

ELS ELEMENTS DE L'AULA MULTIGRAU QUE PODEN PROMOURE LES OPORTUNITATS D'APRENTATGE

Treball de Final de Grau en Mestra d'Educació
Infantil

Laura MORAGAS MOLLFULLEDA

4t curs (2019-2020)

Grau en Mestra d'Educació Infantil

Tutora: Laura Domingo Peñafiel

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)

Maig de 2020

AGRAÏMENTS

A la Laura Domingo Peñafiel, tutora del Treball de Fi de Grau (TFG), per la seva implicació, el seu suport, les orientacions i tots els ànims que m'ha donat durant tot el procés i que han fet que no perdés mai la motivació i la il·lusió per realitzar aquesta investigació.

A l'Escola de Girona, per la seva disposició i col·laboració des del primer dia.

A les meves companyes d'universitat, per l'ajuda i l'acompanyament durant la recerca i els quatre anys del grau.

I sobretot, a la meva mare i en Marc per escoltar-me, creure amb mi i per estar al meu costat en cada moment de la meva vida.

RESUM:

Aquesta recerca és un estudi de cas, que s'ha portat a terme a una escola de Girona on està organitzada amb grups multigrau. És a dir, infants d'edats heterogènies interactuen i aprenen junts dins d'una mateixa aula per enriquir els seus aprenentatges. La finalitat d'aquest estudi és identificar quins són els elements de l'aula multigrau que poden promoure inclusió i una igualtat d'oportunitats d'aprenentatge. L'obtenció de dades s'ha realitzat a partir de tres instruments: l'anàlisi de documents del centre i l'entrevista i l'enquesta a alguns membres educatius de l'escola. Amb aquesta recerca s'ha pogut conèixer que el rol de la mestra, la planificació de l'espai i els materials i la cooperació entre els alumnes i els docents són elements molt importants perquè hi hagi una igualtat d'oportunitats d'aprenentatge per a totes i tots, malgrat la seva edat biològica o nivell de desenvolupament.

Paraules clau: estudi de cas; aules multigrau; edats heterogènies; inclusió; igualtat d'oportunitats d'aprenentatge.

ABSTRACT:

The research I present below is a case study, specifically in a school in Girona where learning is organized from multi-grade classrooms. That means that children of heterogeneous ages interact and learn together within the same classroom to enrich their learning. The purpose of this study is to identify which are the elements of the multi-grade classroom that can promote inclusion and equal learning opportunities. The data were obtained using three instruments: the analysis of school documents and the interview and survey of some educational members of the school. Finally, this research has shown that the role of the teacher, the planning of space and materials, and the cooperation between students and teachers are very important elements in making learning effective for all children at all levels.

Key words: case study; multigrade classrooms, heterogeneous ages; inclusion; equal learning opportunities.

INDEX

1. INTRODUCCIÓ.....	5
2. MARC TEÒRIC	7
2.1. Què són les aules multigrau?	7
2.1.1. Aules multigrau per necessitat versus aules multigrau com opció pedagògica	7
2.1.2. La figura del mestre dins d'una aula multigrau.....	9
2.2. Igualtat d'oportunitats d'aprenentatge:	11
2.2.1. Inclusió	11
2.2.2. Programes i projectes que tenen com a objectiu principal promoure la igualtat d'oportunitat d'aprenentatge	16
a) Els programes d'Escoles Magnet.....	16
b) Projecte Comunitats d'aprenentatge.....	18
c) Programa Escola Nova 21	20
3. DECISIONS METODOLÒGIQUES.....	22
3.1. La pregunta de recerca i els objectius plantejats.....	22
3.2. Metodologia	22
3.3. Instruments per a la recollida de dades.....	23
3.3.1. L'anàlisi documental.....	23
3.3.2. L'enquesta	24
3.3.3. L'entrevista.....	24
3.4. Procediment de recollida de dades a causa del Covid-19.....	25
3.5. Categorització de les dades obtingudes.....	26
3.6. Les temàtiques que emergeixen	26
3.7. Cronograma.....	27
3.8. Aspectes ètics.....	27
4. ESTUDI DE CAS: ESCOLA X DE GIRONA.....	29
4.1. Contextualització.....	29
4.1.1. L'organització per grups heterogenis.....	29
4.2. Anàlisi i discussió	31
4.2.1. L'organització d'espais, materials i propostes d'aula per respectar el ritme de cada infant	31
4.2.2. Les actuacions i els plantejaments metodològics dels mestres	33
4.2.3. Els beneficis que comporta la programació multigrau	36
4.2.4. Pràctiques que afavoreixen la igualtat d'oportunitats d'aprenentatge.....	38

5. CONCLUSIONS	42
5.1. La pregunta de recerca.....	42
5.2. Grau d'assoliment dels objectius	42
5.3. Limitacions de la recerca.....	44
5.4. Perspectives de futur	45
6. BIBLIOGRAFIA:	47
ANNEXOS.....	51
Annex 1: Enquesta basada en l'índex per la inclusió als mestres de l'escola	52
Annex 2: Entrevista equip directiu	57
Annex 3: Entrevista mestra infantil grup P3-P4	60
Annex 4: Entrevista mestra grup P5-1r	64

1. INTRODUCCIÓ

El treball que es presenta a continuació és el TFG de Mestra en Educació Infantil de la UVic-UCC. Aquest treball es basa en un estudi de cas, concretament a una escola pública de la ciutat de Girona (que s'ha preferit preservar l'anonimat), per conèixer quins recursos i estratègies utilitza aquest centre per oferir en el seu alumnat una igualtat d'oportunitats d'aprenentatge, mitjançant l'agrupament heterogeni d'edats dins les seves aules. La motivació per realitzar aquesta investigació és causada per la curiositat de descobrir el funcionament i l'organització de les aules multigrau i comprovar com s'ofereixen les possibilitats d'aprenentatge en un context que no està organitzat per criteris d'edat biològica. Alhora, com a futura mestra, he volgut conèixer com és el rol del docent per tal d'afavorir els aprenentatges dels infants dins un grup on es respecta i es potencia la diversitat de l'alumnat. Per tant, la finalitat d'aquest treball ha estat analitzar quins són els elements de l'aula multigrau que poden promoure les oportunitats d'aprenentatge entre el que diuen els autors professionals i els resultats obtinguts a partir de l'estudi de cas. A més a més, la meua experiència i vivència d'aquest tipus d'agrupament a les aules és nul·la, ja que sempre m'he envoltat d'escoles on l'agrupació dels infants ha estat segons l'edat de naixement. Per tant, l'enriquiment i formació professional per descobrir una altra opció pedagògica d'ensenyar, de ben segur que serà molt favorable pel meu futur com a mestra.

L'estructuració del treball consta de dues parts principals. A la primera part hi trobem el marc teòric, on s'exposa tot un recull d'informació expressada per experts on defineixen el significat de les aules multigrau i la diferència entre l'elecció d'aquest tipus d'aules que realitzen els centres segons si és per necessitat o com una opció pedagògica. També hi han descrites les característiques que ha de tenir la figura de la mestra dins d'aquestes aules i de quina manera els docents han d'ajudar a potenciar els aprenentatges dels seus alumnes. Alhora hi ha explicat les idees d'altres autors professionals sobre què entenen pel concepte d'igualtat d'oportunitats d'aprenentatge, el respecte per atendre la diversitat que hi ha dins les aules i la importància que se li ha de donar a la paraula inclusió, sobretot dins d'un centre escolar. Per acabar aquest apartat, hi ha descrit un recull de programes que imparteixen alguns centres escolars de Catalunya per fomentar la igualtat d'oportunitat d'aprenentatge i afavorir la diversitat que es troba dins una comunitat educativa.

La segona part del treball, està dividit en tres apartats principals. La primera part s'hi troba la pregunta de recerca amb els objectius que s'han establert per tal de poder desenvolupar la pregunta. Seguidament estan descrites les decisions metodològiques que s'han determinat i els instruments necessaris que han calgut per dur a terme la recollida de dades. Aquestes eines són

l'anàlisi documental, l'entrevista i l'enquesta. Tot seguit, hi ha descrit el procediment dut a terme per recollir les dades, els aspectes ètics que s'han tingut en compte a l'hora de dur a terme la investigació, el procés de categorització realitzat per realitzar la triangulació de la informació recollida, les temàtiques que emergeixen la recerca i per últim un cronograma on estan explicades les fases amb les seves dates corresponents que s'han portat a terme durant tota la investigació. En el segon apartat hi trobem la contextualització i descripció del centre que s'ha triat per realitzar aquest estudi de cas. Seguidament hi ha l'anàlisi i discussió entre les dades obtingudes a través dels instruments i la relació amb les idees més rellevants dels autors del marc teòric. En l'apartat posterior inclou les conclusions extretes un cop finalitzada la investigació. Per tant, es dona resposta a la pregunta de recerca, el grau d'assoliment de cada objectiu que m'havia plantejat, les limitacions que he tingut durant la recerca i per últim les perspectives de futur respecta aquesta investigació. Finalment, la part final del treball hi consta tota la bibliografia utilitzada i l'annex on hi ha inclòs les tres entrevistes i l'enquesta basada en l'índex per la inclusió.

2. MARC TEÒRIC

El present marc teòric està organitzat en dos grans apartats seguint la pregunta de recerca que guia la investigació: Quins són els elements de l'aula multigrau que poden promoure les oportunitats d'aprenentatge. En primer lloc, es presenten les aules multigrau i quin és el paper del mestre en aquestes. En segon lloc, s'exposa el concepte d'igualtat d'oportunitats entenent aquest com la no exclusió escolar respectant la diversitat i els ritmes d'aprenentatge de cada infant.

2.1. Què són les aules multigrau?

La societat durant el dia a dia es barreja de persones de diferents edats (a la feina, el bloc de veïns, entre els amics, etc.), en canvi l'escola és la única institució que separa les persones per la seva edat biològica. Estem acostumats a portar els nens i nenes a les escoles que agrupen els infants per grups homogenis pel que fa a l'edat. Tal com ens esmenten Domingo i Boix (2019), "es parteix dels principis d'igualtat i homogeneïtat i donant per descomptat que com tots tenen la mateixa edat (curs/grau) han d'aconseguir els mateixos resultats al final del curs" (p.1). Però a la realitat no acaba sent així. No tots els infants a final de curs arriben a aprendre els mateixos resultats, ja que tots els humans som diferents, tenim interessos diferents i cadascú té un ritme d'aprenentatge divers. Així mateix ho argumenta Pla (2014) quan diu que a la vida diària les persones no ens relacionem només amb aquelles que tenen la nostra mateixa edat, sinó que interaccionem amb aquelles persones que compartim més afinitat, interessos, motivacions, etc. És per aquest motiu que també existeixen escoles on agrupen els infants per comunitats, de manera heterogènia pel que fa a l'edat. Aquestes aules s'anomenen aules multigrau. Segons Little (1995) també es poden anomenar "multinivell", "classe múltiple" "classe composta", "grup vertical" i "classe familiar". En aquestes s'hi aprecia diferents ritmes d'aprenentatge, on diferents graus d'edat creixent i aprenen junts. Per exemple en el cas de l'educació infantil, una aula multigrau podria reunir infants de 3, 4 i 5 anys.

2.1.1. Aules multigrau per necessitat versus aules multigrau com opció pedagògica

Aquest tipus d'agrupament, segons Domingo (2014) pot ser per dues raons: per necessitat, en el cas de les escoles rurals que no tenen més remei que organitzar les aules amb grups heterogenis, ja que no tenen suficients infants, mestres i recursos, o com una oportunitat pedagògica. Les escoles que organitzen les classe en aules multigrau no per necessitat, sinó com una oportunitat, tal com ens argumenta Domingo i Boix (2019) són centres que "acostumen a apostar per un treball més globalitzador i contextualitzat, aportant rellevància en

l'aprenentatge. Creuen en un procés d'ensenyament-aprenentatge compartit on la col·laboració té un paper fonamental" (p.2). És a dir, petits i grans comparteixen aprenentatges a través de propostes i s'ajuden entre ells davants de les adversitats. D'aquesta manera fa que l'aprenentatge sigui enriquidor per a ells i es creï més cohesió de grup. Altrament, Pla (2014) especifica que els infants més grans del grup "reforcen el seu aprenentatge quan expliquen als petits com cal fer-ho i els petits reben aquesta informació de manera molt més interessant i directa quan és un infant com ell qui ho explica" (p. 27). Així mateix ho argumenta Vygotsky (1979) respecte la interacció social i el concepte de psicologia de la zona de desenvolupament pròxim, quan diu que "No és una altra cosa que la distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un problema sota la guia d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç." Per tant, les aules multigran poden aportar un desenvolupament molt favorable pels infants. Alhora Little (2004) esmenta tres impactes positius que tenen les aules multigran:

- L'expansió de l'accés
- Efectes dels èxits cognitius dels alumnes
- Efectes socials i personals en els estudiants

Seguint la mateixa línia sobre els beneficis que pot aportar l'agrupament heterogeni dins una aula, Altimir (2019) comenta que:

"En un grup heterogeni cada infant pot trobar un ventall molt més alt de moments evolutius, d'interessos amb els quals connectar que no pas en un grup d'edat homogènia. En un grup heterogeni l'individu apareix amb molta més força i resulta més difícil que un infant que pugui tenir dificultats d'aprenentatge s'hi pugui sentir fora de lloc. El grup heterogeni per definició és molt més acollidor de les diversitats i genera més inclusió" (p.3)

Tanmateix, Boix i Domingo (2019) esmenten que les aules multigran les fonamenten unes característiques que promouen la inclusió dins de l'aula. Aquestes característiques són:

- Les aules multigran on hi ha present el treball en grup i una interacció entre els alumnes i el professor i no tant un ensenyament de caire més individualitzat.
- On es té en compte els diferents agrupaments, espais i temps.
- On es dissenyen i es desenvolupen estratègies didàctiques innovadores.
- On es promou la tutorització, la mentoria i els processos d'ensenyament per descobriment compartit.

Contràriament als aspectes positius detallats anteriorment pel que fa als resultats acadèmics i els elements favorables de la multigraduació, Weiss (2000) ens esmenta que “l’avaluació de resultats d’aprenentatge en les aules multigrau mostra que l’assoliment acadèmic dels alumnes és similar al dels alumnes de les escoles graduals” (p. 60). És a dir, amb una bona organització per part del centre i del mestre dins de l’aula, no hi ha d’haver diferències significatives respecte a les aules ordinàries. El que sí que s’ha de tenir clar és que en tots els grups d’alumnes, siguin dins una aula amb edats barrejades o iguals, existeix la diversitat, tant en les capacitats com amb els interessos de cada infant.

Segons Little (2004), és difícil avaluar la realitat de les escoles multigrau que hi ha en el món, ja que molts països no recullen ni tan sols una part de les dades dels alumnes. La UNESCO (2004), recull que hi ha un 30% d’escoles en el món que estan organitzades per aules multigrau. Sobretot en els països més desfavorits, ja que la falta de mestres, la ràtios mínimes del grup-classe, les migracions..., fa que hi hagin moltes escoles rurals. Això permet, que els infants rebin una educació a prop del seu lloc de residència i per tant, una igualtat d’oportunitat d’educació i una garantia a una major inclusió.

2.1.2. La figura del mestre dins d’una aula multigrau

El mestre és un dels responsables ha potenciar un bon aprenentatge dins una aula multigrau. Little (1995) argumenta que “Perquè els nens i les nenes aprenguin de manera eficaç en entorns multigrau, els mestres han d’estar ben organitzats, ben dotats de recursos i ben formats, així com tenir una actitud positiva cap a l’ensenyament multigrau” (p.38). A més a més Tomlinson (2001), menciona que “en les aules diversificades, els professors ofereixen a cada alumne maneres específiques per aprendre de manera més ràpida i profunda possible, sense suposar que el mapa de carretera de l’aprenentatge d’un alumne és idèntic al de cap altre” (p.18). És per aquest motiu, que els mestres han de ser conscients del grup-classe que tenen a la seva disposició i saber vetllar perquè cada alumne enriqueixi amb els coneixements. Pels docents, portar una aula multigrau ha de fer que sigui un repte i una oportunitat de formar-se i créixer professionalment, ja que han d’aprendre a portar un grup d’alumnes divers i tenir la capacitat d’organitzar propostes educatives per cada nivell. Altrament, Imbernon (2001) argumenta que el professorat ha de “poder transmetre als futurs ciutadans i ciutadanes uns valors i unes formes de comportament democràtic, igualitaris, respectuosos de la diversitat cultural i social, del medi ambient, etc.” (p.9). Per tant, la figura del mestre és un punt clau per portar a terme una aula multigrau correctament. És imprescindible que potenciï les interaccions entre els infants de diferents edats, que creï un clima afectiu i familiar i que respecti el ritme d’aprenentatge de cada

nen i nena. En la mateixa línia, Vincent (1999) exposa que “ Els mestres de les aules multigrau han de ser capaços de facilitar la interacció positiva del grup i d’ensenyar habilitats socials i d’aprenentatge independent als estudiants individuals. Han de saber com planejar i treballar cooperativament” (p. 27), ja que a través de les interaccions socials s’afavoreix l’aprenentatge. Els infants, sobretot quan són petits, busquen emmirallar-se, tenir un model amb qui poder imitar, provar coses noves i poder-ho aprendre-les. Per tant, és important que el mestre sigui el primer que fomenti les interaccions dins l’aula, on tothom es senti còmode i els infants trobin referents de la mateixa edat o més gran o més petit perquè els ajudin a desenvolupar-se i créixer. Alhora, Tomlinson (2001) argumenta que “els professors han d’estar preparats per a involucrar als estudiants en la seva instrucció a través de diferents modalitats d’aprenentatge, apel·lant a diferents interessos, i usant ritmes diversos així com diversos nivells de complexitat” (p.18). És a dir, han de buscar totes les maneres possibles perquè les propostes que organitzin a l’aula s’adaptin a tots els coneixements. També, Carbonell (2017), esmenta que el rol del mestre "li exigeix una atenció més personalitzada de l'alumne per a atendre la seva diversitat, respectant els seus processos maduratius, interessos i ritmes d'aprenentatge "(p.1). Per tant, el mestre ha de tenir una bona planificació a l'hora de realitzar les classes, ha d’observar cada infant detalladament per poder conèixer les seves característiques i les seves capacitats i així, desenvolupar propostes adequades per cada nivell i d’aquesta manera promoure les ganes d’aprendre perquè els aprenentatges siguin significatius. D’aquesta mateixa forma ho esmenta Pla (2014) quan diu que els mestres han d’observar de prop les possibilitats dels seus alumnes per veure què se’ls pot proposar i quines progressions realitzen en cada activitat.

Així mateix, Vincent (1999) exposa cinc característiques que el professorat ha d’oferir i ha de tenir en compte per portar a terme una aula multigrau:

- Un major aprenentatge instrumental, d’habilitats i en valors.
- El professorat ha de formar-se perquè una aula multigrau tingui èxit.
- S’ha de trencar amb la concepció de grups flexibles per habilitats i tendir a fer grups multigrau i multinivell en els quals uns aprenen dels altres.
- Les aules multigrau tenen una llarga tradició en investigació i en evidències que les converteix en una metodologia viable d’organització escolar
- Existeixen algunes característiques i actituds del professorat, amb una bona organització, creativitat, flexibilitat, compromís i voluntat de treball amb la comunitat entre tots, que haurien de tenir-se en compte en la selecció del professorat sempre que fos possible.

Per concloure tot el que diuen aquests autors, es pot observar que perquè una aula multigrada funcioni s'ha de procurar una bona organització tant a nivell d'aula com de centre. El professorat ha de ser conscient del rol que ha de tenir i mostrar una bona planificació perquè petits i grans infants convisquin i cooperin junts amb la intenció d'oferir igualtat d'oportunitats d'aprenentatge a tots els infants de manera individualitzada.

2.2. Igualtat d'oportunitats d'aprenentatge:

Les escoles han d'oferir un model educatiu de qualitat, on es respiri i es doni una igualtat d'oportunitats d'aprenentatge a tots els infants. Ha de tenir en compte que cada persona és molt diferent que una altra, encara que siguin del mateix sexe o tinguin la mateixa edat. Cada infant té les seves característiques i el seu ritme d'aprenentatge que el fa ser únic. L'escola ha de tenir molt en compte aquesta diversitat, ja que d'aquesta manera cada nen i nena obtindrà un aprenentatge molt més significatiu. Gardner argumenta (en Siegel i Shaughnessy, 1994) que "el gran error de l'ensenyament durant els passats segles ha sigut tractar a tots els nens com si fossin variants del mateix individu, i d'aquesta manera trobar la justificació per a ensenyar-los les mateixes coses de la mateixa manera" (p. 564). Degut aquest enfocament basat en un ensenyament pensat d'una sola manera i per tots per igual ha provocat molt de fracàs escolar. Escudero (2005) esmenta que l'exclusió existeix i s'està produint a causa de l'aplicació d'un filtre, selecció i desqualificació dels alumnes que no aconsegueixen aprendre el que és esperat. Per tant, un infant amb un desenvolupament i un nivell d'aprenentatge diferent que el que se'l demana, se sent exclòs i inferior als altres, i aquest factor encara més afecta el seu aprenentatge. És per aquest motiu que segons el Departament d'Ensenyament (2015) tant la família, els docents i tota la comunitat en general, han d'apostar, creure i tenir altes expectatives en que poden aprendre tots els alumnes.

2.2.1. Inclusió

Quan mencionem una escola amb igualtat d'oportunitats d'aprenentatge per tots els alumnes, també ens referim a una escola inclusiva. La mateixa paraula ens remarca que inclusió significa incloure tots els alumnes dins d'una mateixa aula eliminant l'exclusió social. Stainback (2001) afirma que: "l'educació inclusiva és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula" (p.18). Tanmateix, Booth i Ainscow (2000) ens argumenten que:

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. [...] La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales (p.9)

De la mateixa manera, Pujolàs i Lago (2006) defineixen una escola inclusiva com:

Una escola que no exclou ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants que requereixin diferents categories de centres. N'hi ha prou que hi hagi escoles -sense cap mena d'adjectius- que acullin tothom, perquè només hi ha una sola categoria d'alumnes que, evidentment, són diferents (p.7).

Per tant, és important que dins de l'aula es procuri que tots els nens i nenes es sentin respectats tal com són. Per aquest motiu, és imprescindible que el professorat sàpiga adequar les activitats a tots els nivells perquè tothom les pugui assolir. Tomlinson (2001) esmenta que "l'objectiu és sempre connectar als alumnes amb els coneixements i habilitats en el nivell apropiat, perquè la motivació sigui adequada a les seves possibilitats i interessos" (p.37), ja que a partir de la motivació és quan s'aconsegueix establir més atenció en el coneixement nou i per tant, l'aprenentatge serà molt més significatiu. Al mateix temps, Collicott (2000) ens argumenta que els mestres "per desenvolupar una unitat o una lliçó que siguin realment multinivell, han de tenir un objectiu ben definit per a tots els alumnes. També han d'incloure diverses tècniques educatives concebudes perquè arribin a tots els alumnes i en tots els nivells" (p.87). És a dir, no és necessari programar diverses propostes (una per a cada nivell) sinó proporcionar una activitat prou oberta i flexible perquè s'aconsegueixin diferents objectius i per tant, que diversos infants amb capacitats diferents la puguin realitzar. És per això que el mestre ha de conèixer cada alumne i saber quins objectius ha d'assolir cadascú per així poder programar una unitat que sigui completa per a tothom. Seguint la mateixa línia, Granada, Pomés i Sanhueza (2013) afirmen que "un element que emergeix amb rellevància és l'actitud del professor cap a la inclusió educativa, perquè aquesta pot facilitar la implementació o pot constituir-se en una barrera per l'aprenentatge i la participació de l'alumnat"(p.52). Per proporcionar una escola on ofereixi aquesta igualtat s'han de desenvolupar noves metodologies i estratègies curriculars per atendre a tots els alumnes de manera individualitzada. En aquest cas, el currículum és l'element que pot donar les diferents necessitats educatives dels infants (Fernández, 2003).

Booth i Ainscow (2002) han elaborat un document anomenat l'índex per la inclusió on proposen una sèrie d'indicacions que pot assolir les escoles per facilitar i promoure la inclusió dins del

centre escolar. Els centres educatius poden explorar a través de tres dimensions la inclusió i l'exclusió que es troba en el seu centre. Aquestes dimensions són:

Dimensió A: Crear cultures inclusives

Aquesta dimensió es defineix com:

La creació d'una comunitat escolar segura, acollidora, col·laboradora i estimulante, en la que cada un és valorat, el qual és la base fonamental perquè tot l'alumnat tingui els mateixos nivells d'èxit. Es refereix, així mateix, al desenvolupament de valors inclusius, compartits per tot el personal de l'escola, l'alumnat, els membres del Consell Escolar i les famílies, i en la transmissió d'aquests a tots els nous membres de l'escola. Els principis que es deriven d'aquesta cultura escolar són els que guien les decisions que es concreten en les polítiques educatives de cada escola i en el seu dia a dia, per donar suport a l'aprenentatge de tots a través d'un procés continu d'innovació i desenvolupament escolar.

La dimensió es distingeix per dues seccions: Construir una comunitat i establir valors inclusius.

Indicador A.1 Construir una comunitat

- A.1.1. Tot el món se sent acollit.
- A.1.2. Els estudiants s'ajuden uns amb els altres.
- A.1.3. Els membres del personal de l'escola col·laboren entre ells.
- A.1.4. El personal de l'escola i l'alumnat es tracten amb respecte.
- A.1.5. Existeix relació entre el personal i les famílies.
- A.1.6. El personal de l'escola i els membres del Consell Escolar treballen ben junts.
- A.1.7. Totes les institucions de la localitat estan involucrades a l'escola

Indicador A.2: Establir valors inclusius

- A.2.1. Es tenen altes expectatives respecte de tot l'alumnat.
- A.2.2. El personal, els membres del Consell Escolar, l'alumnat i les famílies comparteixen una filosofia de la inclusió.
- A.2.3. Es valora de manera igual tots els alumnes
- A.2.4. El personal de l'escola i l'alumnat són tractats com persones independentment del "rol".
- A.2.5. El personal de l'escola intenta eliminar totes les barreres que existeixen per l'aprenentatge i la participació.
- A.2.6. L'escola s'esforça a disminuir les pràctiques discriminatòries.

Dimensió B: Elaborar polítiques inclusives

La dimensió per generar polítiques inclusives es resumeix en:

Tractar d'assegurar que la inclusió sigui el centre de desenvolupament de l'escola per millorar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat. Es consideren com un suport totes les activitats

que augmenten la capacitat d'una escola per donar resposta a la diversitat de l'alumnat. Totes les modalitats de suport s'agrupen dins d'un únic marc i es concedeixen des de la perspectiva dels alumnes i del seu desenvolupament i no des de la perspectiva de l'escola o de les estructures administratives.

Booth i Ainscow (2002) distingeixen aquesta dimensió per dues seccions: Desenvolupar una escola per a tots i organitzar el suport per atendre la diversitat.

Indicador B.1: Desenvolupar una escola per a tots

- B.1.1. Els nomenaments i les promocions del personal són justes.
- B.1.2. S'ajuda a tot el personal nou a adaptar-se a l'escola.
- B.1.3. L'escola intenta admetre tot l'alumnat de la localitat.
- B.1.4. L'escola fa que les instal·lacions siguin físicament accessibles per tots.
- B.1.5. Quan l'alumnat accedeix a l'escola per primera vegada se l'ajuda a adaptar-se.
- B.1.6. L'escola organitza els grups d'aprenentatge de forma que tot l'alumnat es senti valorat.

Indicador B.2: Organitzar el suport per atendre la diversitat

- B.2.1. Es coordinen totes les formes de suport.
- B.2.2. Les activitats de desenvolupament professional del personal de l'escola els ajuda a donar resposta a la diversitat de l'alumnat.
- B.2.3. Les polítiques relacionades amb les "necessitats especials" són polítiques d'inclusió.
- B.2.4. L'avaluació de les necessitats educatives especials i les ajudes s'utilitzen per reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat
- B.2.5. El suport que es dona als alumnes que aprenen castellà com a segona llengua es coordina amb altres tipus de suports pedagògics.
- B.2.6. Les polítiques de suport psicològic es vinculen amb les mesures de desenvolupament del currículum i de suport pedagògic.
- B.2.7. Es redueixen les pràctiques d'expulsió per motius de disciplina.
- B.2.8. Es redueix l'absentisme escolar.
- B.2.9. Es redueix les conductes d'intimidació o d'abús de poder.

Dimensió C: Desenvolupar pràctiques inclusives

Aquesta dimensió Booth i Ainscow (2002) la defineixen com:

Les pràctiques educatives reflecteixen la cultura i les polítiques inclusives de l'escola. Assegurar que les activitats de l'aula i les activitats extraescolars promoguin la participació de tot l'alumnat i tinguin en compte el coneixement i l'experiència adquirida pels estudiants fora de l'escola. L'ensenyança i els suports s'integren per orquestrar l'aprenentatge i superar les barreres de l'aprenentatge i la participació. El personal mobilitza recursos de l'escola i de les institucions de la comunitat per mantenir l'aprenentatge actiu de tots.

La dimensió es distingeix per dues seccions: Orquestrar l'aprenentatge i mobilitzar recursos.

Indicador C.1: Orquestrar el procés d'aprenentatge

- C.1.1. La planificació i el desenvolupament de les classes respon a la diversitat de l'alumnat.
- C.1.2. Les classes es fan accessibles a tots els estudiants.
- C.1.3. Les classes contribueixen a una major comprensió de la diferència.
- C.1.4. Els estudiants s'impliquen activament en el seu propi aprenentatge
- C.1.5. Els estudiants aprenen de forma cooperativa.
- C.1.6. L'avaluació estimula els èxits de tots els estudiants
- C.1.7. La disciplina de l'aula es basa en el respecte mutu.
- C.1.8. Els mestres planifiquen, revisen i ensenyen en col·laboració.
- C.1.9. Els mestres es preocupen de donar suport a l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.
- C.1.10. Els deures contribueixen a l'aprenentatge de tots
- C.1.11. Tot l'alumnat participa en les activitats complementàries i extraescolars.

Indicador C.2: Mobilitzar els recursos

- C.2.1. Els recursos de l'escola es distribueixen de forma justa per donar suport a la inclusió
- C.2.2. Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat.
- C.2.3. S'aprofiten plenament l'experiència del personal de l'escola.
- C.2.4. La diversitat de l'alumnat s'utilitza com un recurs per l'ensenyança i l'aprenentatge.
- C.2.5. Els mestres generen recursos per donar suport a l'aprenentatge i la participació de tots.

Per reafirmar la importància de seguir les tres dimensions que ens marca l'índex de la inclusió de Booth i Ainscow (2002) per obtenir una bona organització de centre i així evitar el fracàs escolar i les desigualtats d'oportunitats d'aprenentatge, Arnaiz (1996) esmenta que:

Los centros educativos ejercen una gran influencia sobre el aprendizaje de los alumnos y producen importantes diferencias en los resultados que obtienen, especialmente en las áreas cognitivas. Factores como la política educativa del centro, las características de la enseñanza en el aula y el funcionamiento global del centro están íntimamente ligados con ello, con independencia del contexto socioeconómico o la movilidad de los alumnos (p.72)

Per tant, una escola que amb consciència segueixi totes aquestes indicacions i objectius esmentats en els apartats anteriors, aconseguirà dur a terme una educació per a tots els nens i nenes, sense cap exclusió social, oferint una igualtat d'aprenentatge per a tots i per tant evitar el fracàs escolar d'aquells infants que els hi falta motivació o recursos.

2.2.2. Programes i projectes que tenen com a objectiu principal promoure la igualtat d'oportunitat d'aprenentatge

Avui en dia hi ha centres escolars que han desenvolupat algun programa o projecte per promoure que dins la seva escola hi hagi més igualtat d'oportunitats d'aprenentatge per tots els infants i evitar el fracàs escolar o l'exclusió social. Alguns d'aquests programes els he mencionat a continuació. Com per exemple: Els programes d'Escoles Magnet, el projecte de comunitats d'aprenentatge i el programa d'Escola Nova 21.

a) Els programes d'Escoles Magnet

La diversitat de l'alumnat a una escola és un punt fort per garantir les oportunitats d'aprenentatge amb èxit a tots els infants del centre, però aquesta diversitat cal que sigui respectada per tothom. Actualment, a Catalunya hi ha escoles amb un alt percentatge d'alumnat immigrant que fa que l'escola visqui una situació de segregació no gaire favorable. Tal com esmenta Tarabini (2003) "la situació de segregació i estigmatització en què es troben nombroses escoles del nostre país representa un greu risc per avançar cap a l'excel·lència del nostre sistema educatiu, i alhora genera riscos importants en termes d'equitat, cohesió social i desenvolupament socioeconòmic nacional "(p.59). Per aquest motiu, es va crear el programa de les escoles Magnet. Barbieri (2015) argumenta que "Els programes d'escoles magnet busquen donar una resposta integral al problema de la segregació urbana i escolar. L'estratègia es basa en l'especialització curricular i/o pedagògica a partir de la col·laboració amb una institució reconeguda socialment, sovint d'àmbit cultural" (p.37).

Ahora Tarabini (2003) explica que:

Les escoles Magnet es van crear als anys setanta als Estats Units amb l'objectiu de combatre la segregació racial que hi havia a les escoles públiques i augmentar el compromís voluntari d'alumnes, famílies i professorat envers una escola que oferís oportunitats per a tothom (p.41).

D'aquesta manera, tant els alumnes com les famílies es senten valorats i respectats encara que siguin persones immigrants o amb pocs recursos. Són escoles que no destaquen els trets racials, ideològics o el sexe, sinó que gràcies als projectes desenvolupats amb institucions reconegudes, es converteixen en escoles de referència.

Seguint la mateixa línia, Orfield (2011) expressa que:

Es van dissenyar per eliminar les barreres racials i augmentar el compromís voluntari dels alumnes, dels pares i dels professors envers una escola integrada que oferiria oportunitats

educatives especials que, per la seva natura, no podien oferir-se en les escoles públiques properes (p.5).

Per tant, l'objectiu principal que dóna el programa Magnet és donar a aquelles escoles amb un alt percentatge de segregació i risc d'exclusió social una oportunitat per créixer, innovar i atraure tota classe de famílies independentment de les característiques que la defineixen.

Tarabini (2013) remarca que hi ha set característiques que defineixen les escoles magnet.

1. Especificitat: L'escola ha d'oferir un programa curricular específic i diferent d'altres centres, basant-se en l'aliança amb diferents agents de la comunitat.
2. Integració: L'escola ha de garantir l'accés a tothom basant-se en la sort, en la loteria, i no en proves de selecció.
3. Diversitat: Les escoles magnet han de tenir especificat un objectiu que vetlli per la diversitat i una proposta per fer possible aquest objectiu.
4. Compromís del professorat i autonomia: Els mestres d'aquestes escoles s'han de comprometre a portar a terme la proposta. Aquest fet implica, d'una banda, aplicar programes de formació i, de l'altra, una alta autonomia de selecció i contractació del professorat.
5. Informació: És important que totes les famílies puguin conèixer el programa de les escoles magnet. Cal que les escoles magnet i els districtes escolars en què estan localitzades dissenyin plans que permetin fer arribar la informació a famílies i estudiants de tots els orígens ètnics, socioeconòmics i geogràfics.
6. Transport públic gratuït: Aquest tipus d'escoles poden rebre estudiants de qualsevol zona de la població per tant és important oferir un servei de transport escolar públic i gratuït i així fer possible els principis de desagregació i lliure elecció que originen aquest tipus d'escoles.
7. Avaluació i millora: Per tal de garantir l'eficiència de la proposta, les escoles magnet han de dur a terme una bona avaluació. És important la recollida de dades per a propòsits avaluadors per millorar l'ensenyament i l'aprenentatge.

Tots aquests trets d'identitat fan que el programa que defineix aquest tipus d'escoles compleixin el seu principal objectiu; donar igualtat d'oportunitats d'aprenentatge a tothom. Tal com diu Tarabini (2013) aquest tipus d'escoles es van crear als Estats Units als anys 70, però des de llavors el projecte s'ha anat estenent a altres països. En el cas de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill i el Departament d'Educació l'any 2012 van iniciar el projecte 'Magnet. Aliances per a l'èxit educatiu' en algunes escoles. El projecte consisteix en crear una aliança entre un centre educatiu

i una institució de referència en una àrea de coneixement per crear innovació (Gilbert, 2018). És a dir, crear un projecte innovador per atraure a famílies de diferents estatus socioculturals i socioeconòmics i d'aquesta manera garantir una heterogeneïtat a les aules que enriqueixi els aprenentatges dels infants. La Fundació Jaume Bofill (2020) exposa algunes de les escoles que porten a terme aquest projecte:

- Escola Josep M. de Sagarra (Barcelona) que té aliança amb el Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA)
- Escola Pardinyes (Lleida) que té aliança amb l'Institut de Recerca i Tecnologies Agroalimentàries i l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Agrària de la UdL
- Escola Eduard Marquina i l'Escola Concepció Arenal (Barcelona) que tenen aliança amb l'Institut de Ciències del Mar (CSIC).
- Escola Samuntada (Sabadell) s'aliança amb l'Institut Català de Paleontologia Miquel Crusafont
- Escola Joan Maragall (Lleida) té aliança amb Magical Media i Universitat de Lleida
- Institut Moisès Broggi (Barcelona) s'aliança amb el Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA)

Cal remarcar que és important fer ressò d'aquest tipus de projectes, i que els professionals que els portin a terme siguin conscients de la importància que tenen i dels beneficis que es poden extreure. Entre tots s'ha de vetllar perquè tots els alumnes obtinguin les mateixes oportunitats d'aprenentatge, siguin de l'estatus social que siguin. Tots els infants han de tenir els mateixos drets i sobretot el dret a l'educació, un dels drets més importants que s'ha de tenir en compte.

b) Projecte Comunitats d'aprenentatge

Un altre projecte, proposat per la Subdirecció General de Llengües i Entorn del Departament d'Ensenyament amb la col·laboració del CREA de la Universitat de Barcelona i del Fòrum IDEA de la Universitat Autònoma de Barcelona (Departament d'Ensenyament, 2010), que alguns centres escolars realitzen per evitar l'exclusió social i el fracàs escolar és el de transformar l'escola en una Comunitat d'Aprenentatge.

Tal com ens exposa Valls (2000):

Les comunitats d'aprenentatge es defineixen com un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn per a aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat, que es concreta en tots els seus espais, inclosa l'aula (p. 8).

Per tant, aquest projecte educatiu busca la transformació de la comunitat educativa a partir d'un diàleg igualitari. És a dir, valorant les aportacions i arguments de totes les persones que formen part de la comunitat (docents, alumnes i familiars). D'aquesta manera, les persones se senten valorades, amb confiança i respectades independentment de la seva cultura. Aquest fet, permet evitar que qualsevol persona se senti exclosa.

Seguint la mateixa línia, Valentí (2013) ens argumenta que "les Comunitats d'Aprenentatge (CA) són un model d'escola inclusiva, vinculada amb el barri i un espai on les famílies participen en l'educació dels infants" (p.1). Alhora el Departament d'Educació (2019) esmenta que "Les comunitats d'aprenentatge impliquen totes les persones que, de forma directa o indirecta, influeixen en l'aprenentatge i el desenvolupament dels estudiants, incloent-hi mestres, professors, familiars, membres d'associacions i organitzacions veïnals i locals i persones voluntàries" (p.5). Aquest tipus de projecte permet que a través de la implicació de tota una comunitat (famílies, barri, escola...) s'aconsegueixi una educació de qualitat per a tots els infants. A més a més, l'objectiu de les comunitats d'aprenentatge és allunyar-se de tot tipus de segregació i exclusió social, per tant busquen promoure les interaccions entre persones i la fomentació de l'heterogeneïtat, per tant opten que dins les seves aules els agrupaments dels nens i nenes siguin heterogenis. Els canvis de rols i el suport entre companys i les persones adultes que dinamitzen les activitats fa que s'incrementi l'autoestima i per tant, si respirem un bon clima a les aules (Martín i Cabré, 2011). Perquè una escola es transformi en una Comunitat d'Aprenentatge ha de reflexionar profundament i tota la comunitat educativa ha d'estar segura del canvi. La formació per constituir-se en comunitat d'aprenentatge consta de tres fases: Sensibilització, Transformació i Consolidació (Xtec-Xarxa telemàtica de Catalunya, 2020). A més a més, el Departament d'Educació (2019) ens argumenta que els reptes que es plantegen a l'hora de realitzar una comunitat d'aprenentatge és poder superar les desigualtats, aconseguir l'èxit educatiu i millorar la convivència. Per aconseguir aquests reptes, aquestes escoles han d'aplicar les actuacions educatives d'èxit (AEE) a través de l'aprenentatge dialògic (mitjançant el diàleg). Aquestes actuacions són:

- Crear grups interactius. Organitzar l'aula de manera que s'inclogui tot l'alumnat a través de diferents adults a banda dels docents responsables de l'aula.
- Fomentar la participació educativa de la comunitat.
- Realitzar formacions familiars.
- Dur a terme tertúlies dialògiques (sense diferenciar edat, gènere, cultura o capacitat) a partir de la literatura, l'art, la ciència...

- Proporcionar un model dialògic de prevenció i resolució de conflictes. Consens de normes comunes per regular la convivència.
- Realitzar una formació dialògica en el professorat.

Xtec-Xarxa telemàtica de Catalunya (2020) esmenta les escoles que porten a terme aquest projecte. Algunes d'elles són:

- Escola Bressol El Menut (Sant Miquel de Balenyà)
- ESC Amistat (Figueres)
- ESC Mare de Déu de Montserrat (Terrassa)

Tots aquests centres transformats en comunitats d'aprenentatge han de tenir clar que el seu principal objectiu és dur a terme un aprenentatge a través del diàleg entre totes aquelles persones que influeixen a la vida de l'infant. D'aquesta manera l'aprenentatge serà molt més ric i exitós.

c) Programa Escola Nova 21

Un altre tipus de programa per una millora a l'educació és el projecte d'Escola Nova 21. Escola Nova 21 (2020) exposa que aquest programa és “una aliança de centres educatius i entitats per un sistema educatiu avançat, que respon a la crida de la UNESCO per la participació de tots els sectors en un procés inclusiu de la millora de l'educació”. És a dir, una transformació del sistema educatiu.

Seguint la mateixa línia, Gilbert (2016) ens argumenta que:

L'horitzó comú de referència que el programa proposa és el “marc d'escola avançada”, que es basa en quatre elements: un propòsit educatiu que generi competències per a la vida en el context del segle XXI; pràctiques d'aprenentatge fonamentades en el coneixement existent de com les persones aprenen; sistemes de mesurar els assoliments de totes i cadascuna d'aquestes competències, i una organització dirigida a l'aprenentatge de tots els infants, que s'actualitza i que interactua amb el seu entorn.

A més a més, Escola Nova 21 (2020) esmenta que el principal objectiu del programa és que “tot infant, independentment del seu context i condicions, pugui gaudir en qualsevol centre del Servei Educatiu de Catalunya d'experiències d'aprenentatge empoderadores i rellevants que li permetin desenvolupar el seu projecte de vida amb dignitat, sentit i benestar”. Alhora Vallory (2018) director del projecte Escola Nova 21, explica que hi ha 30 centres escolars que són referents del programa. Partint d'aquests centres, l'equip d'Escola Nova 21 es proposa que als

centres que necessitin una transformació educativa avancin cap a un sistema educatiu semblant a aquests. Alguns dels centres referents del programa són:

- Escola El Roure Gros (Santa Eulàlia de Riuprimer)
- Escola El Puig (Esparraguera)
- Escola Ítaca (Manresa)
- Escola Congrés d'Indians (Barcelona)

Tots aquests centres busquen una transformació del sistema educatiu per buscar la millor manera de dur a terme una educació de qualitat, cap a noves metodologies que s'adaptin als canvis d'un futur pròxim i sobretot instaurar una educació inclusiva, on els aprenentatges arribin a tots els infants. Tot seguit, s'exposa l'apartat de les decisions metodològiques que s'han dut a terme per realitzar la recerca, que consta de la pregunta i els objectius de la investigació, el paradigma, el mètode emprat, els instruments utilitzats per obtenir les dades, els aspectes ètics, el procés de categorització, les temàtiques que emergeixen i el cronograma del procés del treball.

3. DECISIONS METODOLÒGIQUES

Per tal de trobar resposta a la pregunta de recerca, m'ha sigut necessari utilitzar un mètode d'investigació. Per tant, en aquest apartat es mostra la pregunta de recerca plantejada per tal d'iniciar aquest estudi i els objectius establerts que es volen assolir. Alhora, s'especifica quina metodologia s'emmarca el treball, és a dir, quin paradigma se centra aquesta investigació i el mètode emprat. Posteriorment, s'indiquen els instruments aplicats per a la recollida de dades, el procediment dut a terme per l'obtenció de la informació, els aspectes ètics que s'han tingut en compte, l'explicació del procés de categorització de les dades, les temàtiques que emergeixen l'estudi i finalment el cronograma on es mostra les fases del desenvolupament que s'ha dut a terme a l'hora de realitzar aquest treball.

3.1. La pregunta de recerca i els objectius plantejats

La pregunta de recerca que vaig fer-me per tal d'iniciar aquesta investigació va ser: Quins són els elements de l'aula multigrada que poden promoure les oportunitats d'aprenentatge?

Per tal de respondre aquesta pregunta, he establert els següents objectius:

1. Descriure i analitzar els aspectes didàctics i organitzatius d'una aula multigrada
2. Conèixer i analitzar el rol del mestre en una aula multigrada
3. Aprofundir en el coneixement de l'ensenyament-aprenentatge compartit entre infants de diferents edats
4. Identificar quins elements poden promoure la igualtat d'oportunitats d'aprenentatge en l'aula multigrada

3.2. Metodologia

Aquest estudi es decanta per un paradigma interpretatiu, ja que tal com argumenta Arnal, Rincón, i Latorre (1994) "La investigació interpretativa emfatitza la comprensió i interpretació de la realitat educativa des dels significats de les persones implicades en els contextos educatius i estudia les seves creences, intencions, motivacions i altres característiques del procés educatiu no observables directament ni susceptibles d'experimentació" (p.41). És a dir, la finalitat d'aquest paradigma és observar, descriure, comprendre, analitzar i interpretar les accions humanes d'un context en concret. Les dades que utilitzaré són de tipus qualitatiu, ja que les metodologies qualitatives tal com indiquen Rodríguez i Valldeoriola (2014) "s'interessen per la vivència concreta en el context natural [...] És a dir, s'interessen per la «realitat» tal com la interpreten els subjectes, respectant el context en què aquesta «realitat social» és construïda"

(p.46). Per tant, no quantifiquen els fets, ja que no s'extreuen dades amb números concrets. Aquesta metodologia m'ha permès conèixer i aprofundir el context d'una escola on l'aprenentatge dels alumnes es realitza a través d'aules multigrau. Així doncs, per fer-ho el mètode que he utilitzat per a la meua recerca és l'estudi de cas. Stake (2007) expressa que l'estudi de cas és "l'estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p.11). Seguint la mateixa línia Cebreiro i Fernández (2004) afirmen que:

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (p.666).

Per tant, en aquesta recerca, realitzar un estudi de cas m'ha servit per observar, interpretar i analitzar les classes d'infantil d'una escola de Girona, on l'agrupació de les aules és d'edats heterogènies.

3.3. Instruments per a la recollida de dades

Les eines que vaig utilitzar per recollir les dades van ser l'anàlisi documental, l'entrevista i l'enquesta basada en l'índex per la inclusió. L'elecció d'aquests tres instruments em va facilitar l'obtenció de les dades necessàries per analitzar i respondre la pregunta d'investigació.

3.3.1. L'anàlisi documental

Per començar, el primer instrument que vaig utilitzar va ser l'anàlisi documental. Bernal (2010) argumenta que l'anàlisi de documents consisteix en "una anàlisi de la informació escrita sobre un determinat tema, amb el propòsit d'establir relacions, diferències, etapes, postures o estat actual del coneixement respecte al tema objecte d'estudi" (p.111). Seguint la mateixa línia Bisquerra (2004), esmenta que aquesta anàlisi és una activitat sistemàtica i planificada que consisteix a examinar documents ja escrits per extreure la informació més valuosa del context que va dirigida la investigació i que segurament no podríem obtenir a través d'altres mitjans. Per dur a terme el meu estudi, vaig analitzar el PEC (Projecte educatiu de centre) i les NOFC (Normes d'organització i funcionament de centre) de l'escola. Això em va permetre aproximar-me i fer-me una idea de les característiques del centre i de la seva línia metodològica i didàctica.

3.3.2. L'enquesta

La segona eina utilitzada va ser l'enquesta (veure Annex 1) basada en l'instrument Índex per a la inclusió (Booth i Ainscow, 2002). Autors com Alcañiz i Planas (2011) argumenten que l'enquesta és una tècnica que "recull i analitza una sèrie de dades d'una mostra representativa de la població d'estudi de la qual es pretén explorar, descriure, explicar o predir una sèrie de característiques" (p.10). A través d'aquesta eina vaig poder apropar-me en el context i descriure les accions socials més rellevants que passen dins les aules; concretament l'aula d'infants de P3-P4 i l'aula de nens i nenes de P5-1r de l'escola. Per realitzar l'enquesta, prèviament vaig elaborar una graella amb preguntes extretes del document Índex per la inclusió elaborat per Booth i Ainscow (2002). El mètode per respondre les preguntes estava caracteritzat per l'escala de Likert. Aquesta escala és un instrument per mesurar la resposta dels enquestats que determina diferents actituds de major a menor intensitat (Guil, 2005). En el cas de l'enquesta elaborada per aquest treball els ítems per respondre les preguntes van ser: gens, poc, bastant i molt. Realitzar-ho d'aquesta manera em permetia extreure les dades més rellevants per complementar el meu estudi; com per exemple: el rol dels docents, la cooperació entre els alumnes, la relació entre famílies i escola, la relació entre docents i alumnes, l'organització dins les aules i el nivell inclusiu de l'escola.

3.3.3. L'entrevista

L'altre instrument d'investigació que vaig fer servir va ser l'entrevista . Per Rodríguez, Gil, i García (1999) l'entrevista és "una tècnica en la que una persona (entrevistador) sollicita informació de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado" (p.165). En aquesta recerca, concretament vaig realitzar tres entrevistes (veure Annex 2,3 i 4). Una dirigida a l'equip directiu de l'escola, l'altra al docent de l'aula de P3-P4 i l'altra al docent de P5-1r. La finalitat de realitzar aquestes preguntes era conèixer més a fons l'opinió dels docents que exerceixen aquests tipus d'ensenyament, els avantatges i inconvenients que es troben el seu dia a dia dins les aules amb aquest tipus d'agrupament i els recursos que utilitzen per seguir adequadament els continguts que marca el currículum.

El tipus d'entrevista que vaig utilitzar va ser estructurada, ja que prèviament vaig dissenyar les preguntes tenint en compte el marc teòric. D'aquesta manera les respostes les podia relacionar amb el que diu la teoria. Totes les preguntes de les entrevistes les vaig dissenyar perquè la resposta fos oberta, per tal que els entrevistats poguessin respondre i esmentar tot allò que creessin més important. A través d'aquest instrument vaig acabar de complementar més detalladament aquells dubtes i qüestions que mitjançant l'observació no vaig poder extreure.

Per dur a terme el procés d’anàlisi de les dades obtingudes d’aquest instrument, el codi assignat per cada entrevista va ser el següent:

ENTREVISTES	CODI
Entrevista equip directiu	(Entrevista 1, Equip directiu)
Entrevista mestra grup P3-P4	(Entrevista 2, Mestra grup P3-P4)
Entrevista mestra grup P5-1r	(Entrevista 3, Mestra grup P5-1r)

Taula 1. Quadre dels codis de les entrevistes. Font: elaboració pròpia (2020)

3.4. Procediment de recollida de dades a causa del Covid-19

A causa de la ràpida expansió de la pandèmia per coronavirus arreu del món, de la qual el primer cas a Catalunya es va detectar el 25 de febrer, el departament d’Educació, seguint les indicacions del Departament de Salut, a partir del dia 13 de març, tots els centres educatius del país van haver de tancar les portes. És a dir, totes les classes i activitats extraescolars van quedar suspeses fins a nou avís.

Un mes abans que arribés la pandèmia, em vaig posar en contacte amb l’escola via correu per determinar quins dies els anava bé que anés a l’escola per parlar amb l’equip de mestres i dur a terme les observacions per recollir les dades de la recerca. Però el tancament de l’escola d’un dia per altre, va provocar que quedés anul·lada la meva cita amb l’equip directiu i les mestres de l’escola el dia 23 de març. Així doncs, per culpa d’aquestes circumstàncies extraordinàries, vaig haver de replantejar una nova forma de portar a terme el procediment de la recollida de dades. Com que les entrevistes no les podia realitzar oralment, vaig enviar les preguntes i obtenir les respostes via e-mail. Malgrat aquest canvi d’última hora, l’escola va respondre molt ràpidament el correu i en pocs dies vaig obtenir les tres entrevistes contestades. Per altra banda, a part de les entrevistes, la meva intenció era dur a terme una observació directa del funcionament de les aules. Prèviament, m’havia elaborat una graella amb alguns ítems del document de l’índex per la inclusió per tenir una pauta a l’hora de fer l’observació. Però com que això no era possible, vaig dissenyar la mateixa graella d’observació per tal que fos una enquesta perquè els mestres de l’escola la poguessin contestar. Així doncs, aquest instrument també va ser enviat via e-mail i en pocs dies vaig obtenir les respostes.

Tot i la rapidesa i facilitat que em va causar dur a terme la recollida de dades via e-mail, considero que l’obtenció de la informació podria haver sigut molt més extensa i personalment hagués aprofundit molt més, però bé, el procés d’una investigació no és mai planer i durant el camí has d’anar buscant nous recursos per extreure el màxim rendiment.

3.5. Categorització de les dades obtingudes

Per dur a terme l'anàlisi de totes les dades recollides i per tant, fer la triangulació d'aquestes, he seleccionat unes categories o temàtiques, per agrupar i classificar tota la informació. Aquestes temàtiques les he elaborat de forma artesanal. Primer de tot vaig pensar unes categories prèvies a partir dels objectius plantejats i del marc teòric de l'estudi, que em van servir per construir els instruments de recerca. Concretament, aquestes categories van ser: l'organització d'una aula multigrada, el rol del mestre dins l'aula multigrada, l'ensenyament i aprenentatge compartit entre infants diversos i les característiques que potencien la igualtat d'oportunitats d'aprenentatge. Aquestes categories no van ser les definitives, ja que a partir de la idea que tenia d'aquestes vaig començar a llegir i analitzar totes les dades recollides amb els instruments. Un cop obtingudes totes les dades vaig fer una lectura molt curiosa de tota la informació. Durant la lectura vaig anar anotant totes aquelles idees que em suggerien aquelles dades. En total em van sortir unes 20 idees que s'anaven complementant entre elles i van acabar configurant definitivament quatre temàtiques, de les quals es basaven en els temes més importants que definien la recerca. Particularment, les categories que van sorgir van ser:

- L'organització d'espais, materials i propostes d'aula per respectar el ritme de cada infant
- Les actuacions i els plantejaments metodològics dels mestres
- Els beneficis que comporta la programació Multigrada
- Les pràctiques que afavoreixen la igualtat d'oportunitats d'aprenentatge

Un cop obtingudes aquestes categories, vaig tornar-me a llegir altre cop tot el material mentre l'anava classificant a la categoria més adient. D'aquesta manera és com vaig començar a fer la triangulació dels resultats obtinguts a partir dels tres instruments. S'ha de dir que a través de les temàtiques trobades, vaig acabar de complementar el marc teòric, ja que em va sorgir nova informació rellevant per a la investigació.

3.6. Les temàtiques que emergeixen

Per seguir en la investigació, un cop obtingudes les dades, aquestes s'han d'analitzar per obtenir els resultats i valoracions de la recerca. Tal com ens argumenten Gil, García i Rodríguez (1995):

L'anàlisi de dades és considerada una de les tasques fonamentals en qualsevol projecte d'investigació. En el marc de la investigació etnogràfica, l'anàlisi té per objectiu extreure i interpretar el sentit de les dades recollides per l'investigador, i intentar, amb això, de reconstruir la cultura, d'aproximar-nos al significat que els mateixos subjectes que participen en els contextos estudiats atribueixen a les realitats o fenòmens (p.61)

Per tant, a partir de les temàtiques que emergeixen aquesta recerca, vaig reescriure en cada una tot allò que m'havia anat sortint, sempre indicant entre parèntesis d'on havia extret cada informació. És a dir, a partir del buidatge de totes les dades obtingudes de les entrevistes, de l'enquesta i tota aquella informació rellevant que marca el PEC i les NOFC de l'escola on s'ha dut a terme l'estudi, vaig analitzar i descriure cada temàtica. Finalment, un cop realitzada aquesta triangulació vaig fer una lectura del marc teòric per tal de dur a terme la discussió mitjançant la relació de les idees més rellevants dels autors del marc teòric amb el document de l'anàlisi.

3.7. Cronograma

En aquest apartat, es mostra les fases del desenvolupament que he anat seguint per realitzar aquest treball:

FASES	PERÍODE	DESCRIPCIÓ
Marc teòric	Setembre 2019 a gener 2020	Recerca d'informació i redacció del marc teòric
Disseny del treball de camp	6 de Febrer 2020	Elaboració de les entrevistes i la graella amb els ítems d'observació
Treball de camp	Del 20 al 25 de març 2020	Realització de les entrevistes i la graella d'observació a través de l'e-mail
Anàlisi de les dades	Del 10 al 13 d'abril 2020	Lectura de les dades obtingues, procés de categorització i triangulació de dades
Discussió i resultats	Del 14 al 19 d'abril 2020	Incorporar les idees més rellevants dels autors del marc teòric en el document de l'anàlisi.
Conclusions i tancament del TFG	Del 20 al 24 d'abril 2020	Realització de les conclusions i la cloenda del treball.

Taula 2. Quadre del període de cada fase del procés. Font: autoria pròpia (2020)

3.8. Aspectes ètics

Per tal de dur a terme l'estudi de cas a l'escola seleccionada, prèviament amb la col·laboració de la meva tutora de TFG, vam elaborar un correu per a l'escola explicant que com a estudiant

de 4t del Grau de Mestra d'Educació Infantil estava realitzant el TFG. En el correu els vam especificar quina era la pregunta de recerca i com que sabíem que la seva escola treballaven amb grups heterogenis d'edat, els vam preguntar si adaptant-nos als seus horaris, podria anar a fer algunes observacions a les aules de P3-P4 i P5-1r, fer algunes entrevistes a les docents i consultar el seu PEC i altres documents rellevants del centre, sempre utilitzant tota la informació només com a objecte educatiu i respectant en tot moment la confidencialitat de la informació que obtingué a partir de les entrevistes, observacions i l'anàlisi documental. El cap d'estudis del centre va contestar de manera immediata i acceptant sense cap mena de problema la meua visita a l'escola. Finalment, com ja s'ha especificat en l'apartat 3.3 del treball, a causa del Covid-19 la recollida de dades es va fer a través del cap d'estudis via e-mail. Aquest contacte va ser qui va fer arribar les entrevistes i l'enquesta a tot l'equip directiu i a les mestres de l'escola. Així mateix, un cop el personal educatiu va omplir els instruments, de la mateixa manera li van fer arribar al cap d'estudis per tal que ell m'ho fes arribar a mi. D'aquesta forma, sempre es va mantenir l'anonimat i així protegir la privacitat de cada persona. Altrament, en la redacció del treball, en comptes de posar la referència de l'escola, s'ha fet servir una X per mantenir l'anonimat.

Després d'haver descrit totes les decisions metodològiques que s'han tingut en compte alhora de dur a terme aquesta recerca és l'hora d'exposar l'estudi de cas, que consta de la contextualització de l'escola on s'ha realitzat i l'anàlisi i la discussió de les dades obtingudes.

4. ESTUDI DE CAS: ESCOLA X DE GIRONA

El següent apartat està organitzat en dos punts. En primer lloc, hi trobem la descripció i contextualització del centre del qual va dirigit l'estudi de cas i com aquesta escola porta a terme l'organització de les aules en grups heterogenis i en segon lloc, s'exposa l'anàlisi i la discussió realitzada a partir del recull de dades extretes a través dels instruments i la relació amb les idees més rellevants dels autors del marc teòric.

4.1. Contextualització

L'Escola X està situada al centre de Girona, a prop del Barri Vell, les Pedreres i Vista Alegre. En un entorn natural i cultural privilegiat. Es defineix com una escola catalana en llengua i continguts, plenament integrada en l'entorn, arrelada en el context històric propi, i que utilitza el català com a llengua base d'aprenentatge. El centre potencia els valors ètics com democràcia, llibertat, solidaritat, respecte i conservació de l'entorn natural. Fomenta el treball per la pau, la solidaritat entre tots, el respecte pel medi ambient, la creativitat i la capacitat expressiva i comunicativa dels infants. Al mateix temps, l'escola entén l'educació com una formació integral que afavoreixi l'autoestima i el desenvolupament de totes les capacitats de cadascun dels seus alumnes per tal que puguin ser capaços de conviure en societat. En aquests últims quinze anys, l'escola ha doblat el nombre d'alumnes, passant de ser un centre d'una sola línia a ser un centre de dues línies. El fet migratori al país ha generat una població molt més variada, de manera que l'escola, actualment, té alumnes de procedències i entorns socials i culturals molt diversos. L'equip de mestres consta de 34 docents: quatre mestres per cada grup de P3-P4, quatre mestres per cada grup de P5-1r, quatre mestres per cada grup de 2-3r, quatre mestres per cada grup de 4r-5è i dues mestres per cada grup de 6è. Alhora hi ha dues mestres especialistes en música, sis mestres especialistes en educació especial, quatre docents especialistes en llengua anglesa, una mestra especialista en llengua francesa, dues mestres especialistes en educació física i psicomotricitat i una mestra especialista en religió. Aquesta comunitat educativa treballa des de la coeducació, evitant els estereotips i respectant les diversitats dels nens i nenes. Un tret característic que defineix l'escola és l'organització de les aules per grups heterogenis, al voltant d'uns 25 infants cada grup.

4.1.1. L'organització per grups heterogenis

La decisió organitzativa de les aules per grups heterogenis es va iniciar el curs 2010-2011, amb l'objectiu que infants de dos cursos d'un cicle treballin i cooperin junts dins d'un mateix grup-classe. D'aquesta manera, grans i petits interactuen i aprenen els uns dels altres. Els grups són:

P3 i P4, P5 i 1r, 2n i 3r i també 4t i 5è. El curs de 6è s'organitza independentment amb els alumnes del seu nivell.

Dins del PEC de l'escola X ens especifica que cada cicle està format per quatre grups heterogenis d'edats; és a dir, alumnes de dos cursos comparteixen un tutor i treballen conjuntament. Cada grup hi ha la meitat d'alumnes d'un nivell i la meitat de l'altre. Aquest sistema d'organització demana unes pautes de gestió d'aules i recursos metodològics que tinguin en compte la diversitat dins l'aula; amb la finalitat d'atendre les necessitats de cada infant i els continguts de cada nivell. Els aprenentatges es treballen amb grups reduïts, afavorint el treball per espais o ambients. El NOFC de l'escola X també recull que es procura que al llarg d'un cicle cada promoció d'alumnes tingui al mateix tutor o tutora. Així mateix, el tutor ha de garantir que es compleixin els principis d'escola inclusiva, atenent tots els alumnes en funció de les seves necessitats i coordinant-se amb els recursos que disposa l'escola per atendre la diversitat.

Els objectius que el centre s'ha plantejat a l'hora de dur a terme aquest projecte són:

1. Facilitar l'adaptació dels alumnes que s'incorporen a un nou cicle i fer una transició més gradual en el canvi d'etapa d'Educació Infantil a Primària.
2. Fomentar la cooperació entre els alumnes que ja han assolit uns aprenentatges i els que estan en camí d'assolir-los, tot evitant que rols d'expert i aprenent quedin atribuïts de forma permanent als alumnes.
3. Oferir diferents models a imitar, també entre iguals, per assolir nous aprenentatges, i entendre que la diversitat és una realitat quotidiana en tots els àmbits.
4. Respectar els diferents ritmes d'aprenentatge, tot afavorint una gestió d'aula en què el treball i el ritme no és únic per a tot el grup.
5. Programar activitats obertes que contemplin tots els nivells que hi ha a l'aula.
6. Treballar de forma coordinada els mestres d'un mateix cicle i tutors i especialistes.
7. Fomentar la flexibilitat entre els dos nivells, tot trencant la barrera del que els estereotips preveuen que pertoca a cada edat, i afavorir la interacció entre alumnes per afinitats, nivell evolutiu, interessos, nivell d'aprenentatges, etc., més enllà del criteri restrictiu de l'any de naixement.
8. Fomentar les habilitats socials i valors com ajudar els altres, aprendre dels altres, responsabilitat, autonomia, respecte a la diversitat (d'edat, de ritmes o estils d'aprenentatge...)

9. Fomentar la creativitat, la imaginació i la recerca d'estratègies per adaptar-se a situacions diferents i superar nous reptes; trencar amb les estructures excessivament rígides en què tothom té un rol fixat i permanent al llarg dels cursos.

En el capítol 3 de les NOFC de l'escola X esmenta que l'escola treballa sense llibres de text. Per tant, han de tenir les programacions de tots els nivells sempre actualitzades, han de disposar d'un banc de material compartit que atengui a tots els nivells. També, han de tenir unes programacions curriculars que formin tot un esquema dels continguts que han d'establir al llarg dels cicles i per últim han de tenir un registre del material didàctic perquè es pugui utilitzar en els diferents cursos.

Aquest apartat dona entendre que la planificació i la programació que han de realitzar l'equip docent de totes les activitats que es porten a terme dins les aules és molt important, ja que cada material i activitat ha de ser adequat a cada ritme i nivell d'aprenentatge. A més a més, planificar propostes més dinàmiques sempre fa més fàcil l'aprenentatge, sobretot quan el tutor li toca està amb tot el grup sencer.

4.2. Anàlisi i discussió

A continuació, es mostra les quatre temàtiques que emergeixen per donar resposta a la pregunta de recerca i que per tant, han servit per dur a terme l'anàlisi i la discussió de totes les dades obtingudes.

4.2.1. L'organització d'espais, materials i propostes d'aula per respectar el ritme de cada infant

Després de rellegir les dades extretes dels diferents instruments, els resultats tenen força semblança, respecta com ha de ser l'organització dins una aula multigrada. Principalment, tant l'equip directiu com les mestres d'infantil expliquen que perquè una aula multigrada funcioni correctament el més important és que hi hagi una molt bona organització (Entrevista 1, 2, 3; equip directiu, mestra grup P3-P4, mestra grup P5-1r; Enquesta, mestres escola). Una organització d'horari escolar i d'aula perquè permeti a la mestra estar per a tots els infants i donar-los el que necessiten (Entrevista 2, mestra grup P3-P4). Les aules han d'estar pensades i preparades per poder atendre els alumnes tenint en compte la concepció de desenvolupament i aprenentatge a partir d'un grup heterogeni (Entrevista 3, mestra grup P5-1r). És a dir, a partir d'una bona planificació i un desenvolupament de les aules portat a terme correctament es pot respondre de manera eficaç a la diversitat de l'alumnat (Enquesta, mestres escola), ja que tal com argumenten Boix i Domingo (2019) una de les característiques que han de tenir les aules

multigrau per promoure la inclusió és tenir en compte els diferents agrupaments, espais i temps dins de l'aula. Per tant, la finalitat de planificar i dur a terme una bona organització és poder atendre les necessitats de cadascun dels infants i els continguts de cada nivell (Anàlisi de documents, PEC).

El centre exposa que els cicles de l'escola estan organitzats en quatre grups heterogenis d'edat, és a dir, que alumnes de dos cursos comparteixen tutoria i treballen conjuntament. Aquest sistema d'organització demana una planificació d'aula i uns recursos metodològics que prevegi la diversitat de les aules (Anàlisi de documents, PEC). A més, els docents indiquen que aquest projecte heterogeni que defineix l'escola, redueix al màxim l'organització de grups per nivells d'assoliment, capacitat o deficiència i per tant, d'aquesta manera l'escola dona un tractament just per a tots els grups d'aprenentatge (Enquesta, mestres escola). Altrament, una de les persones entrevistades argumenta que cada grup-classe té meitat d'alumnes del primer curs i l'altra meitat del segon. D'aquesta manera cada curs marxa la meitat del grup i n'arriba una altra meitat, per tant, mig grup sempre coneix l'espai i si l'organització de centre ho permet, també a la mestra. Aquest fet els facilita molt l'adaptació dels nous alumnes a les dinàmiques d'aula (Entrevista 1, equip directiu), ja que tal com esmenta Little (2004) un dels impactes positius que proporcionen les aules Multigrau són els efectes socials i personals que reben els estudiants.

Domingo i Boix (2019) expliquen que les escoles que aposten per aquest tipus de metodologia són centres que porten a terme un treball més globalitzat i contextualitzat i d'aquesta manera potenciant un aprenentatge més significatiu. Així mateix, dues de les mestres entrevistades de l'escola expliquen que dins de les seves aules treballen per espais. L'hora dels espais, s'obren portes i els infants poden anar lliurement a on vulguin, ja sigui els espais de la seva aula o els espais de l'aula del costat. S'ha de remarcar que a l'aula del costat no hi ha el grup-classe perquè estan fent alguna especialitat. De manera que l'altra mestra pot estar també com a tutora i acompanyant dels infants que realitzen els espais. Això els permet escollir, decidir, organitzar-se, relacionar-se entre ells, comunicar-se, ajudar-se i aprendre a través de la motivació i dels seus propis interessos. Poden decidir on i amb qui o què intervenir la seva curiositat. Cada aula té un espai determinat perquè els infants treballin diferents propostes (de matemàtiques, d'experimentació, de construcció, de llengua, d'art i de joc simbòlic). Aquestes propostes, que poden ser dirigides o de caràcter més lliure, són planificades setmanalment o quinzenalment (sempre depenent de la motivació dels infants) i tenint en compte que el material que disposin els alumnes per dur a terme cada una de les propostes, sigui adequat per a cada ritme i nivell d'aprenentatge. És a dir, que una mateixa activitat pugui realitzar-la un grup d'infants per aconseguir un objectiu i un altre grup de nens i nenes diferents puguin aconseguir un altre

objectiu (Entrevistes 2, 3; mestres grup P3-P4, mestra grup P5-1r). És per això que Collicott (2000) indica que els mestres han de tenir uns objectius marcats per a cada infant i han d'incloure diverses tècniques educatives perquè arribin a tots els nivells dels alumnes. Seguint la mateixa línia, una de les mestres de l'escola indica que els docents preparen els materials de les propostes, respectant les capacitats que marca el currículum: l'autonomia, la curiositat, el descobriment de la importància del llenguatge, l'expressió, el vocabulari, etc. (Entrevista 2, mestra grup P3-P4). Per aquest motiu, Weiss (2000) esmenta que "l'evaluación de resultados de aprendizaje en aulas multigrado muestra consistentemente que el logro académico de los alumnos es similar al de alumnos en escuelas graduadas" (p.60), ja que dins les aules multigrau, les mestres poden seguir d'igual manera les orientacions que estableix el currículum. A més, l'equip educatiu manifesta que no es pot arribar a tots els alumnes amb una única proposta tancada, per tant, s'ha de procurar que les activitats siguin obertes, flexibles, vivencials, manipulatives, i experimentals pels alumnes. Que fomentin la responsabilitat, la cooperació i el compromís, a través d'un ambient de diàleg i reflexió, tot partint dels coneixements previs dels alumnes i dels interessos que tenen (Entrevista 3, mestra grup P5-1r i Anàlisi de documents, PEC). Alhora la documentació del centre explica que les activitats són centrades per desenvolupar les capacitats intel·lectuals dels alumnes, per potenciar la seva personalitat i aconseguir que cada vegada siguin més autònoms, competents i trobin recursos per autogestionar-se l'aprenentatge (Anàlisi de documents, PEC). És per aquest motiu que algunes de les persones entrevistades exposen que s'intenta fomentar que els alumnes siguin el centre, que s'impliquin de manera directa i activa amb el que fan. Que siguin els propis protagonistes dels seus aprenentatges. Treballant de forma competencial afavorint que cada alumne assoleixi l'aprenentatge al seu ritme (Entrevista 1, 2; equip directiu, mestra grup P5-1r). Per tant, els mestres intenten donar-los les eines necessàries perquè puguin ser ells mateixos les que trobin les estratègies per aprendre.

4.2.2. Les actuacions i els plantejaments metodològics dels mestres

Segons alguns dels entrevistats defensen que un dels objectius principals i que s'ha de tenir més en compte per aprofitar la diversitat d'aula i fer que el procés d'aprenentatge sigui encara més interessant, és que els mestres han de respectar el ritme d'aprenentatge de cada un dels seus alumnes. Cal que tinguin molt presents i clars els objectius que s'han d'assolir i per fer-ho han de pensar en propostes que tots els alumnes les puguin realitzar (Entrevistes 1, 2; equip directiu, mestra grup P3-P4) Respecta això, Carbonell (2017) exposa que el rol del mestre en aquests tipus d'aules "li exigeix una atenció més personalitzada de l'alumne per a atendre la seva diversitat, respectant els seus processos maduratsius, interessos i ritmes d'aprenentatge" (p.1).

Seguint la mateixa línia, els mestres de l'escola indiquen que tots els docents es preparen suficientment les classes tenint present com és cada infant, adaptant els continguts d'aprenentatge tenint en compte els coneixements i experiències prèvies dels seus alumnes, tenint en compte els diferents ritmes en els quals els estudiants realitzen les tasques i per tant, adaptant la metodologia de classe per donar resposta als diferents estils d'aprenentatge de cada un d'ells (Enquesta, mestres escola).

Tal com especifica Vincent (1999) els mestres per portar a terme una aula multigràu i respectar el ritme de cada infant, han de procurar tenir una bona organització, creativitat, flexibilitat, compromís i voluntat de treball amb la comunitat. De la mateixa manera les mestres de l'escola afegixen que els docents han de tenir una visió molt àmplia de tots els alumnes, de manera individualitzada, però que a vegades, les ràtios elevades, les necessitats de diferents tipus, sobretot emocionals i conductuals, dels infants, ho compliquen una mica. Alhora ens indiquen que han de tenir una mirada oberta, atenta, comprensiva, respectuosa i creure que els infants poden arribar a l'aprenentatge a través de diverses vies. Per tant, han d'observar molt bé què necessiten i actuar quan sigui convenient (Entrevistes 2,3; mestres grup P3-P4, mestra grup P5-1r). Així mateix, la mestra d'infantil exposa que és important que els mestres coneguin als seus alumnes perquè cada alumne té els seus punts forts i els seus punts dèbils i per tant els docents han d'intentar conèixer-los per treballar-los, aprofitant els positius i buscant estratègies per treballar els negatius. A més a més, argumenta que la tutora d'aula és la que estableix els objectius i les activitats adequades a cada infant. De manera que si hi ha alumnes que se'ls pot estirar més, se'ls hi ofereix més dificultat, però sempre sense obligació, ja que alguns si veuen que ho han de fer per obligació i a més a més s'espera una resposta positiva es poden arribar a bloquejar. D'altra banda, els docents també es poden trobar que hi ha infants que per imitació també volen fer el que fan els seus companys però no estan prou preparats. En aquestes situacions, no se'ls pot dir que no ho poden fer, sinó que s'ha de buscar la manera que puguin fer l'activitat adaptant-la al seu nivell (Entrevista 2, mestra grup P3-P4). Per aquest motiu, alguns dels entrevistats determinen que els mestres han de fer un acompanyament molt més personalitzat als alumnes i que durant el procés d'aprenentatge és fonamental que el mestre els acompanyi, proposi, suggereixi..., però sense anticipar. Oferint-los propostes que els generin motivació i entusiasme (Entrevistes 1, 3; equip directiu, mestra grup P5-1r)

Segons Tomlinson (2001) "els professors ofereixen a cada alumne maneres específiques per aprendre de manera més ràpida i profunda possible, sense suposar que el mapa de carretera de l'aprenentatge d'un alumne és idèntic al de cap altre" (p.18). Aquesta afirmació es veu quan el personal docent de l'escola expressa que valora per igual els assoliments de cada infant segons

les seves possibilitats i per tant, no es fan comparacions entre alumnes independentment de les seves diferències. Així mateix, el professorat intenta ajudar aquells alumnes insegurs de les seves capacitats i que tenen por a fracassar, per tal d'aconseguir que els nens i nenes tinguin metes d'aprenentatge i no de resultats (Enquesta, mestres escola).

Un altre factor que destaquen alguns participants és la importància de la coordinació i cooperació entre els mestres del cicle per intercanviar reflexions sobre l'aprenentatge dels alumnes i així donar-los una millor resposta en el procés de cadascun d'ells (Entrevistes 1,3; equip directiu, mestra grup P5- 1r; Enquesta, mestres escola i Anàlisi de documents, PEC). D'acord amb això, Domingo i Boix (2019) especifiquen que les escoles amb aules heterogènies aposten per un ensenyament compartit on la cooperació té un paper fonamental.

L'equip directiu esmenta que cada cicle està format per quatre tutors i que la coordinació entre ells té un punt de dificultat però alhora és molt enriquidor, ja que tots els mestres estan implicats. Aquesta implicació és fonamental per al bon funcionament del cicle i les aules (Entrevista 1, equip directiu). Seguint la mateixa línia, els docents de l'escola exposen que cada equip de mestres de cicle es reuneix setmanalment per coordinar actuacions i organitzar activitats pròpies dels nivells que atenen. Cada membre que forma part del cicle s'encarrega de programar una part. Tot i això, cada mestra a través de les observacions i els coneixements que té de cada infant, sempre adapta la programació a les necessitats del grup i del moment en què es troben (Entrevista 3, mestra grup P5-1r i Anàlisi de documents, PEC). D'aquesta mateixa forma ho argumenta Pla (2014) quan diu que els mestres han d'observar de prop les possibilitats dels seus alumnes per veure què se'ls pot proposar en cada moment. A més a més, l'equip de coordinació pedagògica, formada pel coordinador de cicle i el cap d'estudis, vetllen per la coherència i la continuïtat en les actuacions i els plantejaments metodològics i organitzatius al llarg dels diversos cursos, ja que tal com ens indica els participants és molt important que l'escola estableixi totes les mesures possibles per facilitar la transició entre l'etapa d'educació infantil i els cicles d'educació primària (Enquesta, mestres escola).

Per fer l'avaluació del procés d'aprenentatge de cada alumne, les mestres de l'escola argumenten que cada mestra té un full d'observació per cada alumne on hi ha els apartats dels informes. Aquest full es va omplint puntualment a partir de les observacions que es van fent diàriament a l'aula i a la vegada quinzenalment les docents del mateix cicle es troben per parlar d'aquells alumnes que van a fer espais a l'altra aula per anotar i tenir clars tots els progressos de tots els alumnes. Aquests informes oberts, fruits de les observacions, parlen de com es mostren els nens a l'escola, de com es relacionen i de l'evolució dels aprenentatges de cada nen

i nena (Entrevistes 2,3; mestra grup P3-P4, mestra grup P5-1r). Alhora indiquen que els informes són personalitzats per a cada alumne, on es reflecteix de manera qualitativa el progrés de l'estudiant en forma positiva (Enquesta, mestres escola). A més a més, el centre argumenta que gràcies a aquests informes, els tutors tenen els coneixements del desenvolupament i els avenços en l'aprenentatge de cada alumne i per tant, poden dur a terme adaptacions curriculars en aquells alumnes que els facin falta (tasca per la qual rep ajuda de l'especialista d'educació especial i de l'EAP del sector) (Anàlisi de documents, PEC).

Altrament, el Departament d'Ensenyament (2015) esmenta que les famílies i els docents han d'apostar, creure i tenir altes expectatives del que poden aprendre tots als alumnes. És per aquesta raó que el centre comenta que és molt important que els mestres mantinguin una relació suficient i periòdica amb els pares o representants legals dels alumnes perquè ells també estiguin informats del procés d'aprenentatge dels seus fills, així com afavorir la participació i compromís de la família amb l'escola. Per tant, els docents del centre convoquen una reunió d'inici de curs per tal d'informar els familiars els aspectes generals del funcionament del centre educatiu i també una entrevista de tutoria com a mínim una vegada durant el curs (Anàlisi de documents, PEC). D'aquesta manera, intenten mantenir una comunicació fluida els referents dels nens i les nenes.

4.2.3. Els beneficis que comporta la programació multigràu

Pel que fa als beneficis que comporten les aules multigràu en els infants, tots els participants comparteixen punts de vista molt semblants. Una de les mestres entrevistades argumenta que l'organització per grups heterogenis d'edat aporta molts de beneficis, partint de la base que totes les persones del món som diverses i per tant cadascú té un ritme maduratiu, necessitats i interessos diferents (Entrevista 3, mestra grup P5-1r). Així mateix Gardner (en Siegel i Shaughnessy, 1994) ho comenta quan diu que "el gran error de l'ensenyament durant els passats segles ha sigut tractar a tots els nens com si fossin variants del mateix individu, i d'aquesta manera trobar la justificació per a ensenyar-los les mateixes coses de la mateixa manera"(p.564). Per aquest motiu, una de les mestres de l'escola pensa que agrupar els alumnes per edats no significa que es trobin tots en el mateix moment i hagin d'aprendre el mateix contingut en un mateix temps. Altrament, també comenta que la diversitat és positiva, aporta riquesa i és la realitat que tenim, dins les aules i a l'entorn (Entrevista 3, mestra grup P5-1r).

Domingo i Boix (2019) indiquen que a les aules multigràu es promou la inclusió a través del treball en grup i una interacció entre els alumnes. Aquesta característica denotaria el que comenten altres membres participants de l'escola quan esmenten que a través d'aquesta

organització es fomenta la interacció entre nens i nenes de diferents edats i entre ells aprenen els uns dels altres, s'ajuden i es guien en el procés d'aprenentatge. D'aquesta manera, no només interactuen per enriquir-se mútuament, sinó que alhora aquesta barreja d'edats permet que els nens puguin ser ells mateixos sense pensar que són els més grans o els més petits, ja que aquest rol els va variant cada curs escolar. Aquest canvi de rol, els docents consideren que és una bona manera d'atendre la diversitat que hi ha a l'escola (Entrevistes 1,2; equip directiu, mestra grup P3-P4 i Anàlisi de documents, PEC).

També, una de les mestres de l'escola explica que els infants no els uneix l'edat sinó els interessos, l'afinitat en el joc, el seu tarannà o la seva personalitat, per tant una aula amb diversitat fa que les formes d'agrupament i de relació entre ells també siguin diverses i riques (Entrevista 3, mestra grup P5-1r). Segons Altimir (2019) "En un grup heterogeni cada infant pot trobar un ventall molt més alt de moments evolutius, d'interessos amb els quals connectar [...] i resulta més difícil que un infant que pugui tenir dificultats d'aprenentatge s'hi pugui sentir fora de lloc" (p.3). Això mateix, ho comenta la mestra d'infantil quan diu que un dels altres beneficis de les aules multigràu és que tots aquells infants que en principi són els grans, però encara no tenen els recursos, les ganes o no estan preparats per ser-ho, dins l'aula troben altres companys amb qui compartir el joc i les estones, sense sentir-se obligats a fer el paper de gran. I també passa a la inversa, amb aquells infants que són dels petits però tenen ganes de fer el que fan els grans en tots els àmbits (responsabilitats, treball, coneixements...) i d'aquesta forma tenen companys amb qui compartir-ho (Entrevista 2, mestra grup P3-P4). Per tant, els infants adopten diferents rols en funció del moment en què es troben, sempre que se'ls doni espai per créixer i desenvolupar-se sense acotar els coneixements que haurien d'assolir en un període de temps limitat per l'edat que tenen. A més a més, una forma d'aprenentatge que tenen els infants és a partir de l'observació i la imitació. És a dir, que tenir dins de l'aula models diferents, els obren les portes a observar i fins i tot provar el què fa l'altre (Entrevista 3, mestra grup P5-1r).

Imbernon (2001) explica que el professorat dins les aules ha de "poder transmetre als futurs ciutadans i ciutadanes uns valors i unes maneres de comportament democràtiques, igualitàries, respectuosos de la diversitat cultural i social, etc." (p.9). Respecta això, la comunitat educativa de l'escola veu i argumenta que l'alumnat evita bastant les actituds discriminatòries entre els seus iguals, ja que s'ajuden bastant uns amb els altres gràcies a la fomentació de l'aprenentatge cooperatiu i el treball en equip que proporcionen els docents (Enquesta, mestres escola i Anàlisi de documents, PEC). També remarca l'equip directiu que realitzar aquest projecte permet que els alumnes es puguin anar trobant al llarg de l'escolaritat, per exemple dos infants que van

coincidir al grup P5-1r (un fent P5 i l'altre 1r) es poden tornar a trobar al grup de 2n-3r o 4t-5è i recuperar l'amistat (Entrevista 1, equip directiu).

Un dels altres beneficis que Pla (2014) especifica és que els infants més grans del grup "reforcen el seu aprenentatge quan expliquen als petits com cal fer-ho i els petits reben aquesta informació de manera molt més interessant i directa quan és un infant com ell qui ho explica" (p. 27). Així mateix ho esmenten les mestres de l'escola quan indiquen que el treball amb grups heterogenis aporta un avantatge en els infants, ja que per exemple els infants de P3 que comencen nous es troben en una aula més tranquil·la, ja que només mig grup que forma la classe són els nous. Els de P4 fan el paper de grans i ajuden a la mestra a ensenyar els petits les rutines, espais, maneres de fer, etc. D'aquesta manera la tutora pot dedicar més estones i donar més atenció a cadascú en aquell moment que ho necessitin (Entrevistes 2,3; mestra grup P3-P4, mestra grup P5-1r). La finalitat de tot això, és crear un clima agradable i respectuós dins de l'aula perquè tots els infants se sentin còmodes i relaxats des del primer dia.

4.2.4. Pràctiques que afavoreixen la igualtat d'oportunitats d'aprenentatge

Fomentar la igualtat d'oportunitats d'aprenentatge pels alumnes que més ho necessiten és un fet que s'hauria d'establir a tots els centres educatius, independentment de si el centre s'organitza en aules heterogènies o no, ja que tal com explica Escudero (2005) l'exclusió es produeix a causa de l'aplicació d'un filtre, selecció i desqualificació dels alumnes que no aconsegueixen aprendre el que és esperat. Respecta això, una de les docents de l'escola argumenta que les aules són multinivell, tant si es tracta d'una escola amb metodologia més tradicional com una escola que aplica metodologies més innovadores. Per altra banda, també indica que quan es parla que els alumnes han d'obtenir "bons" resultats d'aprenentatge, els mestres han de tenir present de quins aprenentatges s'estan referint, ja que no només es poden quedar en els aprenentatges de continguts. El desenvolupament i la maduració de cada infant és molt més àmplia i cal tenir en compte també aquells aprenentatges que assolixen els alumnes de les competències i del desenvolupament de les seves capacitats (Entrevista 3, mestra grup P5-1r). És per aquest motiu que alguns membres participants exposen que dins l'escola, el professorat reconeix força el temps suplementari que necessiten alguns estudiants amb més dificultats o amb un nivell diferent que altres i per tant, els docents treballen col·lectivament per introduir millores pedagògiques que permetin l'èxit de tot el seu alumant, com per exemple fomentar oportunitats perquè entre els alumnes treballin conjuntament a partir d'activitats d'aprenentatge entre iguals i d'aquesta manera contribuir a una major comprensió de la diferència (Enquesta, mestres escola i Anàlisi de documents, PEC). Respecta

això, es pot observar com els mestres d'aquesta escola tenen una actitud que ajuda i afavoreix una educació inclusiva, ja que tal com expliquen Granada, Pomés i Sanhueza (2013) "un elemento que emerge con relevancia es la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, pues ésta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado"(p.52). A més a més, l'equip educatiu indica que treballen sense llibres de text de referència. Això permet a l'escola flexibilitzar la seva acció pedagògica i dur-la a terme a través de propostes d'innovació educativa, per tal de poder atendre cada grup d'alumnes segons les seves necessitats, interessos i de forma que l'aprenentatge sigui significatiu pel context de cadascun dels alumnes (Anàlisi de documents, PEC). Això mateix ho esmenta Tomlinson (2001) quan indica que "l'objectiu és sempre connectar als alumnes amb els coneixements i habilitats en el nivell apropiat, perquè la motivació sigui adequada a les seves possibilitats i interessos" (p.37). Altrament, el tutor de cada grup d'alumnes ha de vetllar perquè dins l'aula es compleixin els principis d'escola inclusiva, atenent tots els alumnes en funció de les necessitats i coordinant-se amb els recursos de què disposa l'escola per atendre la diversitat i d'aquesta forma fer que tots els alumnes puguin participar el màxim possible en totes les activitats (Anàlisi de documents, PEC).

Segons Stainback (2001) "l'educació inclusiva és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula" (p.18). Respecta això, la comunitat educativa explica que l'escola entén la diversitat com una riquesa però a vegades no tenen suficients recursos. Tot i això l'escola vetlla perquè cap membre de la comunitat educativa sigui exclòs o marginat per raons de sexe, cultura, ètnia, religió, costums o capacitats. Esmenten que les aules de l'escola són diverses i amb alumnes que tenen necessitats específiques de suport educatiu. Aquests alumnes tenen un dictamen i necessiten un suport més intensiu, per això reben atenció per part d'una mestra d'educació especial en grup molt reduït 2 hores setmanals, fora de l'aula. En alguns casos més específics, fins i tot tenen una vetlladora que està dins l'aula 7 hores a la setmana (Entrevistes 1, 2, 3; equip directiu, mestra grup P3-P4, mestra grup P5-1r i Anàlisi de documents, PEC). D'altra banda, les mestres de l'escola exposen que dins del centre no disposen de cap intèrpret del llenguatge de signes i d'altres idiomes per facilitar aquest recurs en els alumnes que ho necessiten i també que, els docents tenen l'inconvenient de no tenir gaire temps ni oportunitats per fer observacions massa detallades i analitzar les seves pròpies classes i per tant, reflexionar en funció dels seus alumnes. Tot i això, els mestres intenten oferir de la millor manera una igualtat d'oportunitats a tots els infants (Enquesta, mestres escola).

A més a més, el centre afirma que en tots els casos es preveuen les adaptacions curriculars o metodològiques que puguin fer falta, modificant els continguts, la metodologia o els criteris d'avaluació, per tal de facilitar la integració d'aquests alumnes al sistema. De manera que, una de les principals funcions dels mestres especialistes d'educació especial i dels tutors d'aquests alumnes és l'elaboració de materials específics o adaptats per tal que puguin anar desenvolupant i millorant els seus aprenentatges (Anàlisi de documents, PEC). Aquest fet, Fernández (2003) l'exposa quan diu que s'han de desenvolupar noves metodologies i estratègies curriculars per atendre a tots els alumnes de manera individualitzada. Seguint la mateixa línia, quan es parla d'atenció a la diversitat també s'inclou aquells alumnes nouvinguts o amb dificultats socioeconòmiques. Els alumnes nouvinguts que arriben a l'escola se'ls integra a l'aula ordinària des de la seva arribada. Se'ls intenta acompanyar de manera més individualitzada, oferint-los totes les facilitats perquè puguin adquirir progressivament les habilitats en llengua catalana, en cas que no la dominin, i atendre les necessitats que puguin tenir i vincular-los al grup-classe. Pel professorat, això no només inclou la recerca de fórmules per a una comunicació eficient, sinó també una atenció especial al procés personal que segueixen aquests alumnes en el procés d'integració, vetllant per la seva socialització, autoestima i autonomia (Entrevista 3, mestra grup P5-1r i Anàlisi de documents, PEC). El centre afegeix que les comunicacions i les activitats administratives entre el centre i l'entorn es fan amb llengua catalana, ja que és la llengua vehicular i d'aprenentatge a l'escola, però que en determinats casos s'opta per l'ús d'una altra llengua per tal de garantir una correcta comunicació amb les famílies nouvingudes (Anàlisi de documents, PEC).

Booth i Ainscow (2000) argumenten que perquè una escola desenvolupi pràctiques inclusives, ha d'assegurar que totes les activitats que ofereixi el centre promoguin la participació de tot l'alumnat. En el cas de l'escola de Girona, vetlla perquè el cost econòmic de les activitats no suposi un impediment pels alumnes amb dificultats socioeconòmiques i puguin gaudir-ne tots. És a dir, l'escola vetlla per la cohesió social i posa mesures perquè els infants procedents d'entorns socioeconòmics desfavorits puguin participar amb igualtat de condicions de les activitats de l'escola, afavorint si s'escau, mesures de caràcter compensatori. Per tant, el centre educatiu intenta oferir activitats gratuïtes o de cost reduït. A més a més, a través de diversos canals s'ofereixen a les famílies una gran varietat d'oportunitats per involucrar-se a l'escola com l'acompanyament a les sortides, xerrades, tallers, festes i activitats culturals i participació en la setmana de la ciència i la setmana cultural. La finalitat del centre és promoure la participació dels familiars perquè els mares i pares sentin que els seus fills són valorats dins de la comunitat educativa (Anàlisi de documents, PEC i Enquesta, mestres escola).

Un altre punt que destaquen els membres de l'escola és que per tal d'afavorir dins les aules una igualtat d'oportunitats és molt important que entre el personal docent i l'alumnat es tractin amb molt de respecte per tal de garantir una bona convivència escolar. A més, el professorat té força en compte l'opinió de l'alumnat sobre com es pot millorar el clima social de l'aula i s'intenta orientar les millores de comportament dels alumnes amb una bona educació i formació, en comptes del càstig (Enquesta, mestres escola). Així mateix ho exposa Vincent (1999) quan diu que "Els mestres de les aules multigrau han de ser capaços de facilitar la interacció positiva del grup i d'ensenyar habilitats"(p.27). El tutor ha de vetllar per la convivència entre els alumnes del grup. És la persona que assumeix en primera instància la tasca de mediador davant d'un conflicte i ha de procurar que els alumnes aprenguin progressivament a gestionar i resoldre les situacions de conflicte de forma autònoma, justa i constructivista. Altrament, per tal d'aconseguir l'èxit escolar, la comunitat educativa esmenta que és molt important reduir l'absentisme escolar (Enquesta, mestres escola i Anàlisi de documents, PEC). Els mestres de l'escola porten un registre rigorós i bastant eficaç tant els matins com a les tardes. En els casos que el tutor detecti l'absència d'un alumne, s'ha de posar en contacte amb la família per tal de descobrir el motiu d'aquest i mostrar els familiars el greuge d'aquesta situació, ja que l'alumne perd oportunitats de seguir el curs i per tant fa la impossibilitat d'aconseguir l'èxit en els seus aprenentatges (Anàlisi de documents, PEC).

És molt important que tant els familiars com el professorat estiguin implicats en el benestar dels infants. Entre tots s'ha d'aconseguir que els nens i les nenes mantinguin la motivació de ganes d'aprendre i d'aquesta manera evitar un possible fracàs escolar. Un cop finalitzat l'anàlisi i la discussió, a continuació s'exposen totes les conclusions extretes, es descriu el grau d'assoliment dels objectius plantejats, les limitacions de la investigació i les perspectives de futur.

5. CONCLUSIONS

En aquest apartat s'inclou les conclusions extretes un cop finalitzada la investigació. Primer de tot es dóna resposta a la pregunta de recerca. Seguidament hi ha descrit el grau d'assoliment de cada objectiu que m'havia plantejat per dur a terme l'estudi. Després s'exposen les limitacions de la recerca que he tingut durant tot el procés de la investigació i per últim esmento les perspectives de futur que tinc respecta aquesta investigació.

5.1. La pregunta de recerca

Recuperant la pregunta de recerca que em vaig plantejar a l'inici de la investigació de "Quins són els elements de l'aula multigrau que poden promoure les oportunitats d'aprenentatge?", després d'aquesta recerca puc concloure que el més important que s'ha de tenir en compte per afavorir la igualtat dins aquestes aules és que els docents observin i coneguin molt bé els punts forts i les mancances de cada un dels seus alumnes, per tal d'organitzar i planificar l'espai i els materials adequats perquè els infants explorin, experimentin, descobreixin, reflexionin, etc., tenint en compte el ritme i el nivell d'aprenentatge de cadascun d'ells. D'aquesta manera, es pot potenciar un clima inclusiu, d'estima i respecta per part de tota la comunitat educativa i així els alumnes no perdin la motivació per aprendre. Alhora també destacar que promoure una igualtat d'oportunitats d'aprenentatge és independent el fet d'estar organitzat en aules multigrau o no, ja que l'organització multigrau dóna una visió/pensament més heterogeni. És a dir, pensar en cadascun dels infants dins d'un grup divers. I aquesta visió/ pensament, tots els professionals de l'educació, l'haurien de tenir a dins de totes les aules del món per així millorar l'educació i els aprenentatges de cada nen i nena.

5.2. Grau d'assoliment dels objectius

A continuació s'exposa detalladament el grau d'assoliment de cada objectiu plantejat de la recerca.

Objectiu 1: Descriure i analitzar els aspectes didàctics i organitzatius d'una aula multigrau.

Respecte aquest objectiu, considero que l'he assolit parcialment, ja que per una banda partir de les entrevistes amb els docents i amb el que argumenten els diferents autors del marc teòric he pogut detallar que una aula multigrau ha d'estar molt ben organitzada, planificada i pensada per part del mestre per tal d'atendre a tots els alumnes a partir de la motivació i dels seus interessos. El treball ha d'estar ben contextualitzat i globalitzat. És a dir, les propostes de treball han de ser obertes, flexibles i vivencials on es puguin assolir diferents objectius i d'aquesta manera donar un tractament just per tots els grups d'aprenentatge. També, conèixer l'estratègia metodològica

que utilitza l'escola (el treball per espais), m'ha ajudat encara més a fer-me una idea més específica del tipus d'organització que es pot dur a terme per adequar aquest tipus d'aula a cada ritme i nivell d'aprenentatge. Però per altra banda, a través d'una observació directa, hauria pogut comprovar més específicament la planificació d'un mestre i els tipus de materials proposats per aquest per poder atendre de manera eficaç a tot el seu grup.

Objectiu 2: Conèixer i analitzar el rol del mestre en una aula multigràu

Respecte aquest objectiu penso que l'he assolit parcialment, ja que per una banda, gràcies a les dades recollides pels instruments i la discussió d'aquestes amb el que diuen els autors del marc teòric he conegut que perquè una aula multigràu funcioni correctament el mestre té un paper fonamental, ja que ha de respectar el ritme de cada infant en tot moment. Per fer-ho ha de tenir una mirada oberta, atenta, observant molt bé que necessita cada alumne. Donant una atenció més personalitzada a cadascú. Adaptant els continguts d'aprenentatge i pensant propostes perquè cada infant les pugui realitzar. I sobretot, mantenint una bona relació i coordinació amb l'equip de mestres i amb les famílies. Però per altra banda, considero que si hagués pogut dur a terme una observació dins una aula, podria haver analitzat més detalladament la cooperació entre docents i el comportament, l'actuació, l'afectivitat i el respecte que té el mestre amb els seus alumnes dins la classe.

Objectiu 3: Aprofundir en el coneixement de l'ensenyament-aprenentatge compartit

Aquest objectiu considero que l'he assolit parcialment, perquè sense l'observació no he pogut visualitzar el tipus d'interacció entre els infants de diferents edats davant d'una proposta d'aprenentatge. Tot i això a través de la recollida de dades i la cerca de les idees dels autors del marc teòric m'he fet una idea de com es pot fomentar aquest tipus d'aprenentatge, ja que dins una aula multigràu els infants no interaccionen per l'edat sinó pels seus interessos, afinitats i nivells maduratius. A través de l'observació i imitació es fomenta l'aprenentatge i en aquest cas tenir diversos models dins l'aula fa que entre els alumnes s'observin i vulguin provar el que fan els altres. Els grans aprofundeixen els seus coneixements i els petits troben més interessant i motivador aprendre un aprenentatge a través d'un seu company.

Objectiu 4: Identificar quins elements poden promoure la igualtat d'oportunitats d'aprenentatge en l'aula multigràu

Respecta aquest objectiu, reconec que l'he assolit parcialment, ja que visualment no he pogut comprovar quins elements d'una aula multigràu poden promoure una igualtat d'oportunitats entre els alumnes. Però malgrat no haver fet una observació directa, gràcies al recull

d'informació dels autors del marc teòric i les dades extretes a través de les entrevistes i enquestes de l'equip educatiu de l'escola, puc constatar que per evitar l'exclusió, el fracàs escolar i per tant, permetre l'èxit de tot l'alumnat, és important que el mestre tingui una bona actitud respecte la diversitat. No ha de fer comparacions entre alumnes, ha de flexibilitzar les accions pedagògiques per atendre segons els interessos i necessitats de cada infant, ha d'oferir propostes adequades per cada nivell perquè hi hagi motivació en els aprenentatges i ha de proporcionar suports educatius i/o recursos i mesures per aquells nens i nenes d'entorns més desfavorits. A més a més, és important proporcionar activitats col·lectives per afavorir la diversitat i també fer participar totes les famílies en activitats del centre perquè aquestes sentin que els seus fills són estimats; independentment del seu sexe, ideologia o discapacitat.

5.3. Limitacions de la recerca

Durant el procés d'aquesta investigació m'he trobat algunes limitacions que m'han fet modificar la realització del treball. La principal limitació va ser quan l'estat espanyol va proclamar l'estat d'alarma a tot el país per causa de la ràpida expansió del virus Covid-19. L'estat d'alarma va fer tancar les portes a tots els centres educatius a partir del 13 de març, i per tant vaig haver de modificar els instruments de recollida de dades, ja que no podia accedir a l'escola a fer les entrevistes personals als docents ni les observacions a dins les aules. Setmanes abans que sorgís la pandèmia, m'havia posat en contacte amb l'escola per quedar diferents dies per dur el procés de recollida de dades. Vaig elaborar una graella d'observació amb uns ítems perquè m'ajudessin a observar de manera precisa el funcionament d'una aula multigrada, les interaccions entre infants, el rol de la mestra, els tipus de materials proposats per l'adult per potenciar els aprenentatges a tot el grup i també valorar el nivell inclusiu a l'aula i del centre. Però a causa de la situació, vaig canviar l'instrument d'observació per una enquesta on els mestres de l'escola em poguessin contestar via correu els ítems que m'havia proposat observar. L'inconvenient d'aquesta modificació penso que va ser a l'hora de dur a terme l'anàlisi, ja que considero que si els ítems els hagués observat jo mateixa, hauria pogut extreure més informació i complementar encara amb més detalls la discussió de dades.

Un altre inconvenient va ser a l'hora de dur a terme les entrevistes personals per escrit i no oralment a l'equip directiu i a les dues mestres dels grups P3-P4 i P5-1r. Penso que una entrevista personal realitzada de tu a tu es pot aprofundir molt més en cada pregunta. Per una banda, els entrevistats a l'hora d'explicar-se poden expressar-se molt millor i per l'altra, l'entrevistador (en aquest cas jo mateixa) pot aclarir dubtes o formular noves preguntes a partir de les respostes

de les preguntes anteriors. Tot i això, agraeixo molt la implicació i la rapidesa de l'equip educatiu en contestar les preguntes.

Una altra dificultat va ser la realització de les tutories amb la meva tutora de la universitat per portar el seguiment del treball. No vam poder tornar a quedar presencialment, així que vam mantenir el contacte via correu o a través de videoconferència. Trobo que una trobada presencial sempre és més productiva, però tot i això ens vam saber adaptar a la situació i vam aconseguir entendre'ns a la distància.

Tot i aquesta situació tan inesperada que ens ha tocat viure, estic satisfeta del resultat que he obtingut després de finalitzar la investigació, ja que m'he sabut adaptar els canvis i tirar endavant la recerca malgrat algunes d'aquestes modificacions a última hora.

5.4. Perspectives de futur

Un cop acabat aquest estudi, m'agradaria remarcar que conèixer i aprofundir aquest tipus d'aprenentatge a partir de grups heterogenis m'ha fet veure i m'ha obert encara més la ment, del fet que els mestres tenim moltes maneres d'ensenyar i fer créixer els alumnes, però que el més important és conèixer a fons cada un d'ells i sobretot respectar el ritme de cadascú i motivar-los amb propostes a partir dels seus interessos i necessitats. Aquesta recerca, m'ha fet veure que ensenyar dins una aula multigrau no és ni més difícil ni els resultats d'aprenentatges són pitjors que les aules ordinàries. Simplement, els mestres han d'implicar-se i fer que cada infant sigui el protagonista del seu aprenentatge. Però aquest fet, s'hauria d'implementar tant a les aules ordinàries com a les multigrau.

També, destacar que aquesta investigació no em desagradaria ampliar-la molt més i treure'n molt més fruit. Amb aquest estudi només he pogut recollir dades d'un centre escolar i seria bo poder ampliar la recerca valorant altres centres educatius que també treballen per grups heterogenis. A més a més, una recerca encara més a fons seria poder buscar els avantatges i inconvenients de les aules ordinàries i de les multigrau, per aprofundir més detalladament i de manera més curosa aquestes dues metodologies. Altrament, hagués estat més interessant fer una observació directa del funcionament d'aquestes aules i poder valorar jo mateixa el rol de la mestra i la interacció dels infants, ja que per mi aquesta metodologia ha sigut un nou i gran descobriment que m'agradaria aprendre'n molt més.

Per acabar, vull remarcar que totes les assignatures que he realitzat aquests quatre anys de carrera a la universitat m'han donat molts coneixements i recursos per formar-me com a mestra i estic molt satisfeta d'haver après tant, però especialment algunes d'aquestes com per exemple

Escola, sistema educatiu i funció docent; Família, escola i entorn; Escola infantil. Aula 3-6 i Fonaments i estratègies d'atenció a la diversitat, m'han sigut de gran ajuda a l'hora d'enfocar i elaborar aquesta recerca, ja que alguns temes tractats a les classes es relacionen i es complementen amb les característiques d'aquest treball.

6. BIBLIOGRAFIA:

- Alcañiz, M i Planas, D. (2011). *Disseny d'enquestes per a la investigació social*. Recuperat de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18302/7/Disseny_Enquestes_investigacio_Social_Alcaniz_Planas.pdf
- Arnaiz, P. (1996). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. Dins A. Sánchez Palomino et al. (Ed.), *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del XXI* (pp.61-105). Almería: Servicio de Publicación de la Universidad.
- Arnal, J., Rincón D., Latorre A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor
- Altimir, D. (2019). *L'onzè manament de la innovació educativa: agruparàs els infants de l'escola en grups heterogenis*. Recuperat de <https://www.rosasensat.org/lonze-manament-de-la-innovacio-educativa-agruparas-els-infants-de-lescola-en-grups-heterogenis/>
- Barbieri, N. (2015). *Cultura i educació: cap a una aproximació integral*. Recuperat de https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2015/163518/cultura_i_educacio.pdf
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson Educación.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blaxter, L., Hughes, C. i Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa
- Booth, T. i Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for studies on Inclusive Education. Recuperat de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Carbonell, J. (2017, febrer 1). La grandeza de las escuelas multigrado. *El diario de la Educación: Pedagogías del siglo XXI*. Recuperat de 11 maig 2020, de http://dspace.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/4668/altres_a2016_guia_per_elaborar_citacions_2a_ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cebreiro, L. i Morante, F. (2004). Estudio de casos. Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, JL i Bolívar Botía, A. Dins *Diccionario Enciclopédico De Didáctica* (Vol. 1, p.666). Màlaga: Aljibe
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivel: estratègies per als mestres. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4 (1), 87-100. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102003>
- Departament d'Educació (2019). *Xarxa d'CA: Xarxa de comunitats d'aprenentatge*. Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/comunitats/el-proces-de-transformacio-en-comunitat-daprenentatge/orientacions-comunitats-daprenentatge.pdf>
- Departament d'Ensenyament (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Orientacions per a docents i professionals d'atenció educativa dels centres d'educació infantil, primària, secundària obligatòria i dels serveis educatius. Materials per a l'atenció a la diversitat*. Recuperat de

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva.pdf>

Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigradu: un estudi de cas* (Tesi doctoral). Universitat de Vic, Catalunya. Recuperat de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283165/tesdoc_a2014_domingo_laura_contribucions.pdf?sequence=9&isAllowed=y

Domingo, L i Boix, R. (2019). Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 496, 84-89.

Escola Nova 21 (2020). *Una educació de qualitat per a tothom és possible*. Recuperat de <https://www.escolanova21.cat/>

Escola Nova 21 (2020). *Les escoles impulsores: centres de referència*. Recuperat de <https://www.escolanova21.cat/les-escoles-impulsores-centres-de-referencia/>

Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-24

Fernández, J. (2003). Construyendo un currículum “entre todos” y para cada uno de los alumnos. *Revista de Educación*, 5, 191-198.

Fundació Jaume Bofill. (2020). *Magnet: Aliances per a l'èxit educatiu*. Recuperat de <https://www.fbofill.cat/projectes/magnet-aliances-lexit-educatiu>

Gil, X., García, E. i Rodríguez, G. (1995). Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació*, 14, 61-82. Recuperat de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/17406/file_1.pdf?sequence=1

Gilbert, T. (2016, desembre 3). 10 coses que has de saber de l'Escola Nova 21. Ara: *Criatures*. Recuperat 14 Febrer 2020, de https://criatures.ara.cat/escola/10-coses-cal-saber-Escola-nova-21_0_1698430147.html

Gilbert, T. (2018, maig 26). La força d'atracció dels centres Magnet. Ara: *Criatures*. Recuperat 4 Febrer 2020, de https://criatures.ara.cat/escola/escoles-magnet-projecte-resultats_0_2021797815.html

Guil, M. (2005). Escala Mixta Likert-Thurstone. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 5, 81-95. Recuperat de <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3728/3256>

Little, A. (1995). *Multi-grade teaching a review of research and practice*. London: ODA (DFID)

Little, A. (2004). *Learning and teaching in multigrade settings*. Recuperat de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.605.7317&rep=rep1&type=pdf>

Magnet. (2020). *Què són les aliances magnet?*. Recuperat de <https://magnet.cat/que-son-les-aliances-magnet/>

Martín, N i Cabré, J. (2011). Els grups interactius en les comunitats d'aprenentatge: una pràctica d'èxit per a la superació del fracàs escolar. *Universitats Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 27-42. Recuperat de <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/viewFile/612/591>

Orfield, G. (2011). *Alternatives a la segregació escolar dels Estats Units: el cas de les magnet schools*. Barcelona: Fundació Bofill.

Pla, E. (2014). Amb els grans em faig gran. La verticalitat com a motor d'aprenentatge. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 196, 23-29

Pujolàs, P. i Lago, J. (2006). *Cap a una educació inclusiva: Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo

Rodríguez, D. i Valldeoriola, J. (2014). *Metodologia de la investigació*. Recuperat de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf

Rodríguez, G., Gil, J. i García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Màlaga: Aljibe.

Siegel, J. i Shaughnessy, M. (1994). Educating for understanding: A conversation with Howard Gardner. *En Phi Delta Kappan*, 75 (7), 564.

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

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4rta ed.). Madrid: Morata

Tarabini, A. (2013). *Les escoles magnet. Una aposta per l'exel·lència i l'equitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill

Tomlinson, A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro

UNESCO. (2004). Educación de la población rural: una baja prioridad. *Educación Hoy. Boletín del Sector Educación de la UNESCO* 9, 1-12. Recuperat de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134440_spa

Valentí, A. (2013). *Les comunitats d'Aprenentatge com a model educatiu de l'escola del segle XXI* (Treball de Fi de Grau no publicat). Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya.

Vallory, E. (2018, desembre 19). La tercera primavera pedagògica esdevé política pública. El diari de l'educació. Consultat 14 Febrer 2020, des de <http://diarieducacio.cat/la-tercera-primavera-pedagogica-esdeve-politica-publica/#comment-6324>

Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. (Tesi doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Catalunya.

Vincent, S. (1999). *Book 1: review of the research on multigrade instruction. The multigrade classroom: a resource handbook for small, rural schools*. Oregon: Northwest Regional Education Laboratory

Xtec-Xarxa telemàtica de Catalunya (2020). *El procés de transformació en comunitat d'aprenentatge*. Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/comunitats/el-proces-de-transformacio-en-comunitat-daprenentatge/>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*, 22(89-90), 57-76.

ANNEXOS

Annex 1: Enquesta basada en l'índex per la inclusió als mestres de l'escola

	G E N S	P O C	B A S T A N T	M O L T
DIMENSIÓ A. CREAR CULTURES INCLUSIVES				
A.1 Construir una comunitat				
INDICADOR A.1.1. Tot el món se sent acollit.				X
iii. L'escola és acollidora per tot l'alumnat, incloent-hi els estudiants amb discapacitat i els que estan temporalment en ella, com per exemple, els nens i nenes de famílies immigrants?				
v. Hi ha intèrprets del llenguatge de signes i d'altres idiomes quan hi ha alumnes que necessiten aquest recurs?	X			
vi. En els documents de l'escola, inclús en els follets informatius, queda clar que és part de la rutina escolar respondre a tota la diversitat de l'alumnat i dels seus contextos?				X
viii. L'escola considera i valora les cultures locals i dels alumnes immigrants?			X	
x. L'alumnat sent com a pròpies les instal·lacions del centre? Se sent que pertany a la seva classe?				X
INDICADOR A.1.2. Els estudiants s'ajuden els uns amb els altres.			X	
i. Els estudiants s'ofereixen ajuda entre ells quan ho necessiten?				
iv. Es fomenta a l'escola l'aprenentatge cooperatiu i les relacions de suport (grups d'investigació, tutories entre iguals, alumne-tutor, grup de suport...)?				X
vi. L'alumnat evita el racisme, el sexisme, l'homofòbia, les actituds en contra de la discapacitat i altres formes de discriminació?			X	
INDICADOR A.1.4. El personal de l'escola i l'alumnat es tracten amb respecte.				X
i. Els docents es dirigeix en els estudiants amb respecte? Se saben el seu nom i el pronuncien correctament?				
INDICADOR A.1.5. Existeix relació entre el personal i les famílies.				X
vii. S'ofereix a les famílies una varietat d'oportunitats per involucrar-se a l'escola?				
xiii. Totes les famílies senten que els seus fills i filles són valorats a l'escola?			X	

DIMENSIÓ A. CREAR CULTURES INCLUSIVES				
A.2 Establir valors inclusius				
INDICADOR A.2.1. Es tenen altes expectatives respecte a tot l'alumnat			X	
v. Es valora l'assoliment de l'alumnat en relació amb les seves pròpies possibilitats, en lloc de la comparació amb l'assoliment dels altres?				
ix. S'evita l'ús d'estereotips d'estudiants a través d'etiquetes generals, especialment de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge o d'altres ètnies, contextos i cultures?				X
x. S'ajuda a l'alumnat que té rebuig a l'aprenentatge per por al fracàs?			X	
xiii. S'ajuda a l'alumnat perquè tingui metes d'aprenentatge i no de resultats?			X	
INDICADOR A.2.2. El personal, els membres del Consell Escolar, l'alumnat i les famílies compateixen una filosofia de la inclusió.				X
iv. Es considera la diversitat com un recurs ric per donar suport a l'aprenentatge, en comptes d'un problema o obstacle a evitar?				
INDICADORA.2.3. Es valora d'igual manera a tots els alumnes i les alumnes.				X
iv. Es dona el mateix suport i la mateixa importància als èxits de tot l'alumnat, independentment de les seves diferències socials, culturals individuals i de gènere?				
INDICADOR A.2.4. El personal de l'escola i l'alumnat són tractats com persones i com a posseïdors d'un "rol".			X	
vi. Es valora els alumnes per ells mateixos, com a persones, i no en relació amb el seu rendiment o notes?				
INDICADORA.2.5. El personal de l'escola intenta eliminar totes les barreres existents a l'aprenentatge i la participació.			X	
x. El professorat treballa col·lectivament (en equips o compartint aula) per introduir millores pedagògiques que permetin l'èxit de tot l'alumnat?				
DIMENSIÓ B. ELABORAR POLÍTIQUES INCLUSIVES				
B.1 Desenvolupar una escola per a tots				
INDICADOR B.1.5. Quan l'alumnat accedeix a l'escola per primera vegada se l'ajuda a adaptar-se.				X
ix. S'han establert mesures per facilitar la transició entre l'Educació infantil i Primària?				
INDICADOR B.1.6. L'escola organitza els grups d'aprenentatge de forma que tot l'alumnat es senti valorat.			X	
iv. S'intenta reduir al màxim l'organització de grups d'acord només als nivells d'assoliment, capacitat o deficiència de l'alumnat?				

ii. Hi ha un tractament just per a tots els grups d'aprenentatge en termes de l'ús de recursos, la ubicació de les sales i la designació de docents i altres professionals?				X
DIMENSIÓ B. ELABORAR POLÍTIQUES INCLUSIVES				
B.2 Organitzar el suport per atendre a la diversitat				
INDICADOR B.2.2. Les activitats de desenvolupament professional del personal de l'escola els ajuden a donar resposta a la diversitat de l'alumne.			X	
ii. S'utilitza l'ensenyament col·laboratiu i l'intercanvi posterior de reflexions per ajudar els docents en la resposta a la diversitat de l'alumnat?				
iii. Tenen els professors l'oportunitat d'observar i analitzar les seves pròpies classes i reflexionar-hi en funció dels seus alumnes?		X		
ix. Tot el personal docent ofereix igualtat d'oportunitats educatives a tots als alumnes?			X	
INDICADOR B.2.3. Les polítiques relacionades amb les "necessitats educatives especials" són polítiques d'inclusió.		X		
ix. Els professionals de suport s'incorporen a l'aula, en lloc de "retirar" d'ella a determinats alumnes perquè rebin suport pedagògic?				
INDICADOR B.2.6. Les polítiques de suport psicològic es vinculen amb les mesures de desenvolupament del currículum i de suport pedagògic.			X	
ii. Els problemes conductuals i emocionals dels alumnes són tractats amb estratègies que milloren les experiències a l'aula i en l'àrea del joc i en la interacció amb els altres?				
INDICADOR B.2.7. S'han reduït les pràctiques d'expulsió per motius de disciplina.			X	
iv. Les respostes de l'escola orientades a la millora del comportament dels alumnes estan relacionades amb l'educació i la formació, en comptes del càstig?				
INDICADOR B.2.8. S'ha reduït l'absentisme escolar			X	
x. Hi ha un sistema eficaç per registrar les absències i descobrir els motius d'aquestes?				
DIMENSIÓ C Desenvolupar PRÀCTIQUES inclusives				
INDICADOR C.1 Orquestrar el procés d'aprenentatge				
INDICADOR C.1.1 La planificació i el desenvolupament de les classes responen a la diversitat de l'alumnat.			X	
ii. Els docents es preparen les classes tenint present la diversitat d'experiències dels estudiants?				

iii. S'adapten els continguts d'aprenentatge als diferents coneixements i experiències prèvies dels alumnes?			X	
iv. Es tenen en compte els diferents ritmes en els quals els estudiants realitzen les seves tasques?			X	
v. S'adapta la metodologia de classe per donar resposta als diferents estils d'aprenentatge de les i els alumnes?			X	
vii. Es motiva a l'alumnat abans de començar un tema perquè trobin sentit el que se'ls proposa?			X	
ix. Algunes vegades comencen les classes partint d'una experiència compartida que pot, posteriorment, ser desenvolupada de diferents maneres?				X
x. L'aprenentatge a l'aula es realitza a través d'activitats de treball individual, en parella, en grups i amb tota la classe en diferents moments de desenvolupament de la programació?				X
INDICADOR C.1.2. Les classes es fan accessibles a tots els estudiants.			X	
xii. Reconeix el professorat el temps suplementari que necessiten alguns estudiants amb més dificultat?				
INDICADOR C.1.3. El desenvolupament de les classes contribueix a una major comprensió de la diferència.			X	
ii. S'ofereixen oportunitats perquè els estudiants treballin amb altres que són diferents d'ells per la seva procedència social, ètnia, discapacitat o gènere?				
INDICADOR C.1.4. S'implica activament els estudiants en el seu propi aprenentatge.				X
iii. Contribueix l'ambient de l'aula i la seva organització a l'aprenentatge autònom de cada infant?				
iv. S'afavoreix en l'alumnat una progressiva autonomia en relació amb la planificació del seu treball, la reflexió sobre el seu acompliment mentre el realitza, i l'avaluació sobre els processos i els resultats obtinguts amb la finalitat d'introduir millores en situacions futures?			X	
xvii. S'identifiquen i s'utilitzen els interessos dels estudiants per a construir a partir d'ells la programació de l'aula?			X	
INDICADOR C.1.5. Els estudiants aprenen de manera cooperativa.			X	
xi. Els estudiants comparteixen la responsabilitat d'ajudar a superar les dificultats que experimenten alguns companys durant les classes?				
xiii. S'impliquen els estudiants a ajudar-se mútuament per a establir metes educatives?			X	

INDICADOR C.1.6. L'avaluació estimula els assoliments de tots els estudiants. xiii. Es realitza un informe d'avaluació personalitzat que reflecteixi de manera qualitativa el progrés de l'alumnat en forma positiva?				X
INDICADOR C.1.7. La disciplina a l'aula es basa en el respecte mutu. iv. Són consistents i explícites les normes de comportament de l'aula?			X	
vii. Es consulta a l'alumnat sobre com es pot millorar el clima social de l'aula?			X	
ix. Si hi ha més d'un adult a l'aula, comparteixen les responsabilitats perquè el maneig de les classes sigui fluid?				X
INDICADOR C.1.8. Els docents planifiquen, revisen i ensenyen en col·laboració. iv. S'utilitza l'ensenyament compartit entre docents com una oportunitat per a intercanviar reflexions sobre l'aprenentatge dels alumnes i alumnes?			X	
INDICADOR C.1.9. Els docents es preocupen de donar suport a l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat. i.. Els docents d'aula i els docents d'altres assignatures compleixen amb la responsabilitat que tots els estudiants aprenguin en les seves classes?				X
DIMENSIÓ C. Desenvolupar PRÀCTIQUES inclusives C.2 Mobilitzar recursos				
INDICADOR C.2.4. La diversitat de l'alumnat s'utilitza com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge iii. L'alumnat amb major nivell de coneixement i habilitats en una àrea fa de tutor algunes vegades d'aquells amb menys coneixement?		X		

Annex 2: Entrevista equip directiu

- Quants anys fa que treballeu amb grups heterogenis d'edats?

Ja fa 10 cursos que ho estem fent, s'ha anat ampliant a poc a poc, l'inici es va fer a Ed. infantil (P3-P4) i Cicle 1 (P5-1r).

- Per què us vau decidir iniciar aquest projecte?

Es va iniciar el projecte per fomentar la interacció entre nens i nenes de diferents edats, per aprendre dels altres, per ajudar-se i guiar-se en el procés d'aprenentatge. També per fomentar els canvis de rol, un any un nen o nena és dels petits del grup i l'any següent serà dels grans. Es va considerar que era una bona manera d'atendre la diversitat que hi havia i hi ha a l'escola.

- Com és l'organització dels grups?

Cada grup té la meitat d'alumnes del primer curs i l'altra meitat del segon. La majoria de tasques les fan amb el seu grup però també en fan amb mig grup (per nivell). En els cicles 1, 2 i 3 també fan algunes àrees amb els companys de la classe del costat que són del seu mateix nivell d'edat. Cada curs marxa la meitat del grup i n'arriba una altra meitat, així doncs la meitat del grup ja coneix l'espai i si l'organització ho permet també a la mestra. Això facilita molt l'adaptació dels nous companys i companyes a les dinàmiques d'aula.

- Quins beneficis creus que ha portat a l'escola aquest tipus d'organització?

Ha ajudat molt al fet de plantejar els objectius a nivell de cicle i no curs a curs. Dona molta més llibertat als alumnes, hi ha nens i nenes que s'emmirallen amb els grans i s'estimulen per aprendre però també hi ha nens dels "grans" que pel seu nivell maduratiu troben referents en el grup de "petits". També fa que els alumnes es puguin anar trobant al llarg de l'escolaritat, per exemple dues nenes que van coincidir a P5-1r (una fent P5 i l'altra 1r) es poden tornar a trobar a 2n-3r o a 4t-5è i recuperar una vella amistat. També és molt interessant el fet que cada cicle està format per quatre tutors/es que s'han de coordinar entre elles. Això té un punt de dificultat però també és molt enriquidor. Com tot projecte d'escola és un element cohesionador, tots els mestres hi estem implicats.

- Què pensen les noves famílies quan els expliqueu que treballeu per grups heterogenis?

Moltes famílies ja es preinscriuen a l'escola coneixent el projecte i la manera de treballar que tenim i això ho facilita tot molt. Quan vam començar el projecte les famílies van estar-hi molt d'acord i no va ser fins que el projecte es va anar estenent als cicles més alts que no va sorgir

algun temor, normalment per la por a no arribar al “nivell” adequat, que hem anat rebatent amb fets.

- Com creieu que es pot donar la mateixa atenció i atendre a les necessitats de tots els alumnes amb grups barrejats a diferència de les aules graduals?

Crec que es pot donar la mateixa atenció tant en una aula amb grups heterogenis com no. Simplement en l'aula amb grups heterogenis, els propis nens troben noves maneres de relacionar-se i aprendre, d'agafar diferents rols i trencar dinàmiques. El mestre té les mateixes eines però si és capaç d'aprofitar aquesta diversitat extra, el procés pot ser encara més interessant.

- Quins recursos utilitza el centre per atendre la diversitat de l'aula i afavorir una educació inclusiva?

La diversitat hi és en totes les aules, hi hagi projecte de grups heterogenis o no. Des de l'escola intentem que tots els cicles treballin de forma competencial afavorint que cada alumne assoleixi l'aprenentatge al seu ritme. Les activitats són obertes i han de contemplar tots els nivells que hi ha a l'aula. El fet de treballar amb grups heterogenis fa que els alumnes tinguin més flexibilitat, que tinguin els seus propis companys com a referents i que tot aprenentatge neixi de la motivació. Per altra banda des de l'organització dels horaris intentem que cada cicle tingui hores amb 2 mestres a l'aula o amb desdoblaments, que vol dir que el mestre es queda amb mig grup perquè l'altra meitat ha anat a fer alguna especialitat. Això afavoreix que els mestres puguin fer un acompanyament molt més personalitzat als alumnes. També hi ha hores on la mestra d'educació especial se centra en aquells nens i nenes que tenen un dictamen i necessiten un suport més intensiu. Des de l'escola fomentem que cada cicle pugui preparar materials que afavoreixin el treball personalitzat, és per aquest motiu que es fan els ambients o espais, on els alumnes lliurement o amb propostes més guiades van assimilant conceptes i adquirint aprenentatges.

- Quines característiques creus que ha d'ofrir i tenir en compte un mestre dins d'una aula amb grups heterogenis?

Com ja he comentat abans, no crec que hi hagi massa diferència entre una aula amb grups heterogenis i una “ordinària”. Els mestres sempre han de tenir en compte les necessitats de tots els alumnes del seu grup. Cal que es tinguin molt clars els objectius a assolir i respectar els nivells de cada infant per assolir-los. En el nostre projecte és molt important que els mestres estiguin molt disposats a cooperar i coordinar-se amb els seus companys i companyes de cicle, això és

fonamental per al bon funcionament del cicle i les aules. Els mestres que arriben nous a l'escola valoren molt positivament l'acompanyament dels mestres veterans en el cicle.

- Quines estratègies curriculars i metodològiques desenvolupeu per atendre la diversitat de l'alumnat i fomentar els seus aprenentatges?

Ja ho he comentat en els punts anteriors però bàsicament el que intentem fomentar és que els alumnes siguin el centre, els intentem donar les eines perquè siguin ells mateixos els que trobin les estratègies per aprendre. Cada cicle té algunes característiques personalitzades però bàsicament el que ens uneix és el treball per centres d'interès, el foment del treball en grup, el projecte de teatre, la ràdio i tot el treball de llengua oral que fem.

Annex 3: Entrevista mestra infantil grup P3-P4

- Quins beneficis creus que aporta l'organització per grups heterogenis?

En una aula de grups heterogenis hi ha infants de diverses edats, en el meu cas actualment, hi ha infants que acaben de fer els 3 anys i infants que comencem a fer els 5. Amb això vull dir que un dels beneficis més importants és que aquesta barreja d'edat permet que els nens puguin ser ells mateixos sense pensar que són el més gran o el més petit, ja que aquest rol anirà variant cada curs. Ara els més grans se senten importants perquè cuiden, ajuden i a vegades fan de mestres dels petits. Els petits per la seva banda es deixen cuidar però a la vegada volen ser com els grans i saben que el curs vinent ells hauran de fer aquest paper. Un dels altres beneficis és que tots aquells infants que en principi són els grans, però encara no tenen els recursos, les ganes o no estan preparats per ser-ho tenen altres companys amb qui compartir el joc i les estones, sense sentir-se obligat a fer de gran. I a la inversa el mateix, els petits que tenen ganes de fer el que fan els grans en tots els nivells (responsabilitat, treball, coneixements) tenen companys amb qui compartir-ho. El treball amb grups heterogenis permet acabar amb la concepció que els infants nascuts al desembre sempre seran els petits de la classe. Però també és un avantatge per aquests infants, ja que sí que és veritat, que quan comencen l'escola sovint els costa trobar un grup de companys amb qui compartir el joc perquè encara prefereixen jugar sol. I quan ells comencen P4 es troben amb companys de P3 (nascuts al gener) que tenen interessos molt semblants a ells i que de seguida es troben. I el mateix podríem dir d'aquests infants de gener, que els seus interessos sovint són diferents dels seus companys de P3, però encara no estan preparats per seguir el ritme dels grans de P4. Llavors es troben també amb els petits de P4. I per acabar, un dels beneficis més important és l'adaptació dels infants de P3. En el meu cas, a la meua aula cada curs entren 12 nens de P3 per tant els altres 12 que fan P4 ja estan adaptats, coneixen la rutina de l'escola, els espais, i sobretot em coneixen a mi. Els infants de p3 que comencen es troben en una aula més tranquil·la, ja que només són ells els nous. Els de P4 fan el seu paper de grans i m'ajuden a ensenyar als petits les rutines, espais, maneres de fer, etc. Amb això no vull dir que l'adaptació per ells sigui més fàcil, no. Però si és veritat que jo, com a tutora, puc dedicar-los més estona i donar a cadascú el que en aquell moment necessita.

- Com creus que es pot aconseguir uns bons resultats d'aprenentatge en una aula multinivell?

Crec que el més important és organitzar l'horari escolar i l'aula perquè et permeti poder estar per tots els infants i donar-los el que necessiten. Per mi això és molt fàcil. Tinc alumnes de P3P4 on l'objectiu principal és que estiguin motivats, tinguin ganes d'aprendre, de treballar hàbits. Però no ens trobem amb la pressió que han d'escriure, llegir, matemàtiques, i altres

coneixements “més obligatoris” que si es troben els meus companys de primària. És molt important que la mestra conegui als seus alumnes. Cada alumne té els seus punts forts i els seus punts dèbils i la mestra ha d'intentar conèixer-los per treballar-los. Aprofitant els positius i buscant estratègies per treballar els negatius.

- Quins recursos i/o estratègies utilitzes per dur a terme una aula heterogènia?

Nosaltres treballem per espais i en aquests hi ha material adequat a cada ritme i nivell d'aprenentatge. La mateixa activitat la pot fer un grup d'alumnes amb un objectiu i un altre grup d'alumnes amb un altre objectiu. Sempre és la tutora la que estableix els objectius i les activitats adequades a cada nen. De manera que si hi ha infants que puc estirar més els hi ofereixo però sense obligar, ja que alguns si veuen que ho han de fer per força i esperen una resposta positiva es bloquegen, en canvi d'altres es motiven amb els reptes difícils. És molt important que la mestra conegui a tots els seus alumnes. A vegades hi ha infants que per imitació volen fer el que fan els seus companys i tu veus que no estan preparats. En aquests moments no els hi dius que no ho poden fer, sinó que busques la manera que puguin fer l'activitat adaptant-la al seu nivell. Un altre recurs és demanar als més grans que facin de mestres dels més petits i que els ajudin a fer diferents activitats, encara que sigui ajudar-los a posar les sabates que per nosaltres és un aprenentatge important.

- De quina manera es pot respectar el ritme d'aprenentatge de cada infant?

Torno a dir que a P3P4 ho tenim molt més fàcil que els meus companys de primària. Per nosaltres un dels objectius principals és respectar el ritme d'aprenentatge de cada un dels nostres infants per tant les activitats que proposem, les propostes dels espais, les converses que realitzem a la rotllana, etc. estan pensades en aquest objectiu. Si un infant vol jugar al mateix espai cada dia, el deixem. És veritat que si veiem que els infants sempre fan la mateixa activitat el convidem que en descobreixi d'altres però sempre amb el nostre acompanyament. I l'experiència ens diu que a vegades els infants no proven coses per por al desconegut i que quan els hi obres el ventall s'hi llencen a provar-les.

- Què és el que trobes més difícil a l'hora de dur a terme una aula amb aquesta diversitat?

Doncs ara mateix en el meu curs no hi veig cap dificultat, però com he dit en altres respostes, estic segura que en els cursos més alt sí que n'hi deu haver.

- Com planifiques les classes?

No faig classes magistrals on tots els alumnes fan el mateix en el mateix moment. Com he dit abans treballem per espais. La meva aula té uns espais determinats: experimentació, matemàtiques i construccions, que es complementa amb l'aula del costat on hi ha llengua, art i joc simbòlic. Quan estem a la nostra hora d'espais obrim portes, que vol dir que els meus alumnes poden anar lliurement a l'espai que vulguin sigui d'una aula o una altra. Cal dir que a l'aula del costat els alumnes no hi són, ja que estan fent alguna especialitat. Jo sóc responsable dels espais de la meva aula i la meva companya de la seva. Per tant a cada espai hi ha diferents propostes (dirigides i més lliures) que he pensat perquè tots els alumnes la puguin realitzar. Aquestes propostes solen ser quinzenals però la seva durada depèn bastant de la motivació dels infants. N'hi ha que duren un mes i d'altres que amb una setmana ja n'hi ha prou. No sé si t'estic responnent la pregunta. Però t'explicaré una jornada per si resulta més aclaridor: Al matí quan arribem fem rotllana. En aquesta rotllana ens diem bon dia, mirem els que han vingut a l'escola, els que s'ha quedat a casa. Mirem quin dia som i quines activitats ens toquen. No ho fem sempre de la mateixa manera perquè es fa molt pesat però l'objectiu d'aquests moments és treballar la llengua oral, matemàtiques (comptant els alumnes). Llavors tant podem explicar un conte, fer una activitat de càlcul, numeració, aprendre un poema, o senzillament que els infants que tinguin ganes de compartir alguna cosa tinguin l'oportunitat de fer-ho. Després esmorzem tots junts. Després d'esmorzar fem espais. Aquí és on cada infant treballa al seu ritme i la mestra fa d'observadora i actua quan ho creu convenientment. Després al pati i quan tornem fan una especialitat (música o psicomotricitat). Llavors jo faig espais amb els alumnes de la meva companya obrint portes. A la tarda sempre tenim tot el grup i les activitats solen ser més dinàmiques, ja que una de les dificultats més gran és fer activitats amb tot el grup classe independentment de si grup homogeni o heterogeni.

- Creus que els infants se senten còmodes dins l'aula amb nens i nenes de diferent edat?

Jo crec que sí. En cap moment els meus alumnes han expressat el contrari. No puc parlar pels cursos més grans. Però si puc parlar com a mare, i la meva filla està molt contenta, ja que sovint quan ella és de les petites li sol agradar relacionar-se amb les més grans i quan ha sigut la gran li agrada ajudar als més petits.

- De quina manera es pot donar una igualtat d'oportunitat d'aprenentatge amb ritmes diferents dins una mateixa aula?

Doncs tenint temps per cada un dels nostres alumnes i organitzant els horaris de manera que sigui possible. A la vegada estaria molt bé ser dues persones a l'aula però en les organitzacions actuals és difícil de fer, ja que no tenim els recursos necessaris.

- De quina manera segueixes el que marca el currículum?

El Currículum d'infantil no et diu quins continguts i objectius concrets has de treballar. Et dona orientacions per tal que els infants assoleixen les capacitats. Les propostes que hi ha als espais estan pensades per tal que els nens treballin aquestes capacitats: ser autònoms, la curiositat, autonomia, descobrir la importància de la llengua escrita i oral. Què sàpiguen expressar el que pensen, treball de vocabulari adequat al qual volen expressar, etc.

- Com avalues l'aprenentatge de cada infant?

Tinc un full d'observació per cada alumne on hi ha els apartats dels informes. Puntualment l'anem omplint a partir de les observacions que fem diàriament a l'aula. A la vegada cada quinze dies ens trobem amb la meua companya per parlar d'aquells alumnes que van a fer espais a la seva aula.

- Tens algun infant a l'aula que necessiti una atenció més individualitzada i espacial? Té la figura d'un professional per donar-li suport? Aquest suport se li ofereix a dins o fora l'aula i del grup-classe?

Aquest curs encara no en tinc cap de diagnosticat tot i que sí que tinc un alumne que presenta problemes d'oïda. En aquest cas no rep cap ajuda externa tot i que com que tenim una mestra que ens fa suport hem creat un grup amb nens que presenten dificultats a l'hora d'expressar-se en llengua oral. I en aquest cas sí que surten de l'aula. En general a l'hora dels espais és quan ens dediquem a aquests alumnes que presenten alguna dificultat. I quan tenim practicants és quan hi podem fer una major dedicació. Torno a repetir que a les escoles ens falten recursos per atendre aquest alumnat.

- Quina acollida se'ls dona als alumnes nous?

A P3P4 els aconsellem que facin un període d'adaptació com han fet els seus companys de P3 a començament. És a dir que al llarg dels primers dies no es quedin a dinar a l'escola. Però la veritat és que al meu curs quan un alumne comença a mig curs sol tenir una adaptació fàcil, ja que la tutora s'hi pot dedicar.

Annex 4: Entrevista mestra grup P5-1r

-Quins beneficis creus que aporta l'organització per grups heterogenis?

L'organització per grups heterogenis d'edat crec que aporta als infants molts beneficis. Partim de la base que les persones som diverses i els infants tenen ritmes maduratius diferents, necessitats i interessos també diversos. Per aquest motiu agrupar els alumnes per edats no significa que es trobin tots en el mateix moment.

La diversitat és positiva i és la realitat que tenim, a les aules i a l'entorn. Per tant a partir d'aquesta diversitat el que hem de fer els mestres és poder atendre les diferents necessitats amb una organització, uns materials i un acompanyament flexible i respectuós.

Treballar amb grups heterogenis d'edat ens aporta riquesa en molts sentits. Una forma d'aprenentatge és a partir de l'observació i la imitació. Tenir a dins l'aula models diferents els obre les portes a observar i fins i tot provar el què fa l'altre. Adoptar diferents rols en funció del moment en què es trobi cada alumne, donar espai per créixer i desenvolupar-se sense acotar aquests coneixements en un període de temps limitat per l'edat que té el nen/a.

- Com creus que es pot aconseguir uns bons resultats d'aprenentatge en una aula multinivell?

Crec que totes les aules són multinivell, tant si es tracta d'una escola amb metodologia més tradicional com una escola que aplica metodologies més innovadores. Per altra banda cal tenir present quan parlem de "bons" resultats d'aprenentatge tenint en compte a quins aprenentatges ens estem referint. No ens podem quedar només en els aprenentatges de continguts. El desenvolupament i la maduració de l'individu és molt més àmplia i cal tenir en compte també aprenentatges que tingui en compte el desenvolupament de les capacitats i competències dels alumnes. Per tant, partint d'aquesta premissa per aconseguir persones crítiques, autònomes, reflexives... Hem de deixar espai perquè siguin ells els principals protagonistes del seu desenvolupament. El paper de la mestra és fonamental en aquest procés, ha d'acompanyar, proposar, suggerir... Però sense anticipar. Deixant volar la seva imaginació, el pensament creatiu. L'organització de l'espai i el tipus de material també ha d'anar en sintonia amb això. Han de ser espais rics, diversos, amb materials pensats i preparats per aconseguir determinats objectius però alhora que permetin adaptar-se a diferents ritmes. Propostes obertes i flexibles.

- Quins recursos i/o estratègies utilitzes per dur a terme una aula heterogènia?

Els recursos són bàsicament organitzatius i d'espai. Les aules han d'estar preparades per poder atendre aquesta filosofia o concepció de desenvolupament i aprenentatge. Amb espais diversos: art, llengua, matemàtiques, experimentació i observació, construccions... Hem de deixar al seu abast el material que considerem oportú per a potenciar un tipus d'activitat que serveixi per treballar allò que ens marca el currículum però també tenir present el currículum ocult i tot el treball que es fomenta amb aquesta organització que implica que els nens i nenes escullin, decideixin, s'organitzin, es relacionin entre ells, es comuniquin... Tot això és possible si en l'organització de l'aula es prioritza que els infants siguin els protagonistes, si la mestra observa les seves necessitats i fa propostes que generen en els alumnes motivació i entusiasme. Ha de ser un aprenentatge vivencial i significatiu en el qual els nens i nenes siguin i estiguin actius.

- De quina manera es pot respectar el ritme d'aprenentatge de cada infant?

Amb una mirada oberta i comprensible de la mestra. Hem de creure sincerament en què els nens/es tenen diverses vies per arribar a l'aprenentatge i que també ho fan a ritmes diferents. El més important és que la persona que acompanya aquest procés cregui que això és així i que, si l'infant té al seu abast un entorn ric i estimulant, l'aprenentatge es dona per si sol. Es tracta de confiar en aquest procés innat dels nens/es i de conèixe'ls i saber en quin moment es troben i a partir d'aquí oferir-los el que puguin necessitar per a satisfer aquesta curiositat i desig d'aprendre. Cal tenir una mirada oberta, atenta i respectuosa i tenir coneixement de què podem oferir i de quina manera, tenint en compte el que deia anteriorment (espais, materials, distribució de l'aula, tipologia d'activitats...).

- Què és el que trobes més difícil a l'hora de dur a terme una aula amb aquesta diversitat?

Ens cal tenir una visió molt àmplia de tots els alumnes, de manera individualitzada i a vegades les ràtios elevades, les necessitats de diferents tipus però sobretot emocionals que impliquen dificultats en la conducta, ho compliquen.

- Com planifiques les classes?

Treballem molt coordinats tot el cicle. Cadascú s'encarrega de programar una part (teixit d'aula, projecte, caps de matemàtiques). Tot i haver-hi una programació, cada mestra ho adapta a les necessitats del grup i del moment. Som flexibles a l'hora de portar-ho a la pràctica. Són activitats

manipulatives i vivencials. A part hi ha la planificació dels espais de les aules i de les propostes que anem fent setmanalment o quinzenalment.

- Creus que els infants se senten còmodes dins l'aula amb nens i nenes de diferent edat?

Els infants no els uneix l'edat sinó els interessos, l'afinitat en el joc, el seu tarannà o personalitat... Una aula amb diversitat fa que les formes d'agrupament i de relació entre ells també siguin diverses i riques.

- De quina manera es pot donar una igualtat d'oportunitat d'aprenentatge amb ritmes diferents dins una mateixa aula?

Potenciant un treball per espais, en què els nens i nenes puguin decidir on i amb qui o què invertir la seva curiositat. Amb propostes i materials al seu abast pensats i preparats per donar resposta al que ens marca el currículum. No podem pretendre arribar a tots els nens i nenes si fem una única proposta tancada i amb una estructura de l'espai rígida i tancada però sí que donem oportunitat d'aprenentatge a tots els alumnes si diversifiquem i fem que siguin ells els protagonistes i que s'impliquin de manera directa amb el que fan.

- De quina manera segueixes el que marca el currículum?

En la planificació i organització d'aquesta manera de treballar abans de dissenyar propostes, activitats..., es passa per la lectura i el buidatge del currículum. A partir d'aquí planifiquem i estructurarem l'espai amb el qual aquest ens marca i també procurem dissenyar les activitats seguint emmarcant-nos en aquest.

- Com avalues l'aprenentatge de cada infant?

Amb l'observació directa, anotacions que anem fent fruit d'aquesta observació. Amb uns informes oberts, que parlen del nen/a, de com es mostra a l'escola, com es relaciona, quina és la seva evolució tenint en compte la llengua o les matemàtiques entre altres.

- Tens algun infant a l'aula que necessiti una atenció més individualitzada i espacial? Té la figura d'un professional per donar-li suport? Aquest suport se li ofereix a dins o fora l'aula i del grup-classe?

Sí, és una aula diversa i amb alumnes que tenen necessitats específiques de suport educatiu. Aquests reben atenció en grup molt reduït 2 hores setmanals de la mestra d'educació especial.

Hi ha un alumne que té l'acompanyament d'una persona vetlladora que està amb ell dins l'aula 7 hores a la setmana.

- Quina acollida se'ls dona als alumnes nous?

Els alumnes nous se'ls integra a l'aula ordinària des de la seva arribada. S'intenta acompanyar de manera més individualitzada les necessitats que pugui tenir i vincular-lo al grup. Aprofitem les hores de SEP (Suport Escolar Personalitzat) per donar atenció 1 hora i mitja a la setmana per treballar aspectes sobretot d'expressió oral.