temps:

Aprofitant que eren dues mestres a l'aula, en algunes ocasions realitzaven activitats en grups reduïts, tot aprofitant els espais lliures de l'escola.

- **Entrevista tutora<sup>15</sup>:**

Què ensenyar:

- Incloure continguts dins la programació:

---

<sup>15</sup> Vegeu l'entrevista a la tutora a l'Annex 3 del document adjunt

Sempre que es programa qualsevol unitat, s'inclouen els diversos continguts dins de la programació.

- Desenvolupament dels continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals):

S'intenta desenvolupar els tres tipus de continguts, tot i que depenent del projecte a treballar, no es poden desenvolupar tots amb la mateixa intensitat.

- Coordinar objectius amb continguts:

Primer de tot, es plantegen els objectius que es volen aconseguir, i per altra banda, els continguts que són necessaris a assolir, però en cap moment els coordinen.

- Ajustar els continguts:

Els continguts que es plantegen d'una unitat, varien en funció del nivell del grup-classe, si aquest presenta un nivell més elevat, s'incrementen la complexitat o la dificultat dels continguts, en canvi, pel contrari, si és un nivell més baix es redueixen els continguts. Però en tot moment, hi ha uns continguts mínims que cada grup-classe ha d'assolir obligatòriament.

#### Quan ensenyar:

- Programació dels continguts de menys a més

Els continguts solen presentar una línia en el seu ensenyament que aquesta segueix una progressió de més a menys dificultat.

- Resum dels continguts treballats

Depèn de com ha anat la sessió anterior, fan un recordatori o no dels continguts treballats, és a dir, si creuen que els alumnes han assolit els continguts treballats de la sessió anterior, prescindeixen de fer un recordatori d'aquests, en canvi, si veuen que els alumnes tenen dubtes sobre els continguts treballats i que no els han assolit de manera correcta, decideixen realitzar el recordatori, per tal que no quedi cap dubte.

#### Com ensenyar:

- Selecció i disseny d'activitats:
  - Diversificar els tipus d'activitats

En l'àmbit de projectes es sol seguir una línia d'activitats, que ja estan preestablertes, que solen ser lectura més esquema, fitxes, visualització de vídeos... en funció de cada projecte es prioritzen unes activitats o unes altres.

- Plantejar tasques obertes  
Dins d'aquests projectes s'intenten fer tasques obertes però on ho solen posar més en pràctica és en els exàmens que solen fer en acabar alguns projectes.
  - Incloure activitats multinivell:  
Dins d'aquests projectes s'intenten fer tasques obertes però on ho solen posar més en pràctica és en els exàmens que solen fer en acabar alguns projectes. Per falta de temps no realitzen tasques multinivell, tot i que tenen un arxivador on hi ha feines extres. En canvi, en aquells alumnes que se'ls redueix la feina o els continguts sí que se'ls hi realitzen aquestes adaptacions.
  - Promoure l'autonomia:  
Algunes tasques puntuals estan plantejades per tal de fomentar l'autonomia dels alumnes, però la majoria són guiades i pautades per les mestres.
- Consignes del professor:
- Diversificar l'ajuda:  
Pel que fa al suport, la prioritat és arribar a tots els alumnes però com hi ha alguns alumnes que presenten fortes necessitats educatives la major part del temps se'ls dedica a ells, aquest fet provoca que no s'atengui a tots els alumnes com realment caldria.
  - Diversificar els llenguatges de suport:  
Per diversificar els llenguatges de suport, primer fan l'explicació en gran grup, i després la realitzen o bé de manera individual o en un grup reduït d'alumnes.
  - Realitzar un seguiment i valoració de les activitats:  
S'intenta realitzar un seguiment i valoració de les activitats. Si la feina feta ha agradat s'arxiva, si no ha donat el resultat esperat, també ho arxiven

però hi adjunten una nota explicant el perquè no ha agradat i el què s'hauria de canviar de cara el curs vinent.

- Dinàmica i funcionament del grup:
  - Construir un clima d'aprenentatge:  
Per crear un bon clima d'aprenentatge la mestra intenta ser molt propera als alumnes simpàtica, i començar activitats buscant la seva motivació.
  - Proposar activitats que puguin ser planificades, desenvolupades i avaluades pels alumnes:  
Totes las activitats les plantegen els mestres, i no deixen als alumnes que les proposin i les planifiquin a partir de les seves experiències i vivències.
  - Participació en el procés de selecció d'activitats:  
Els alumnes no participen en la selecció d'activitats, només ho fan de manera molt puntual.
  - Treball cooperatiu a l'aula:  
Per fomentar el treball cooperatiu utilitza diverses estratègies com per exemple, seure's en grup, realitzar treballs en petit grup, per parelles, etc.
  
- Organització i ús de l'espai i el temps:
  - Fomentar diferents ritmes de treball dins l'aula:  
Per fomentar els diferents ritmes de treball, una tasca valorada dins l'aula és que aquells alumnes que acaben abans, ajudin a aquells que encara estan fent la feina, en altres casos realitzen feines extres que troben a l'arxivador.
  - Diversificar les formes d'organització dels alumnes:  
L'aula està organitzada en grups de sis alumnes, d'aquesta manera, els és més fàcil diversificar l'organització dins del grup, per una altra part, potencien els càrrecs per parelles, els canvis de lloc, ja que d'aquesta manera millora la relació entre tots els alumnes de la classe
  - Diversificar els usos de l'espai i del temps:  
En algunes ocasions, quan es treballa en grup reduït, s'aprofiten els espais buits que hi ha a l'escola.

## **Síntesis dels resultats:**

Una vegada exposats els resultats que s'han obtingut de les dades recollides a través dels diferents instruments, podem concloure que pel que fa al centre, per una banda, presenta un grau d'inclusió elevat, ja que el centre admet a tot l'alumnat de la comunitat sense tenir en compte qualsevol necessitat educativa especial, ja que com s'ha pogut observar realitza l'escolarització compartida amb altres centres especialitzats. A més a més, dóna peu a que es facin totes les adaptacions necessàries per tal de facilitar l'escolarització a tots els infants i d'evitar qualsevol barrera en el seu aprenentatge. També, es coordina amb tots els suports necessaris externs, per tal d'afavorir l'aprenentatge dels alumnes que ho necessiten i dóna accés a què els recursos externs entrin al centre i a les aules, per potenciar l'ajuda directa amb els alumnes. Pel que fa a les instal·lacions de les quals està dotat el centre són accessibles a qualsevol infant, independentment de les seves característiques. Un aspecte molt positiu del centre és que prioritzen i fomenten el suport dins les aules, i doten a tots als cursos d'un gran repertori d'hores setmanals en les quals hi ha dos docents dins les aules. Per altra banda, algunes mancances que presenta el centre, les quals hauria de millorar per tal de potenciar totalment la inclusió, són que per repartir el suport que necessita cada curs, no ho fan de manera proporcional, si no que es basen en la categorització dels alumnes en funció de les seves necessitats educatives especials. Una altra mancança que s'ha pogut observar és que l'alumne d'aquest cas sap en tot moment a on està situat dins l'escola gràcies a la prèvia memorització que ha fet del recorregut d'aquesta, i el treball d'orientació que ha realitzat amb l'ajuda de la ONCE, però en cap moment se sap situar gràcies a l'ajuda que li proporciona l'escola.

Pel que fa a l'aula podem veure que hi ha moltes mancances respecte a la inclusió. Es pot veure com dins de l'aula s'integra a tot l'alumnat sense tenir en compte les seves característiques i les seves necessitats educatives especials, però això no vol dir que es fomenti la inclusió. Pel que fa al què ensenyar, es pot observar que no hi ha una relació directa entre els objectius i continguts plantejats, a més a més, no apareixen les tres tipologies de continguts. S'ha de

dir també, que no ajusten els continguts respecte els coneixements previs del alumnes, tot i que fan la recollida de coneixements previs dels alumnes, després no ajusten les activitats en funció del què ja saben els nens. Pel que fa al quan ensenyar cal dir que els continguts no estan programats de menys a més, i a l'iniciar les sessions mai es realitza un recordatori del què s'ha treballat anteriorment per tal que els alumnes es puguin situar. Pel que fa al com ensenyar, la gran majoria d'activitats són molt mecàniques i no donen peu a què els alumnes fomentin la seva autonomia i potenciïn totes les capacitats de cada un d'ells, ja que solen utilitzar activitats amb resposta tancada. A més a més, pel que fa al suport s'ha de dir que al ser dues mestres a l'aula, ajuda a arribar a tots als nens, però a la vegada la mestra de suport prioritza aquells alumnes que presenten més necessitats i això provoca que no puguis oferir tota l'ajuda possible a aquells alumnes que també ho necessitarien. Els alumnes estan estructurats de manera cooperativa, però aquest fet no vol dir que segueixin la metodologia de treball cooperatiu. Sempre s'intenta fomentar un bon clima d'aprenentatge, i això ajuda a que els alumnes es puguin concentrar en el seu aprenentatge. Cal dir també, que els alumnes en cap moment participen en la selecció i/o disseny de les tasques, i això provoca que la seva motivació envers aquestes tasques sigui negativa.

Per últim, s'ha de comentar que Una vegada realitzat l'anàlisi de l'entrevista i del què s'ha observat a l'aula, es pot constatar que algunes coses que la tutora comenta, no es veuen reflectides en la realitat del dia a dia dins l'aula. Com per exemple, que els continguts de les activitats estiguin ordenats de menys a més, ja que s'ha pogut observar que això, almenys en el projecte "El paisatge" no s'ha vist reflectit, ja que no s'observa una progressió d'aquests.



### 3.7. PROPOSTES DE MILLORA

Amb els resultats extrets del buidatge dels instruments de recollida de dades, s'ha pogut elaborar un seguit de propostes de millora tant pel centre com per l'aula, a tenir en compte per tal de poder incrementar el grau d'inclusió que aquests presenten. Aquestes propostes són:

- A nivell de centre:

Com s'ha pogut veure en els resultats, els quals han estat elaborats a partir dels indicadors que apareixen en l'adaptació de l'Índex per a la inclusió, el centre presenta un elevat grau d'inclusió en molts aspectes, ja que si ens fixem en els indicadors observats es pot veure com la gran majoria els compleix per així poder ser una escola on s'inclouen a tots els alumnes. Aquest fet disminueix el nombre de propostes de millora que es poden presentar pel centre. Tot i així, presenten alguns aspectes que s'haurien de millorar per poder elevar aquest grau d'inclusió. S'ha de dir que tot i que la proposta sigui a nivell de centre per tal de poder incloure a tots els alumnes, hi haurà alguna proposta específica per incloure a l'infant del cas i així facilitar-li l'estada dins l'escola.

- Pel que fa l'indicador B.1.4. Les instal·lacions del centre són accessibles a tothom, es pot dir que l'alumne del cas dins l'escola s'orienta gràcies a què porta anys aprenent el recorregut d'aquesta, però en cap moment, ha sigut per les adaptacions que hagi proporcionat l'escola. D'aquesta manera, s'ha proposat per facilitar-li l'orientació, que es pugui guiar de manera autònoma per tot el centre i que així sàpiga distingir els diferents espais i saber on està situat com a mesura per incrementar la seva inclusió. Tal com fa referència el Col·legi d'Arquitectes de Catalunya (1991) i Rovira (2003), els espais de l'escola haurien d'estar dotats d'algun material perquè l'alumne es pugui situar a través del tacte. Aquest material podria ser:
  - Posar diferents cartells a les aules perquè les pugui reconèixer.
  - Posar algun material amb relleu, un diferent per cada aula, perquè així sàpiga on està gràcies a aquest.

- Pel que fa a l'indicador B.2.3. Les polítiques sobre les necessitats educatives especials afavoreixen a la inclusió, s'ha de dir que l'escola prioritza molt el suport dins l'aula amb un segon mestre i això, és un factor molt positiu però en canvi, basen aquest suport enfront la categorització dels alumnes amb necessitats educatives especials. Aquest fet no s'hauria de donar així, ja que en totes les aules es presenta una diversitat diferent sense tenir en compte les necessitats educatives especials i tots els alumnes mereixen les mateixes ajudes. La proposta que es presenta és que s'entengui a tots els alumnes per igual, ja que tots presenten unes diferències individuals les quals s'han de valorar. El centre ha de veure el suport com un reforç per atendre la diversitat que presenta una aula a banda de les necessitats educatives especials. Tal com diuen Miras i Onrubia (1997), s'ha de contribuir al desenvolupament de formes d'ensenyament on les diferències no siguin un obstacle d'aprenentatge sinó al contrari, puguin arribar a ser elements afavoridors.

- A nivell d'aula:

Pel que fa a l'aula, s'ha pogut veure en els resultats anteriors, que presenta un baix nivell d'inclusió, perquè tot i que integri a tots els alumnes dins l'aula deixant de banda les necessitats educatives especials de cada alumne aquest fet no vol dir que estigui promovent la inclusió. Com diu Ainscow (2003), una bona pràctica inclusiva ha de buscar la presència, la participació i el progrés de tot l'alumnat, per igual, dins les activitats, la simple presència d'aquest no fomenta la inclusió. D'aquesta manera, s'ha proposat una sèrie de propostes de millora per tal que es vegin beneficiats tots els alumnes, això comporta fer un seguit de propostes específiques per l'infant del cas per així incloure'l dins la dinàmica de l'aula. Per fer aquestes propostes s'ha partit de la pràctica educativa concreta que es va observar, és a dir, les cinc sessions sobre el projecte del paisatge. Per això, les propostes de millora aniran dins la línia d'aquest projecte. Per dissenyar aquestes propostes es partirà de les dimensions que s'han utilitzat per recollir les dades, és a dir, de les dimensions de la microadaptació d'Onrubia i altres (1995).

### **Què ensenyar:**

- Incloure i desenvolupar els continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) dins la programació i en les activitats:
  - o Plantejar dins d'una mateixa programació els tres tipus de continguts i portar-los a terme en totes les activitats al llarg del projecte. Segons Onrubia i altres (1995), d'aquesta manera es fomenta que es treballi tot tipus de continguts per fer un bon procés d'aprenentatge.
- Coordinar objectius amb continguts:
  - o Fer una correspondència directa entre els objectius que es volen aconseguir amb aquest projecte i els continguts a treballar. També, seria interessant informar als alumnes de quins són els objectius que persegueix cada activitat per així, ser conscients d'on han d'arribar. D'aquesta manera, els alumnes podran conèixer perquè realitzen una activitat concreta i veuran que existeix una relació directa entre els objectius i els continguts que treballen. Onrubia i altres (1995), posen èmfasi en aquesta afirmació, ja que d'aquesta manera els mestres es poden assegurar de les possibilitats d'aprenentatge de cada un dels seus alumnes.
- Ajustar els continguts:
  - o Dissenyar les activitats a partir dels coneixements previs dels alumnes, és a dir, fer una recollida prèvia dels coneixements que tenen els alumnes dels continguts a treballar i veure si aquests ens poden servir per trobar un punt de partida que ens ajudi a integrar i motivar els alumnes en el projecte a treballar. Si fem referència a la teoria d'Onrubia i altres (1995), s'han de fer els ajustaments pertinents en els continguts a treballar en funció de la informació sobre els coneixements previs dels alumnes que s'hagin obtingut a través d'una avaluació inicial.

### **Quan ensenyar:**

- Programació dels continguts de menys a més:
  - o Dissenyar una programació on els continguts estiguin distribuïts de menys a més, per així fomentar la progressió dels continguts i que els

alumnes puguin desenvolupar un procés d'ensenyament i aprenentatge progressiu. Tal com ens diuen Onrubia i altres (1995), és important per així poder treballar diferents nivells de profunditat.

- Resum dels continguts treballats:
  - També és important per l'alumne amb deficiència visual i per la resta dels seus companys un resum previ a l'inici de cada sessió dels continguts treballats en la sessió anterior, per així poder fer un recordatori, un repàs i situar als alumnes en quin punt es troben, i així veure la relació amb el què ja saben. D'aquesta manera, podran veure que tot el que van aprenent els serveix per treballar i entendre amb més facilitat els continguts nous. Com podem comprovar Onrubia i altres (1995), afirmen que s'ha de fer una seqüenciació i distribució dels continguts, amb moments de resum i recapitulacions del què es va treballant.

### **Com ensenyar:**

- Pel que fa a la selecció i disseny d'activitats i tasques:
  - Per poder treballar els continguts d'aquest projecte pot ser a partir d'experiències directes de l'alumnat, és a dir, tal i com diuen Alberti i Romero (2010), és necessari apropar la realitat tant a l'alumne amb deficiència visual, ja que necessita riquesa i reiteració d'experiències directes, com a la resta dels seus companys. Una única experiència no és suficient per generalitzar un contingut. Per aquest motiu, es pot informar de les vivències que han pogut tenir els infants amb aquests tres tipus de paisatge a treballar i a partir d'aquí aprofundir les activitats i els continguts partint sempre del què ja saben i del què es pot arribar aconseguir amb aquests coneixements.
  - Dissenyar tasques que puguin tenir una resolució més oberta, és a dir, diferents nivells de resolució. D'aquesta manera, tots els alumnes veuran que dins d'uns paràmetres establerts la seva resposta pot encaixar-hi. A més a més, també seria interessant proposar tasques multinivell, ja que dins d'una aula hi ha una gran diversitat de

capacitats i que tots les potenciar en funció del seu grau. Onrubia i altres (1995), afirmen aquestes característiques per fomentar l'aprenentatge i la inclusió dins l'aula.

- Potenciar activitats que fomentin l'autonomia dels alumnes i que no siguin tan guiades i estructurades per les mestres. Tal com diuen Onrubia i altres (1995), és important crear activitats que potenciïn el grau d'autonomia dels alumnes en la resolució d'aquestes.
- Pel que fa a les formes d'intervenció i seguiment més immediates per part del professor:
  - Introduir objectes tridimensionals per facilitar a l'alumne la integració d'un contingut, tenint en compta la teoria, Alberti i Romero (2010), ens indiquen que per treballar un contingut hem d'involucrar tots els sentits. D'aquesta manera, si l'objectiu principal d'aquest projecte és reconèixer els diferents tipus de paisatge, seria convenient apropar a l'alumne a la realitat més propera de cada tipus de paisatge. Per fer-ho podem portar a l'aula alguns elements principals de cada paisatge, com per exemple sorra de platja i aigua del mar pel paisatge de costa, molsa i un objecte tridimensional que representi una muntanya pel paisatge de muntanya, i algun objecte tridimensional d'un pont i sorra de camp pel paisatge de la plana.
  - Canviar la metodologia de les pràctiques educatives, és a dir, no treballar tan de manera individual i fomentar el cooperativisme dins l'aula. Això, ajudaria a diversificar el suport per part de les dues mestres i d'aquesta manera, arribar a tot l'alumnat de l'aula. Segons Onrubia i altres (1995), recalquen el fet de diversificar l'ajuda en diversos graus a tots els alumnes per igual.
  - Verbalitzar qualsevol situació que succeeixi dins l'aula per poder situar tant l'alumne del cas com a la resta de companys dins el context de l'aula i de l'activitat concreta. Alberti i Romero (2010), afirmen la importància d'explicar verbalment totes les situacions escolars.
- Pel que fa a la dinàmica i funcionament del grup-classe:
  - Incloure la participació dels alumnes en la selecció i disseny d'activitats

per així, fomentar la seva motivació envers el tema a treballar i incrementar el seu interès. Onrubia i altres (1995), donen importància aquesta estratègia per ajudar a augmentar l'autonomia dels alumnes.

- Introduir el treball en grup i l'aprenentatge cooperatiu a les activitats realitzades a l'aula. Com ens diu Pujolàs (2008), utilitzant aquesta metodologia els alumnes quan col·laboren i s'ajuden en surten beneficiats tots, gràcies a l'aprenentatge mutu. D'aquesta manera, podem estructurar les activitats que es van dissenyar en el projecte del paisatge amb una altra metodologia. Com per exemple, l'activitat de fer una lectura i seguidament un esquema d'aquesta, en comptes de crear l'esquema la tutora, podrien fer-ho els alumnes en petit grup, debatent entre ells què posar i com fer-ho per així, incloure a tots els alumnes dins de l'activitat i que es sentin participatius en la seva resolució. D'aquesta manera, l'infant amb deficiència visual es podria veure beneficiat, ja que no s'hauria d'esperar en un segon pla a què un company seu acabés de copiar l'esquema de la pissarra i se'l pogués dictar.
- Pel que fa a l'organització i l'ús de l'espai i el temps:
  - Tenir més en compte el ritme de treball de l'alumne amb deficiència visual, és a dir, tal i com diu Alberti i Romero (2010), ja que presenta un ritme més lent que la resta dels seus companys i a l'utilitzar el codi Braille l'obliga a estar més concentrat, a prestar més atenció i a aguditzar amb més profunditat altres sentits, això fa que l'alumne es cansi amb més facilitat.
  - Una altra estratègia que es podria utilitzar per incloure a l'alumne dins de la dinàmica i ritme de treball del grup-classe seria utilitzar el seu ordinador específic, el qual està programat per la ONCE perquè amb la veu vagi indicant a l'infant tot el que fa. Així podrien passar les fitxes de lectures i d'activitats a l'ordinador i d'aquesta manera l'alumne faria una lectura molt més agilitzada i amb més consciència del què està llegint. També, li seria més fàcil completar les activitats, ja que la màquina Perkins és una eina molt eficaç però que té un funcionament

força lent i amb molt soroll. Això li proporcionaria a l'infant seguir als seus alumnes i no sentir-se despenjat d'ells. Podria anar completant a mesura que la mestra anés verbalitzant les respostes i sinó podrien utilitzar la mateixa tècnica on un company l'ajudés dictant-li les respostes, si ho necessités. Tal i com informen Alberti i Romero (2010), l'alumne no pot veure la pissarra en canvi, d'aquesta manera, poden accedir a la informació fàcilment a través d'un ordinador situat a la seva taula.

### 3.8 UNITAT DE PROGRAMACIÓ

En aquest apartat, s'ha creat una unitat de programació en la qual s'ha realitzat una reforma del projecte "El Paisatge" desenvolupat a l'escola, amb tot el seguit de propostes de millora plantejades a l'apartat anterior. Aquesta unitat de programació està pensada per fomentar la inclusió de tots els alumnes de l'aula, dissenyada a partir de la metodologia d'un ensenyament adaptatiu.

<b>GRUP CLASSE</b>	<b>DURADA</b>	<b>PERIODE</b>	<b>CURS ESCOLAR</b>
24 alumnes	13h	6 sessions	3r
<b>AREES/MATÈRIES</b>		<b>TÍTOL I JUSTIFICACIÓ DEL PROJECTE</b>	
Coneixement del medi natural, social i cultural i Català		El Paisatge	
<b>OBJECTIUS D'APRENTATGE</b>		<b>CONTINGUTS</b>	
- Conèixer, valorar i estimar l'entorn natural		- Observació i descripció dels diferents tipus de paisatge de l'entorn proper i llunyà.	
- Participar activament del treball en grup, amb actitud responsable, cooperativa i dialogant		- Desenvolupament d'habilitats personals (autoestima, autocrítica, autoreflexió, autoaprenentatge, iniciativa...) que afavoreixen les relacions interpersonals.	



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar els principals elements de l'entorn natural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconeixement dels elements naturals i humanitzats i l'impacte de l'activitat humana en el paisatge.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantejar-se, identificar i resoldre interrogants i problemes relacionats amb fenòmens i elements significatius de l'entorn natural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconeixement de formes de relleu i accidents geogràfics i localització dels més rellevants de l'entorn.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilitzar la llengua com a eina per construir coneixement, comunicar-lo i compartir-lo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura, comprensió i anàlisi guiada d'informacions i dels textos vinculats a continguts curriculars.</li> </ul>
<p><b>COMPETÈNCIES BÀSIQUES</b></p>	<p><b>ORGANITZACIÓ ALUMNES</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competència social i ciutadana</li> <li>- Competència aprendre a aprendre</li> <li>- Competència d'autonomia i iniciativa personal</li> <li>- Competència comunicativa lingüística</li> <li>- Tractament de la informació i competència digital.</li> </ul>	<p>Els alumnes durant tot el projecte estaran agrupats en quatre grups de sis alumnes cada un, per tal de fomentar la metodologia del treball cooperatiu.</p> <p>L'alumne del cas estarà situat en el grup més proper a la pissarra, i a la primera taula d'aquest grup, ja que d'aquesta manera tindrà a l'abast tots els seus materials i recursos.</p>

### **Sessió 1 (1h)**

La primera sessió d'aquest projecte, anirà dirigida en fer una presentació del tema a treballar, en aquest cas, el paisatge. Aquesta presentació es realitzarà a partir de fer un recull dels coneixements previs dels alumnes sobre el tema. Aquests coneixements previs, permetran conèixer des d'on parteixen els infants, i a partir d'aquí, adequar-los-hi les activitats segons els seus coneixements. Una vegada fet el recull de coneixements previs, es repartirà als alumnes un full que hauran de llegir en veu alta, on es parlarà dels aspectes més rellevants del paisatge. Una vegada llegida aquesta fotocòpia, es realitzarà una comparació oralment, dels coneixements previs dels alumnes amb el què han llegit del text, d'aquesta manera, s'assegurarà que tots els alumnes estiguin en el mateix punt de partida, i tots coneguin els mateixos aspectes del paisatge.

Pel que fa l'alumne del cas, ell tindrà la seva fotocòpia en codi Braille que li permetrà seguir la lectura en veu alta. Al ser una sessió molt oral facilitarà la comprensió tant de l'alumne del cas com de la resta de companys.

## **Sessió 2 (1h)**

Al iniciar la sessió 2, es farà un recordatori dels aspectes treballats a la primera sessió, per tal de situar els alumnes dins el context a treballar. Una vegada realitzat el recordatori, es comentarà als alumnes que en aquesta sessió es treballarà una tipologia de paisatge, que és el de muntanya. Una vegada situats en el tema, se'ls hi repartirà una fotocòpia on es parlarà del paisatge de muntanya. Aquesta fotocòpia es llegirà en veu alta, una vegada llegida es comentarà, per tal de destacar els aspectes més rellevants. Després els alumnes, per grups cooperatius, hauran d'elaborar un esquema amb les informacions més rellevants del text que hauran llegit. Entre ells hauran de discutir per veure quines són les informacions més rellevants, veure com ho estructuraran i quines paraules claus utilitzaran. Finalment, per concloure l'activitat, cada un dels grups cooperatius explicarà a la resta dels seus companys el seu esquema, tot especificant com l'han realitzat, quins elements hi ha inclosos, i com s'han organitzat per elaborar-lo. D'aquesta manera, tots els alumnes participaran de manera directa en l'elaboració de l'esquema.

Per tal que l'alumne del cas pugui situar-se amb més facilitat i pugui relacionar de manera directa el paisatge de muntanya, es repetirà a cada grup, materials propis d'aquest tipus de paisatge, com per exemple fulles d'arbres, molsa, aigua, sorra, d'aquesta manera, a través del tacte podrà tenir clar com és el paisatge de muntanya. Aquests elements aniran rotant per tots els grups.

### **Sessió 3 (1h 30 min)**

Abans de començar a iniciar els continguts de la sessió 3, es farà un recordatori dels aspectes treballats en les sessions anteriors, per anar refrescant la memòria dels alumnes i els hi sigui més fàcil posar-se en context. Una vegada realitzada aquesta part de la sessió, es farà una introducció per tal que els alumnes tinguin clar el què es treballarà en aquesta, que serà el paisatge de costa i de plana. Una vegada feta la introducció, els alumnes s'organitzaran en grups cooperatius, a cada un dels membres del grup, se li repartirà una fotocòpia que parlarà del paisatge de plana, i una altra que parlarà del paisatge de costa. El que hauran de fer els alumnes, és llegir la informació de les dues fotocòpies i elaborar un esquema de cada una de les tipologies del paisatge per grups. Una vegada tots els grups hagin elaborat els esquemes, a l'igual que en el paisatge de muntanya, hauran d'explicar als seus companys com els han elaborat.

Per tal que l'alumne del cas es pugui situar en aquests dos tipus de paisatge, a cada un dels grups cooperatius se li repartirà elements característics d'aquestes dues tipologies, per exemple del paisatge de costa, se'ls hi repartirà sorra de platja, aigua salada, petxines... i pel que fa al paisatge de plana se'ls hi podrà repartir, herba humida, blat, animals propis de la plana en format petit, de plàstic i tridimensionals, etc.

Abans de finalitzar aquesta sessió, se'ls hi demanarà als alumnes que portin una fotografia del seu paisatge preferit, per tal de poder realitzar l'activitat de la pròxima sessió.

### **Sessió 4 (1h)**

Per iniciar la quarta sessió del projecte, primer de tot es farà el recordatori dels diferents continguts i aspectes treballats en les sessions anteriors. Després, s'explicarà als alumnes que en aquesta sessió hauran de realitzar una descripció per parelles d'un

paisatge. Aquest paisatge, l'hauran escollit prèviament per parelles, amb les fotografies que hauran portat. Abans de realitzar la descripció se'ls recordarà de manera oral i en veu alta, les normes d'una bona descripció, una vegada recordades, els alumnes es posaran a fer la seva. Una vegada l'hagin finalitzat, llegiran la descripció en veu alta, per tal que tota la classe pugui conèixer les descripcions de tots els seus companys.

La parella de l'alumne del cas, s'encarregarà de descriure-li tot utilitzant el material tridimensional, per tal que pugui relacionar de quin paisatge es tracte i quins elements rellevants hi ha d'aquest dins la fotografia.

Abans de finalitzar aquesta sessió es demanarà als alumnes que portin una fotografia actual i una altra d'antiga, del mateix paisatge, per poder realitzar l'activitat de la pròxima sessió.

### **Sessió 5 (1h)**

Abans d'iniciar la penúltima sessió del projecte, es farà un recordatori de manera oral i extens de tot el treball realitzat al projecte, ja que en aquesta activitat hauran d'aplicar tots els coneixements i continguts apresos en les diverses sessions.

Primer de tot, les mestres s'encarregaran d'observar totes les imatges portades pels alumnes. Una vegada realitzat, els alumnes s'hauran d'agrupar per parelles. Seguidament, hauran d'escollir quin dels dos paisatges volen comparar, una vegada fet, es posaran en marxa per realitzar la comparació d'aquests dos paisatges. Pel que fa a l'alumne del cas, la seva parella li haurà de descriure el seu paisatge, tot ajudant-se dels elements tridimensionals característics d'aquell. Aquest alumne haurà de verbalitzar de manera molt detallada els elements que canvien d'una imatge a l'altra, ja que d'aquesta manera, l'alumne del cas es podrà situar. Finalment, entre tots dos aniran realitzant la comparació.

Una vegada totes les parelles tinguin la comparació realitzada, es demanarà als alumnes que entre tots escullin quin és el paisatge que més els hi agradaria anar a visitar, tot això es realitzarà de manera oral i verbalitzant específicament tot el que va succeint dins l'aula, per tal que cap alumne quedi despenjat.

### **Sessió 6 (tot el dia)**

En aquesta sessió de tancament, es realitzarà la sortida al paisatge escollit per tota la classe. D'aquesta manera els alumnes participaran dins l'elecció de les activitats i això els farà estar més motivats.

Durant el dia es realitzarà una visita pel paisatge per tal d'associar els coneixements treballats a l'aula, durant tot el projecte, de manera directa amb els elements i característiques que trobem en el paisatge escollit. En aquesta mateixa sortida es realitzarà l'activitat de tancament del projecte on es fomentarà que els alumnes expressin tot allò que els ha aportat el treball realitzat, i si les tasques realitzades els hi ha estat satisfactòries i enriquidores.

## **4. CONCLUSIONS**

Una vegada finalitzada la part pràctica del treball, s'ha d'abordar l'apartat final d'aquest que són les conclusions les quals s'explicaran a continuació. Per concloure, cal dir que en la part pràctica s'ha fet un recull de totes les dades necessàries a través de diversos instruments i que a partir d'aquests s'ha pogut elaborar i crear els resultats obtinguts i les propostes de millora tant del centre com de l'aula i per últim, s'ha creat una unitat didàctica del paisatge la qual consta de sis sessions. Aquests apartats s'han fet basant-se en la fonamentació teòrica obtinguda anteriorment.

### **4.1 APORTACIONS**

Una vegada finalitzat el treball de final de grau, es pot constatar que com a futures mestres ha aportat coneixements respecte diversos temes que fan referència a la inclusió escolar i a la deficiència visual.

Durant l'estada a l'escola s'ha tingut la oportunitat de conèixer el dia a dia d'un infant amb deficiència visual, i d'aquesta manera, s'ha pogut conèixer quines són les seves necessitats dins del marc educatiu. S'ha pogut indagar i informar respecte les adaptacions que l'infant necessita tant a nivell d'aula com a nivell de centre, i s'ha contrastat aquestes informacions amb el que ens trobàvem a l'escola on realitzàvem l'observació de l'infant. Gràcies a aquesta estada, a l'infant concret i al treball realitzat basat en la fonamentació teòrica, s'ha pogut conèixer els materials que utilitza, tant dins de la seva vida escolar com aquells que utilitza el seu dia a dia, com per exemple, per desplaçar-se.

També, s'ha conegut i observat de manera directa com actua un recurs extern a l'escola, com la ONCE, tant pel centre com dins l'aula. S'ha vist la importància d'aquest recurs per tal d'incrementar l'autonomia de l'infant, per aportar les adaptacions necessàries pel seu aprenentatge i per dotar a la tutora de les estratègies idònies per gestionar la seva educació dins l'aula ordinària.

A més a més, aquest treball serveix per conèixer la importància del grau d'actuació que té el tipus de metodologia que utilitzis dins l'aula, ja que d'aquesta

depèn l'increment de la participació i la motivació dels alumnes dins la pràctica educativa i també, fomenta la inclusió per així poder evitar les barreres d'aprenentatge que inconscientment es donen dins d'un centre educatiu.

Cal dir també, que gràcies a aquest treball, s'ha après a crear i utilitzar diversos instruments de recollida de dades, com són l'entrevista i la pauta d'observació, i ha servit per saber utilitzar i posar en pràctica l'Índex per a la Inclusió.

A més a més, també s'ha aportat unes propostes de millora, amb tots aquells aspectes que s'haurien de millorar, tant del centre com de l'aula, a partir de la informació que s'ha obtingut en la fonamentació teòrica. També, s'ha elaborat una unitat didàctica a partir del projecte "El paisatge", observat a l'escola en la qual s'han fet les respectives millores per tal de fomentar la inclusió de tot l'alumnat. S'ha de dir que tot i que el treball va focalitzat en un alumne concret, les propostes de millora dissenyades i la unitat didàctica que s'ha elaborat, van enfocades a tot l'alumnat de l'aula i no només per l'alumne amb deficiència visual, per tal que poguessin aprendre el mateix tema tot tenint en compte els seus coneixements previs i fomentant la motivació de tots i cada un dels alumnes de l'aula, i així evitar les possibles barreres en l'aprenentatge.



## 4.2.LIMITACIONS

Un cop acabat el treball es pot dir que hi ha un seguit de limitacions que el podrien millorar, i que ajudarien a incrementar els coneixements.

La principal limitació que es troba és que no s'ha abastat l'àmbit social d'aquest infant, dins l'aula i dins el centre. És una limitació important, ja que aquest àmbit de manera inconscient influeix molt dins l'aprenentatge educatiu que té l'infant dins l'aula, i conèixer aquest apartat hauria servit per fer una proposta de millora més completa i específica. A més a més, aquest àmbit social afecta directament a les relacions socials que presenta l'infant durant la seva etapa escolar i la manera que té de relacionar-se amb els seus companys. Això ha limitat a no poder observar com el subjecte d'estudi es desenvolupava i interaccionava dins l'horari de lleure amb la resta dels seus companys.

Una altra limitació que s'ha trobat és que no s'ha posat en pràctica les propostes de millora plantejades, per falta de temps. Aquest fet hagués sigut molt enriquidor per així poder veure els aspectes millorables i poder fer un tancament del treball molt més aprofundit, ja que s'hagués vist si aquests aspectes millorables realment funcionaven. I d'altra banda, s'hagués observat com haurien reaccionat els alumnes davant d'aquestes propostes suggerides.

Seguidament, una altra limitació és la de no treballar l'avaluació, ja que a partir d'aquesta es podria valorar si un centre és o no inclusiu, ja que si avaluen de manera inclusiva, podem dir que el centre concret sí que és inclusiu. Per tant, com que no s'ha observat l'avaluació, no es coneix la manera en què el centre avalua, d'aquesta manera, no es pot determinar si l'avaluació és o no inclusiva.

El fet de no haver recollit documents de centre ni documents que fan referència a la macroadaptació, formen part d'una altra limitació del treball, ja que hi ha molts aspectes dins d'aquests documents que podrien aportar informacions necessàries per conèixer de manera més profunda el funcionament del centre, i alhora el seu grau d'inclusió.

Cal dir també, que en el moment de realitzar l'observació, només s'ha centrat en una àrea específica, que és la de Coneixement del Medi, per tant, no es pot

conèixer ni saber com treballen i quina metodologia utilitzen a les altres àrees. Aquest fet, forma part d'una altra limitació en el treball, ja que només ens s'ha centrat en observar la manera en com s'atén a la diversitat en una àrea concreta, sense tenir en compte la manera en com s'atén la mateixa en les altres àrees.

Finalment, la última limitació del treball és que només s'ha centrat en observar un únic infant, que en aquest cas és el que pateix la deficiència visual, deixant de banda tota la resta de companys de l'aula. D'aquesta manera, només s'ha analitzat el grau d'inclusió del centre i de l'aula en referència a aquest únic alumne, sense fixar-nos en el grau d'inclusió del centre i l'aula, respecte la diversitat de l'escola.

### **4.3.VALORACIONS**

Per concloure aquest llarg treball, en primer lloc, ens agradaria comentar que ens ha servit per enriquir-nos professionalment, ja que hem pogut aprendre i observar un seguit d'estratègies i metodologies per afrontar un cas d'un infant amb necessitats educatives i també, per saber desenvolupar la inclusió dins d'una aula ordinària, per així, poder potenciar de manera individual, les capacitats de tots els alumnes que formen la classe. A més a més, durant l'estada al centre ens hem sentit recolzades per tots els membres de la comunitat educativa, per poder desenvolupar el nostre projecte de la millor manera possible.

Aquest treball, ens ha donat la oportunitat d'aplicar tots els coneixements adquirits durant aquests quatre cursos de carrera en el Grau d'Educació Primària, i concretament, ens ha servit per poder aplicar més concretament, els coneixements apresos en la Menció d'Educació Inclusiva. D'aquesta manera, hem pogut constatar que realment tots els coneixements que ens han ensenyat al llarg de la nostra carrera, ens ajudaran en un futur pròxim per incrementar la inclusió dins les nostres aules, i poder ser uns bons professionals de l'educació.

Pel que fa a la tutora que ens ha acompanyat en aquest procés, cal dir, que ens hem sentit molt a gust i recolzades en tot moment, i tots aquells aspectes que ens ha anat modificant, ens han servit d'ajuda per poder millorar el nostre projecte final.

També, ens agradaria ressaltar la oportunitat que hem tingut a l'hora de poder realitzar el treball per parelles, perquè creiem que és molt més enriquidor i beneficiós per nosaltres, ja que ens ha fet sentir molt més segures. A més a més, ens hem pogut anar complementant i compaginant de manera molt profitosa durant el transcurs d'aquest llarg treball. Pensem que tot i l'increment de l'exigència a causa de ser dues persones, ha valgut la pena realitzar-lo d'aquesta manera.

Finalment, ens agradaria esmentar que el fet d'haver canviat de tutor a la meitat del procés de la realització d'aquest treball, ens va suposar haver de començar de nou i trobar-nos amb menys temps per realitzar tot el que haguéssim hagut de fer en un curs sencer.

## 5.BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M; Hopkins, D.; Soutworrth, G.; West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. y Frankham, J. (2003b): *Making sense of the development of inclusive practices*. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2).
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alberti, M., Romero, L. (2010) *Alumnado con discapacidad visual*. Barcelona: Graó.
- Ausubel, D. (1978). *Educational psychology. A cognitive view*. Nueva York: Holt.
- Barraga, N. C. (1985). *Disfninuidos visuales y aprendizaje (Enfoque evolutivo)*, Madrid, ONCE.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2004). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB.
- Casanova, M., Rodríguez, H. (2009) *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Col·legi d'Arquitectes de Catalunya (1991). *L'espai inclusiu*. Barcelona
- Coll, C. y Miras, M. (1990): «Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones», en C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comp.): *Psicología de la Educación*, Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (1993) *El constructivisme en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Gómez, I., Martí, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Valls, E. (1997) *Psicología de la instrucció*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll, C. (1999). *Pauta per a l'observació i l'anàlisi dels processos instruccional*s. Barcelona: UOC
- Corbet, P.S. (1999): *Dragonflies: Behaviour and Ecology of Odonata*

- Corno, L. y Snow, R.E. (1986): «Adapting teaching to Individual Differences among Learners», en N.C. Wittrock (ed.): Handbook of Research on Teaching, Nueva York: McMillan
- Darling–Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dorado, C. (1996). *Aprender a Aprender*. Barcelona: UAB.
- Duran, D. i Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Hill, E. W. y Ponder, P. (1976) *Orientation and mobility techniques: a guide for the practitioner*. N. York: American foundation for the blind.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Lipsky, D.K. y Gartner, A. (1998). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society, *Harvard Educational Review*, 66:4.
- Marton, F.; Hounsell, D.J. i Entwistle, N.J. The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academic Press Oxford Polytechnic, 1984.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Onrubia, J.; Fillat, M.; Martínez, D.; Udina, M. (1995). *Criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Pujolàs, P. (2005). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: Eumo.
- Pujolàs, P. (2005b). “El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo”. *Cuadernos de Pedagogía*, 345.
- Pujolàs, P. (2008). “Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut”. *Suports*,12 (1). Vic: Eumo-Universitat de Vic.
- Rovira, E. (2003). *L'espai inclusiu*. Barcelona
- Ruíz, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic: Eumo.
- Slee, R. (2012) *La escuela extraordinària. Exclusión, escolarización i*

- educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
  - Stainback, S. (2001). "La educació inclusiva: definició, context i motius". *Suports*, 5 (1), p àg. 18-25.
  - Tharp, R.G., Estrada, P., Stoll Dalton, S., Yamauchi, L.A. (2002) *Transformar la esenñanza. Excelendia, equidad, inclusión y armonía en las aules*. Barcelona: Paidós, Temas de Educación.
  - Wenger, E.; Snyder, W. (2000). *Communities of practice: The organizational frontier*, Harvard Business, 78.

## 6.WEBGRAFIA

Consejería de Educación y Cultura. Hoja de derivación (Solicitud de ayuda al equipo). [En línea]. [Consulta el 28 de Febrero de 2015] Disponible a: [http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCwQFjAC&url=http%3A%2F%2Foepezamora.centros.educa.jcyl.es%2Fsitio%2Fupload%2FHoja de Derivacion1 1.doc&ei=Zg8UVZrTNIbtaNWxgLgD&usq=AFQjCNFjnREEP-G14CWTwjnrEvFntJ86tw](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCwQFjAC&url=http%3A%2F%2Foepezamora.centros.educa.jcyl.es%2Fsitio%2Fupload%2FHoja%20de%20Derivacion1%201.doc&ei=Zg8UVZrTNIbtaNWxgLgD&usq=AFQjCNFjnREEP-G14CWTwjnrEvFntJ86tw)

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Educación inclusiva y prácticas en el aula*. [En línea] [Consultat el 17 d'abril de 2015] Disponible a: <[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)>.

Generalitat de Catalunya, Departament d'ensenyament, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (2010). *XTEC*. [En línea]. [Consultat el 25 de Febrer de 2015] Disponible a: <http://www.xtec.cat/web/guest/home>

Guías CSI-F (2012). Guía CSIF sobre itinerancias. [En línea]. [Consulta el 25 de Febrer de 2015] Disponible a: <http://www.csi-f.es/content/%C2%BFsabes-lo-que-es-un-puesto-itinerante-consulta-la-guia-csi%C2%B7f-sobre-profesorado-que-imparte-d>

Ministerio de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas. *Educación Inclusiva. Personas con Discapacidad Visual*. [En línea]. [Consultat el 21 de Març de 2015] Disponible a: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/indice.htm>

Once (2015). *ONCE*. [En línea]. [Consultat el 18 de Març de 2015] Disponible a: <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/educacion>