

Arts escèniques a l'aula
Estratègia metodològica per a la inclusió
i la creació de comunitat educativa

Sònia Camacho Vallejo

Màster en Educació Inclusiva

Tutor: Joan Soler

Treball de Final de Màster

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

11 de setembre de 2019

Agraïments

- ❖ A la comunitat educativa de l'escola Xoriguer per la seva col·laboració i participació en aquest projecte i confiança dipositada en mi durant dos cursos consecutius.
- ❖ Agrair la dedicació, l'acompanyament i la confiança, durant la realització d'aquest treball, al meu tutor Joan Soler.
- ❖ Un agraïment molt especial i afectiu al meu fill Biel, per ser la meva inspiració i per tot el temps dedicat.
- ❖ També a la meva parella, el seu esforç i implicació en el meu dia a dia, que ha ajudat que pogués desenvolupar aquest projecte.
- ❖ Per últim vull agrair al Grup de Teatre de Sant Hipòlit de Voltregà que m'obriessin les portes del teatre fa 12 anys i m'oferissin un espai i una família teatrera. Gràcies al grup he descobert la meva creativitat, la meva passió i l'hi he sabut trobar una aplicació educativa, més enllà de la lúdica.

Moltes gràcies a tots i totes.

Resum

El teatre educatiu és un complement per a l'educació de joves i infants. Els espais teatrals són un reforç pedagògic. També és una eina de creixement personal i de coneixement interior en adults. Presenta una metodologia alternativa i dinàmica per generar tendències educatives inclusives i pot acollir mètodes i eines per reforçar aquesta inclusió com els suports a l'aula, l'avaluació multinivell o el treball cooperatiu. L'objectiu és, no tant la representació d'una obra, que també, sinó aprendre en el procés de creació de l'obra i desenvolupar diferents habilitats com la creativitat, la imaginació, la creació d'històries, la memòria, habilitats comunicatives i d'escolta activa. També es milloren aspectes propis del teatre com la interpretació, expressió corporal o la projecció de la veu, aconseguint sensibilitzar a la societat davant l'art, ja des d'infants. Introduint-lo a les aules es converteix en una metodologia transversal dins del currículum. I si obrim les portes de l'escola a les famílies considerant-les un suport a l'aula, es pot arribar a crear i reforçar el concepte de comunitat educativa. Un espai de teatre és un espai de joc que pot fomentar la interacció entre els diferents agents educatius. El teatre ajuda a generar un ambient distès, sense rols de poder. El teatre més enllà de l'entreteniment, un temps i espai de transformació social, de mirada introspectiva, creixement personal i creació de comunitat educativa.

Paraules clau: Relació escola – família, educació inclusiva, comunitat educativa, educació social, art escènic.

Summary

The educational theatre is a complement to the education of young people and children. Theatre spaces are a pedagogical reinforcement. It is also a tool for personal growth and inner knowledge in adults. It presents an alternative and dynamic methodology to generate inclusive educational trends and can host methods and tools to reinforce this inclusion such as classroom support, multilevel assessment or cooperative work. The objective is not so much the representation of a work, but also learning in the process of creating the work and developing different abilities like creativity, imagination, the creation of stories, memory, communication skills and active listening. It also improves the theatre's own aspects such as interpretation, body expression or the projection of the voice, making society aware of art, from children. Introducing it to the classrooms becomes a cross-curricular methodology within the curriculum. And if we open the doors of the school to families considering them as support for the classroom, we can create and strengthen the concept of educational community. A theatre space is a play space that can promote the interaction between the different educational agents. The theatre helps generate a relaxed atmosphere, without roles of power. The theatre beyond entertainment, a time and space for social transformation, introspective look, personal growth and the creation of an educational community.

Keywords: School relationship - family, inclusive education, diversity, educational community, social education, stage art.

Índex

Pròleg. Història de vida	7
1. Presentació i justificació del projecte.....	13
2. FASE 1. Fonamentació teòrica.....	16
2.1 Antecedents i estat actual del tema d'estudi	16
2.2. Un pas més... Metodologies, eines, estratègies inclusives i suports a l'aula	33
2.2.1. Estructuració cooperativa de l'activitat a l'aula	36
2.2.2. Planificació multinivell i Disseny Universal.....	40
2.2.3. Comunitat educativa. Les famílies, agents actius a l'escola i un suport a l'aula	43
2.2.4. Teatre: Eina educativa a l'aula i metodologia per crear comunitat	49
3. FASE 2: Recerca sobre l'activitat de teatre. Registre, anàlisi i detecció de necessitats ...	54
3.1. Pregunta de recerca	54
3.1.1. Objectius específics.....	55
3.2. Metodologia de recerca	55
3.2.1. Eines i estratègies de recollida d'informació	56
3.2.2. Treball de camp	61
3.2.3. Aspectes ètics.....	65
3.2.4. Categorització	66
3.3. Anàlisi i resultats.....	70
3.3.1. Bloc: Metodologia, eines i estratègies inclusives a l'aula.....	71
3.3.2. Bloc: Les famílies: un suport a l'aula	83
3.3.3. Bloc: L'art escènic a l'aula	86
3.3.4. Anàlisi del document de la planificació de l'activitat de teatre	90
4. FASE 3: Aplicació de la recerca	94
4.1. Conclusions	94
4.2. Orientacions per a una possible proposta de millora	102
5. Reflexions personals.....	106
6. Bibliografia i webgrafia	108
7. Annexes.....	114

Pròleg. Història de vida

Temps era temps; el de l'educació, crear, el de fer volar les paraules i la imaginació.

El d'estimar.

Ha passat temps però per les històries que la família m'ha explicat i per algun record que encara conservo a la memòria em recordo...

Riallera i afectiva. M'encantava pujar a alguna tarima, com si es tractés d'un escenari i em posava a parlar, cantar o inventar personatges.

La mama ha estat una dona treballadora i ha dedicat tota la seva vida a cuidar-nos a mi i als meus germans. Ella m'ha ensenyat la tendresa, l'amor incondicional d'una mare als seus fills, la benevolència, la sinceritat, l'optimisme i la innocència. M'ha ensenyat que has de treballar per aconseguir els teus objectius i que la millor manera és fer la feina ben feta. Les decisions més importants que ha pres a la seva vida, sempre, han estat escollides amb la mirada dirigida als seus fills. Si tanco els ulls, encara sento les emocions i les sensacions d'una tarda de diumenge entre llibres de receptes i cançons alegres.

El meu pare. Persona que residia a casa i que tenia a la família sotmesa als seus crits, mal humor, mal caràcter i a l'alcohol. En poques ocasions mostrava afecte i va transmetre uns valors poc definits barrejats amb incoherències educatives. No volia veure'm amb un llibre a la mà, el què havia de fer era agafar un drap o l'escombra i netejar, però si treia males notes, em castigava. Tota aquesta situació va provocar una sèrie de conflictes en el meu creixement emocional, de seguretat i



d'autoestima. La tasca d'anivellar aquesta situació va ser de l'escola. Allà em sentia protegida, desconnectava de la meva realitat a casa per entrar en una altra de més acollidora i més educativa. M'agradava molt anar a l'escola. Quan molts dels alumnes s'enfadaven perquè arribava el setembre i havíem de tornar a les aules després d'un llarg estiu, jo estava contenta, emocionada i esperava el nou curs amb grans expectatives, malgrat començava sense els llibres flamants i ben folrats que tots els nens i nenes portaven.

Un curs, jo tenia vuit anys, el primer dia de classe em van fer sortir de l'aula i ens van portar a mi i al meu germà Víctor al despatx de les professores. Molt amablement la directora ens va fer saber que no estàvem matriculats i ens van donar un paper per entregar al pare. Quina tristesa. Si el meu pare hagués sabut que aquella situació ens va fer sentir tan insignificants. Si la meva mare haguera tingut més iniciativa i ens hagués matriculat i no hagués confiat que el meu pare ja ho faria. Si la mestra hagués trucat directament al meu pare. Realment ningú va pensar en nosaltres? Només tenia vuit anys i el meu germà sis, què sabíem nosaltres de matrícules? L'única cosa que volíem era arribar a l'escola, retrobar-nos amb els i les nostres companyes de classe, jugar al gran pati que teníem i aprendre.

A l'escola Pompeu Fabra de Manlleu vaig passar-hi onze anys. De fet va coincidir la meva escolarització quan tenia tres anys amb el naixement de l'escola. El total d'alumnes era de 80 repartits en diferents aules i per edats, el què vindria a ser un agrupament clàssic. L'escola Pompeu Fabra empen, d'igual manera que jo, un camí vorejat d'objectius importants, l'objectiu que sintetitza tots els altres és: aconseguir que els nens i nenes que inicien l'escolaritat esdevinguin persones que caminen amb el pas ferm, amb la convicció que el seu treball i la seva voluntat els permetran assolir les fites que es marquin. El propòsit de l'escola era saber fer front als canvis socials incorporant el pluralisme social a les aules, una riquesa que permetia treballar models culturals, valors, normes i formes de conviure i relacionar-se. El pas del temps, és un fet del tot vinculant al mateix fenomen de l'educació donat que es treballa pel present però també pel futur. La vida a l'escola

era rica, complexa i participativa per la col·laboració i coordinació de la comunitat educativa, és a dir tothom que en formava part: alumnes, pares i mares, mestres, personal de neteja i manteniment... tothom! Però aquest propòsit obria la porta a tothom? Tota la comunitat educativa participava de les accions, gestions i activitats a l'escola? A mi personalment, m'hauria agradat molt que la participació i implicació del meu pare i la meva mare tinguessin més repercussió a l'escola, però no va ser possible, i tampoc recordo que ningú promogués alguna acció per activar aquesta participació.

Recordo "la Pompeu" com una escola compromesa amb el medi ambient i la natura; el pati sempre havia d'estar net, el lema era: "ni un paper a terra", amb el reciclatge; un any vàrem descobrir com fabricar paper reciclat. Recordo, recordo i recordo, els murals de l'entrada, les cabanes als arbres, el joc del mocador, l'olor a pa sec de la cuina. Es feien sacs de pa sec a l'hora de dinar i al finalitzar les classes, mentre esperàvem, el meu germà i jo, que algú ens vingués a recollir recorriem els passadissos de l'escola, entràvem a la cuina i ens menjàvem aquells trossos de pa.

Recordo com sonava la música al pati, l'himne de l'alegria. No hi havia el soroll estrident d'una sirena, això sí, de sobte tots els nens i nenes fèiem files quilomètriques encapçalades per la mestra, a punt per entrar a les aules. Aquestes petites coses, aquests grans records són els que van fer que avui sigui la persona que sóc.

He recordat un text, "El segle dels nens", que vaig llegir de l'autora Ellen Key (1906), amb qui comparteixo algun dels pensaments malgrat que estiguem parlant d'una dona que va viure als anys 1880, què tal si retrocedim uns quants anys? Ellen Key va ser educada en una llar amb fortes conviccions religioses, però a mesura que es feia gran començava a qüestionar l'educació rebuda, desenvolupava el seu pensament crític. Igual que jo. Bé dons, tornan al text que he recordat, donava gran importància a la vida de l'infant. Considerava que estava per sobre de la família, l'estat i la societat, per tant, creia que se li havia de donar la màxima llibertat en l'educació respectant i observant el seu desenvolupament

personal. La finalitat d'aquesta educació era que cada nen i nena es convertís en un ésser lliure i independent, que aprengué a ser responsable des de ben petit, però que també tingués consideració amb els altres. Un gran objectiu educatiu gens diferent dels que podem marcar-nos avui. Ellen Key estava a favor d'escoles mixtes, ja que pensava que els sexes es poden influenciar entre si de manera positiva i en contra dels càstigs com a mitjà educatiu, doncs creia que generaven danys irreparables. El text de l'autora deia que a les aules es destrueixen les matèries persistents. El desig i la capacitat d'observar, treballar i aprendre amb la que entren els nens i les nenes a l'escola, han desaparegut quan arriba el moment d'abandonar-la, sense haver-ho transformat en coneixements ni idees. Una sentència de l'autora Ellen Key (1906) diu que només es podrà començar a modificar racionalment el sistema escolar quan es compregui que l'escola, la família i l'Estat no tenen significat superior ni diversa, de la dels individus que les componen, ni més obligacions, drets i deures per concedir a cadascú la part de desenvolupament i felicitat que sigui possible. No puc estar més d'acord amb aquesta afirmació. Més de cent anys han passat i el sistema escolar ha progressat i reconegut drets socials i humans però encara no han estat suficients per entendre que una institució sigui estatal, escolar o familiar, no és superior als seus integrants. I que és important la veu de totes i cadascuna de les persones que formen part de la comunitat educativa.

A les hores l'escola era el meu refugi, una manera d'escapar de la realitat que vivia a casa. En entrar per les seves portes sentia un benestar immens. Els crits i les rialles dels nens i les nenes als passadissos i el ressò d'unes veus tranquil·litzadores, les de les "nostres senyoretetes", les d'un equip de mestres que em despertaven la curiositat i m'acompanyaven en el meu aprenentatge. L'escola m'aportava els valors que em mancaven a casa. Ja ho va dir Ellen Key: "Començaran les reformes quan els alumnes d'avui siguin pares i mestres". Per això ara em pregunto: Estava realment l'equip de mestres disposat a experimentar canvis metodològics, definir una línia pedagògica i renovar-la quan era necessari?

L'educació i l'aprenentatge ha de ser permanent i en tot moment ha de ser nova. Ha d'estar en continu procés d'elaboració i construcció en el temps. Si no entràriem en el concepte de societat conservadora i estàtica, una societat tradicional. L'acceptació de l'evolució i el progrés és la clau per a arribar a una educació amb mirada crítica i així esdevingui constructiva. Aquest fet forma part, sense dubte, de l'època en la qual vivim, l'època moderna. Per sort amb el transcurs del temps he estat capaç de transformar una educació d'un marc conservador i dictador, a casa, en el que no hi tenia cabuda ni opinió ni pensament crític, a tenir una actitud crítica amb allò que ens ve donat. En definitiva s'estudia per a la vida, no per a l'escola. En una societat moderna és important rebre una educació capaç de despertar l'esperit crític de les persones, actuar amb llibertat i prendre les nostres pròpies decisions amb les conseqüències que això comporti. Ser creatius per a innovar i crítics per a rectificar.

Temps, el que passa sense avisar i no s'atura. De tant en tant mires enrere i de tot el que la memòria guarda, no hi ha dubte que el més important de tot són les empremtes que les persones hem deixat, no només a l'espai físic sinó també, i amb més solidesa encara, les unes amb les altres, interactuant, compartint, vivint.

De la meva història de vida, de la infantesa viscuda, vull quedar-me amb l'aprenentatge fet, amb com he forjat la meva confiança en mi mateixa, de la fortalesa que he desenvolupat, de com la paraula resiliència pren protagonisme i em quedo també amb el meu pensament crític. En com he sabut aprendre i desaprendre per tornar a aprendre. Caminant pel camí de la vida. Acompanyant a les petites passes, grans reflexions. Compartint amb grans persones. Creixent, coneixent noves essències, noves històries, nous senders plens de records que ens fan éssers únics. Descobrint nous colors i tots els seus matisos.

I un dia, després de molt de temps, segurament empesa pel record de les sensacions viscudes en obrir el teló, o potser per les ganes de trobar-me a mi mateixa o per voler escapar per moments de la realitat, decideixo tornar a pujar a un escenari. Aleshores ja tenia trenta anys i moltes estones a l'esquena.

Sovint decideixo escriure sensacions i emocions derivades de qualsevol moment en solitari o compartit i inspirades per un moment i un espai. Moments que deixen petjada en el temps. Escric i capturo imatges que els meus ulls trien com a font d'inspiració. Un dia començo a recollir tot aquest material autodidàctic i penso que el puc registrar en un petit àlbum, com si es tractés d'un diari. Potser un dia dels meus escrits i pensaments s'obre la finestra a la imaginació i neixen nous personatges damunt d'un escenari.

Quan fas teatre la ment s'obra i la creativitat flueix. Els mots ballen al teu cap i els deixes anar acompanyats de gestos i moviments preconcebuts i algun d'improvisat.

A través de l'art escènic et descobreixes, fas una mirada introspectiva, interpretes els teus "jo" més ocults, els reprimits, els oblidats pel pas del temps però que encara hi són i els mostres sense pudor, sense complexos. I l'espectador/a els observa, els analitza i, en moments, se sent identificat. Es reconeix a si mateix.

I si amb el teatre faig somriure al meu fill? En Biel, aquesta és una altra bonica història.



1. Presentació i justificació del projecte

El passat curs vaig finalitzar el Grau en Educació Social i en el Treball de Final de Grau (d'ara en endavant TFG) vaig portar a terme un estudi de cas concret per analitzar quina percepció té la comunitat educativa de l'escola Xoriguer de Centelles, sobre la inclusió i la diversitat, quines accions porten a terme i de quina manera per afavorir els dos conceptes, analitzar si existeix o no treball comunitari entre escola i famílies i quin és el paper de l'educació social en tot aquest entramat. Per ser fidel als meus principis i valors vaig continuar la meva formació realitzant aquest màster per trobar noves fórmules i metodologies que afavoreixin a la inclusió dels infants, les seves famílies i les seves diversitats a l'escola i a la societat. Així doncs he volgut continuar la investigació sobre el tema en la mateixa escola. Aquesta vegada la intenció ha estat desenvolupar l'anàlisi de l'activitat de teatre, que porten a terme en horari lectiu, des de la mirada inclusiva. Per fer aquesta anàlisi he tingut en compte molts dels continguts del màster en educació inclusiva, sobretot els de les assignatures d'"Educació i inclusió", "Educació inclusiva en l'àmbit escolar", "Educació inclusiva en l'àmbit social", l'"Estructura i l'Organització dels suports en l'Escola Inclusiva", "Estructuració Cooperativa de l'Activitat en l'Aula" i "Ensenyament i Planificació Multinivell". Aquestes assignatures m'han obert molt més la mirada vers l'entorn educatiu escolar i la necessitat d'aportar coneixement per a fer possible una escola i una educació social i més inclusiva.

Val a dir que tot aquest interès ve impulsat i reforçat per la mateixa experiència personal al llarg de la vida, tal com narra la part del pròleg. En primer lloc pel meu pas per l'escola i néixer i créixer dins d'una família en situació de risc d'exclusió social per motius socioeconòmics i problemes d'alcoholisme en el pare. En segon lloc pel meu fill. Un preciós nen que va néixer amb una malaltia, Esclerosi Tuberosa, que ha dificultat el seu desenvolupament i aprenentatge. Sobretot a ell és a qui agraeixo tot el que he après fins al dia d'avui i totes aquelles bones decisions portades a terme per aprendre més, per situar-me en un món difícil quan la diferència és evident.

Vull argumentar l'eina socioeducativa utilitzada i analitzada a l'aula per aquest Treball de Final de Màster (TFM); el teatre. Des del 2008 ha estat el meu refugi en molts moments i èpoques difícils. M'ha obert portes, he fet descobertes personals, he ampliat la xarxa d'amistats, m'ha aflorat la creativitat, he desenvolupat l'expressió corporal, he millorat la comunicació, he treballat la por escènica i la confiança en mi, i un llarg etcètera. He trobat en el teatre una eina educativa completa, dinàmica i creativa. I tinc la seguretat que aplicada a l'escola pot contribuir a l'aprenentatge, a reforçar vincles entre alumnes, mestres i famílies, pot contribuir a la inclusió i fomentar habilitats i aprenentatges transversals i universals d'una forma creativa i dinàmica.

Per últim i entrant en termes més tècnics i acadèmics, aquest treball ha estat organitzat en quatre apartats. El primer apartat desenvolupa la part més personal i per tant ha estat escrita en primera persona. Conté el pròleg fent una pinzellada sobre la mateixa història de vida posant en joc les vivències personals i deixant pas a la resiliència, transformant aquestes vivències en un creixement personal, educatiu i acadèmic i contribució a la comunitat. Per altra banda conté aquesta presentació i justificació del projecte per situar més acuradament al lector.

El segon, tercer i quart apartat mostren tres fases de la investigació diferenciades, inspirades en el *model d'assessorament par a la millora de les pràctiques educatives* dels autors José Ramon Lago, Javier Onrubia i Teresa Huguet, 2008. Els autors mostren un assessorament dividit en cinc fases amb l'objectiu de desenvolupar un treball de reflexió sobre la pràctica, acompanyar, descriure i analitzar diferents processos i elaborar alguns criteris i procediments per a la millora dels processos. Justament aquests són els propòsits que es volen aconseguir en aquest projecte. En aquest cas, s'ha dividit el projecte en tres fases: la primera de fonamentació teòrica, la segona de recerca i la tercera d'aplicació. Seguidament es fa una breu descripció de cada fase.

El segon apartat conté la primera fase de la investigació (Fase 1), la part més teòrica que recull una síntesi del Treball de Final de Grau¹ (TFG) realitzat el passat curs, el qual mostra una fotografia dels antecedents i estat actual de l'objecte d'estudi d'enguany i les diferents veus dels diferents autors englobats en un marc teòric que pretén ser la base d'estudi.

El tercer apartat mostra la segona fase de la investigació (Fase 2), aquesta part més pràctica, recull tot el relatiu a la recerca, tenint en compte la metodologia, les eines de recollida d'informació i l'anàlisi de les dades obtingudes.

Per últim trobem el quart apartat i tercera fase (Fase3). Aquest mostra les conclusions extretes de la investigació i la proposta d'un disseny metodològic per a la millora de l'activitat de teatre a l'aula que parteix del marc teòric i l'anàlisi de les dades.

¹ Camacho. S. (2018) Escola i treball comunitari per a l'educació inclusiva i la diversitat. Anàlisi d'una realitat socioeducativa: Escola Xoriguer de Centelles.

2. FASE 1. Fonamentació teòrica

Aquesta primera fase vol ser una radiografia de l'estat actual de la qüestió i un recull teòric de diferents autors i autores.

Tot i que la figura de l'educació social no està gaire visible en el marc escolar, la investigació s'ha portat a terme des d'una mirada socioeducativa donant valor a aquesta figura professional i tenint en compte tot el que pot aportar als centres escolars. Per tant la recollida d'informació dels diferents autors/es també està feta des d'aquesta perspectiva, i també està molt present tot el relatiu a comunitat, acció socioeducativa i l'art, concretament l'escènic.

2.1 Antecedents i estat actual del tema d'estudi

Encapçalant aquesta investigació és necessari situar la recerca partint de l'anàlisi i conclusions obtingudes en el Treball de Final de Grau, Sònia C. (2018) (TFG) orientat a temes de diversitat i inclusió a l'Escola Xoriguer de Centelles i el paper de les famílies, tal com s'ha esmentat anteriorment. Seguidament s'ha redactat de forma sintetitzada el contingut del TFG per tenir una completa entrada a l'objecte d'investigació d'enguany.

Escola i treball comunitari per a l'educació inclusiva

Anàlisi d'una realitat socioeducativa

Escola Xoriguer de Centelles

És imprescindible contribuir a obrir camí en la societat a totes aquelles persones que ens sentim diferents de la gran majoria, de fer visible els col·lectius minoritaris, de donar veu a tots aquells infants i les seves famílies que formen part d'una diversitat, moltes vegades, poc reconeguda i inclosa, amb l'objectiu d'ampliar la mirada a aquesta gran majoria i demostrar que amb l'acceptació de les diferències és possible un treball comunitari i conjunt entre famílies i escola amb el suport i acompanyament de la figura d'un educador/a social.

Paraules com diversitat, inclusió, família i escola tenen i donen un gran sentit a les nostres històries de vida. L'escola és un dels espais educatius en els quals es pot

fer intervenció directa de la mà d'un professional de l'Educació Social, no només per treballar les diferents problemàtiques que es poden presentar sinó també per a fer un treball de prevenció, d'assessorament i acompanyament, de lleure, de detecció de possibles problemàtiques i també un treball comunitari juntament amb els mestres i les famílies. Contràriament a errònies creences, actualment no existeix la figura de l'educador/a social a les escoles, més enllà de la seva tasca a les USEE (Unitats de Suport a l'Educació Especial) i les UEC (Unitat d'Escolarització Compartida). I on són els Educadors Socials? Al cap i a la fi les escoles acullen un gran nombre d'infants que, el dia de demà, formaran part de la ciutadania adulta i és a l'escola on es fa possible aquesta aproximació al nen o nena i a les famílies per a poder treballar conjuntament els objectius educatius, no només curriculars, sinó també els que conformen els infants com a persones. L'escola és un dels llocs en el qual es pot fer intervenció des de l'educació social per millorar aspectes familiars i educatius amb l'objectiu de millorar l'aprenentatge i vetllar pel benestar de l'infant. És a través de l'escola que es fa possible l'aproximació a les famílies i el treball que es pugui fer entre aquests dos agents és fonamental per assolir objectius educatius. L'educació social té cabuda a l'escola i es pot fer treball comunitari contribuint a fomentar la participació de les famílies en les activitats dins de l'escola. Pels infants i també per les famílies, repercutint directament a la societat.

Marc teòric de la investigació. -

Es fa un petit resum del marc teòric elaborat, dividit en tres grans blocs que donen identitat a tota la recerca: Concepte de diversitat a les aules, Escola, famílies i comunitat i l'Educació social a l'escola. Les fonts bibliogràfiques es poden consultar totes en l'apartat de Bibliografia, així i tot s'ha mencionat a cada apartat un dels autors més rellevants.

1. Diversitat a les aules

L'escola tendeix a homogeneïtzar a l'alumne i es justifica amb el currículum. L'escola inclusiva és un repte compartit i l'educació social i té molt a fer.

Considerar la diversitat és molt important per a promoure l'escola inclusiva a les aules. La diversitat és una realitat en la qual la importància recau en saber viure junts i la manera d'atendre-la és a través de suports personals, organitzatius, metodològics, materials i tecnològics que assegurin el progrés, aprenentatge, participació i presència de tots els alumnes. La diversitat reforça la classe i ofereix millors oportunitats d'aprenentatge. Importància d'aconseguir que la normalitat sigui la diversitat i no l'homogeneïtat. Utilitzar la diversitat per a l'aprenentatge a les aules com a mitjà subtil. Existeix una necessitat social de reorientar els esforços, en lloc de promoure l'homogeneïtzació fer-ho amb la diversitat. (Susan i William Stainback, 2007)

1.1 Model d'escola inclusiva

És un dret de ciutadania i un repte compartit entre escola, famílies i comunitat. És el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distincions, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i aprendre conjuntament a l'aula. S'ensenya a compartir comportaments i interactuar socialment. No hi ha necessitat d'excloure a qui té comportaments diferents de la resta. Es tindrà en compte la dimensió de la diversitat sociocultural, relativa al context local, de la població d'estudiants de cada escola. Tothom podem aprendre de tothom. El concepte d'educació inclusiva forma part del procés de construcció d'una nova realitat social i escolar caracteritzada per la diversitat. La primera acció per a promoure l'escola inclusiva i treballar la diversitat és la crida a les famílies a la participació en les aules en el procés educatiu. Treball cooperatiu per contribuir en l'aprenentatge i el desenvolupament de competències comunicatives. Excloure a determinades persones perjudica la societat en general, ja que es nega l'oportunitat d'aprendre dels seus companys. L'escola inclusiva crea nous marcs de convivència i genera noves complicitats que afavoreixen l'equitat i la cohesió social, i s'associa a una voluntat de canvi i d'innovació sostingudes. (Stainback, 2001; Pujolàs, 2012).

1.2 Evolució legislativa

Des de 1985 ha anat evolucionant. Aquest any es comença a plantejar la integració d'infants amb discapacitats dins de les aules. Fins al 2014 els avenços han estat: Escolarització en un únic sistema, més recursos personals, materials i infraestructures, utilització dels centres d'educació especial només en els casos en els quals no és possible una escolarització ordinària, més formació per professorat, creació de plans d'atenció a la diversitat i creació d'Aules Obertes d'Educació Especial en centres ordinaris per atendre els alumnes amb necessitats educatives severes.

DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Vol donar continuïtat a les actuacions fetes pel Departament d'Ensenyament sobre els principis d'inclusió, normalització, escola per a tots/es i atenció personalitzada. La llei convida a la comunitat educativa, a l'administració, als centres educatius i a les famílies a treballar conjuntament i coordinar-se per atendre d'una millor manera les necessitats educatives dels infants i joves i les diversitats.

2. Escola, famílies i comunitat

Si la relació entre els tres agents (escola, famílies i comunitat) existeix i a més a més és bona, repercutirà positivament en l'aprenentatge dels infants i adolescents i serà possible un treball comunitari que potenciï l'educació inclusiva i la normalització i acceptació de les diferències. El treball conjunt i cooperatiu repercutirà directament en l'ensenyament i l'aprenentatge dels infants. El què passi a la comunitat és responsabilitat social però encara falta molta consciència. L'educació es produeix en xarxes socioeducatives orientades a objectius comuns. (Collet i Tort, 2017)

2.1 Relacions entre escola, famílies i comunitat

La implicació de les famílies en els processos escolars fa que els resultats acadèmics en els infants siguin més positius. Les famílies han delegat a l'escola les seves funcions i responsabilitat social i emocional dels infants. Els centres

educatius han de tenir clar què és important a l'hora d'establir vincles i d'aquesta manera puguin trobar diferents propostes per intentar arribar al màxim d'inclusió. (Calvo de Mora, 2006)

2.2 Barreres entre escola, famílies i comunitat

Les principals barreres a la participació entre escola, família i comunitat són les concepcions que mestres i famílies tenen sobre la necessitat de l'altre. Vivim en una societat individualista i això dificulta el significat d'educació des de la comunitat per la comunitat. Segons els autors Tort, A. i Collet, J. existeixen estereotips i prejudicis des dels dos actors que no faciliten la confiança i el treball compartit entre escola i famílies.

Des de l'escola: - Les famílies no formen part de l'escola. - Les famílies han dimitit d'educar i deleguen l'educació a l'escola. - El treball amb famílies no és cosa dels mestres.

Des de les famílies: - Els mestres no es preocupen dels alumnes.

Des dels dos actors: - Els docents o les famílies han de fer el que l'altre vol. (Tort i Collet, 2017)

2.3 Bases per crear bons vincles entre escola, famílies i comunitat

La voluntat, el reconeixement i la col·laboració d'ambdues parts és essencial per a crear bons vincles. Collet, J. proposa una sèrie de millores per reforçar els vincles entre escola i famílies, en la comunicació, les expectatives i creences mútues, reunions, entrevistes, contactes informals, canvis en la cultura i l'organització escolar, presència dels progenitors dins l'escola i l'aula, relació de les famílies i les seves vides amb els continguts, tutories, espais de govern de l'escola amb més implicació de les famílies, donar més suport des del centre a l'AMPA i construir relacions amb la comunitat. (Tort i Collet, 2012)

3. Comunitat, acció comunitària i treball comunitari

No hi ha identitat sense comunitat. Una comunitat és un conjunt de persones unides, voluntàriament, que es mouen per objectius i interessos comuns.

Segons Valldeoriola (2016) existeix dos tipus d'acció comunitària, la gran diferència és que en funció de l'objectiu, amb qui es treballi i el context es veuran implicats més o menys agents de la comunitat educativa.

La comunitat consta de capital social, que són les connexions entre persones i com es relacionen entre elles, i aquest incideix en la qualitat de vida dels ciutadans en l'àmbit de salut, seguretat, educació, cohesió, felicitat...

A causa de les noves formes de desigualtat social es requereixen noves estratègies d'intervenció per promoure el desenvolupament social inclusiu. A través del treball comunitari les persones agafen força, es cohesionen i són capaces d'aconseguir més repercussió i resposta positiva de la societat.

El treball comunitari pot existir sense la figura del professional. La mateixa comunitat s'organitza per assolir els objectius que cobriran les seves pròpies necessitats detectades. Així i tot la figura de l'educadora social pot aparèixer per incrementar l'experiència de la ciutadania i la capacitat de la població per intervenir. Dona suport, facilita el treball comunitari, respectant el principi de procés democràtic i inclusiu. (Ballester, 2012; Simó i Tort, 2014)

3.1 Col·laboració de l'escola amb la comunitat per a la diversitat i la inclusió

L'escola té un gran paper en el desenvolupament comunitari. És necessària la coordinació de l'escola amb altres instàncies del territori. L'escola sola no pot respondre als reptes socials a causa de la desigualtat i justícia social, però és necessària per avançar, ja que hi ha aportacions educatives que només es poden fer des de l'escola per a construir una societat més justa i democràtica.

L'escola s'obre a l'entorn i forma noves xarxes de treball amb altres agents educatius, que conformen la comunitat educativa, del territori.

Des de l'escola es podrien treballar comunitàriament aspectes com la diversitat i la interculturalitat i combatre la desigualtat i exclusió social trencant l'homogeneïtzació a les aules. Proposant millores entre escola, famílies i comunitat.

Els docents tenen la missió d'innovar i canviar. L'administració d'incloure a les famílies i la comunitat com agents clau en tots els debats i actuacions educatives.

Reforçar el vincle dels centres educatius amb el territori, la comunitat i l'àmbit de la salut, cultura, societat...

S'ha de transformar les polítiques educatives, tal com indica la Taula 3. Passar de les tradicionals a les comunitàries. (Longàs, 2000; Simó i Tort, 2014)

3.2 La participació de les famílies en el sistema educatiu. Promoure l'educació inclusiva i la diversitat

Promoure el debat a cada centre sobre com són els vincles entre docents i famílies i quin és el lloc d'aquestes als centres educatius.

Elaboració d'un pla de millora dels vincles i donar importància al rol de les famílies dins del centre.

Paper de mediadores amb el conjunt de la comunitat escolar per enfortir la cohesió social. Treballen amb els docents i amb altres agents educatius del territori.

També pot treballar la sensibilització, solidaritat i acompanyament a les famílies o promoció d'activitats inclusives amb la finalitat d'evitar l'exclusió a les aules. Algunes AMPA asseguren que la clau està en la implicació i la complicitat de l'equip directiu del centre per combatre l'exclusió.

Les famílies amb NEE poden trobar suport en les AMPA, si aquesta està disposada a oferir acompanyament i suport. De vegades la finalitat és que coneguin mecanismes i actors del sistema educatiu que interactuen amb alumnes amb NEE. (Tort i Collet, 2017)

4. L'educació social a l'escola

Actualment no existeix la figura de l'educador/a social a les escoles de la comunitat autònoma de Catalunya, excepte a les USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial) i a les UEC (Unitat d'Escolarització Compartida). Segons el

CEESC (Col·legi d'Educatrices i Educadors Socials de Catalunya), els mestres estan desenvolupant tasques que són competència de l'educació social. En alguns centres de primària i secundària, per iniciativa pròpia i gràcies a algun finançament o per una ajuda de l'AMPA, administració local o fundació, han incorporat la figura d'educadora social a la plantilla. Atesa la gran diversitat de necessitats educatives, a l'escola es porten a terme tasques d'educació compensatòria, juntament amb moltes tasques de suport i treball preventiu amb alumnes en situació de risc social i/o d'exclusió que són competència dels i les educadors socials. La figura de l'educador/a social dins del marc escolar, és considerada com l'apaga focs, orientada a l'atenció d'alumnes amb dificultats especials o a resoldre situacions conflictives que fan trontollar l'ambient i l'organització de l'escola. Però també es poden fer aportacions molt significatives en l'àmbit pedagògic i educatiu i d'establiment de vincles de col·laboració entre escola i comunitat. Tot el que té a veure amb la diversitat, l'atenció individualitzada, treball en xarxa de l'entorn més proper, el treball amb les famílies... són i/o poden ser competència de l'educador/a social i formar part dels projectes educatius de cada centre. (Saura, 2017; Vila Savall, 2016; Longàs, 2000)

4.1 Accions pròpies de l'educació social a l'escola

Àmbits com convivència, absentisme, comunitat i famílies, interculturalitat, animació sociocultural, detecció de situacions de risc, són competència de l'educació social a l'escola i actualment tota la càrrega recau en els i les mestres. Hàbits socials, educació moral, orientació personal, prevenció de consums de substàncies addictives, programes d'educació cívica, prevenció de la violència, orientació laboral, promoció de la inserció, educació pel lleure, entre d'altres són temes que es poden treballar des de l'escola i són competència del professional de l'Educació Social. El lleure, la dinamització del voluntariat, l'animació a la lectura, el reforç escolar, les sortides lúdiques i culturals, les setmanes culturals i festes majors de l'escola, el menjador escolar... i iniciatives com l'organització de serveis per a la inserció (borsa, de treball, assessoraments personalitzat, etc.) són activitats no reglades però que pel seu caràcter complementari van o poden anar

associades a l'escola i al seu servei educatiu i són competència d'educadors/es socials. (Vila Savall, 2000; Longàs, 2016)

4.2 Quin és el paper de l'educador/a social en l'àmbit escolar?

Al CEESC compten amb el col·lectiu professional Educació social i escola format per professionals de l'educació social, que des del 2014 treballen per la incorporació institucional i plena dels educadors/es als centres educatius. Valor afegit als centres escolars amb escola inclusiva i èxit escolar. Aportació de fortalezes pròpies de l'educació social tals com visió integral de les persones, detecció, de situacions de risc, coherència de continguts, treball en xarxa i interdisciplinari, treball comunitari...

Els i les educadores socials poden aportar un valor afegit a l'escola:

- Enfocament interdisciplinari.
- Aportació d'eines i recursos per a l'acció educativa.
- Paper imprescindible per a l'escola inclusiva i l'èxit educatiu.

Algunes fortalezes de la figura de l'educador/a social a l'escola:

- Equip multidisciplinari.
- Visió integral de les persones.
- Detecció de situacions de risc.
- Aliança alumnat - professorat.
- Seguiment de l'alumnat.
- Major acceptació de la figura (referent educatiu que no avalua).
- Coherència dels continguts.
- Treball en xarxa.
- Mediació amb diferents agents.

(Vila Savall, 2016)

Plantejament de la situació: Què es vol aprendre, conèixer i investigar?. -

L'eix central del treball de final de grau gira al voltant de la següent qüestió:

- Com treballen la diversitat i la inclusió a l'escola el Xoriguer a través del treball comunitari entre escola i famílies?

Amb aquesta pregunta es pretén veure si a l'escola El Xoriguer és possible realitzar aquest treball comunitari si tenim en compte la relació del centre amb l'AMPA. Descobrir quines possibilitats i quins límits existeixen en el treball comunitari i quin és el potencial del centre escolar per desenvolupar aquest treball per vetllar per la diversitat i la inclusió. Es va escollir una escola determinada per acotar la investigació i centralitzar-la en un entorn, context i centre educatiu concret.

Una segona part de la pregunta i que està molt relacionada amb l'objectiu general és:

- Quin és el paper de l'educació social en aquest treball amb la comunitat educativa?

En aquest punt es pretén argumentar i defensar el paper dels i les educadores social dins de l'àmbit escolar. Investigar quines tasques, pròpies de l'educació social, s'estan portant a terme en el centre escolar a través dels i les mestres.

Mètode i metodologia de la investigació. -

En l'àmbit de l'educació social hi ha diferents alternatives metodològiques que poden orientar la pràctica en investigacions. En l'àmbit més filosòfic es pot fer una distinció d'enfocament en la investigació i, partint de diferents característiques, es defineix que la investigació portada a terme en aquest projecte està classificada com a metodologia interpretativa des d'un paradigma interpretatiu, que abraça al projecte en global. S'ha portat a terme una metodologia d'investigació qualitativa orientada a la comprensió i la interpretació de les dades recollides. Les dades han estat recollides i posteriorment tractades a partir de l'observació de comportaments, discursos i respostes obertes per després interpretar el seu significat. El mètode està basat en l'estudi de casos tenint en compte que s'ha realitzat una descripció i anàlisi d'una entitat social concreta i única. Es fa possible l'aproximació al fenomen de forma particular, per estudiar en profunditat un cas concret, descriptiva per obtenir dades descriptives riques i denses, heurística ja

que interessa l'obtenció de dades a través de diferents fonts i agents i la relació entre aquests, i inductiva tenint en compte que les evidències fonamenten elements teòrics visibles en l'apartat del marc teòric d'aquest treball. Comprendre la realitat d'una comunitat educativa concreta, ha estat l'objectiu que ha empès a definir la metodologia utilitzada. A través de la recerca s'ha obtingut la descripció del cas i s'ha executat la posterior anàlisi per saber de quina manera perceben i treballen els conceptes de diversitat i inclusió des de l'escola amb la col·laboració amb les famílies.

L'estudi de cas és interpretatiu, perquè s'ha realitzat una crònica en la qual s'ha construït una història relacionant, les evidències extretes de la recollida de dades, a través de les diferents eines, amb el marc teòric, interrelacionant-les amb el que diuen els autors i autores. L'objectiu era arribar a una comprensió profunda de la realitat de l'Escola El Xoriguer a través de les famílies que conformen la comunitat, la institució i els professionals.

Eines i estratègies de recollida d'informació utilitzades en el TFG. -

Per aconseguir una anàlisi en profunditat del cas concret i obtenir una descripció detallada d'evidències per poder-les interpretar s'han escollit les eines curosament.

- L'entrevista. Eina principal de recollida d'informació. Concretament l'entrevista semi estructurada amb preguntes obertes. Es va crear una entrevista amb preguntes generals per a tothom i algunes preguntes específiques per a cada persona entrevistada amb l'objectiu de recollir força informació des de tots els punts de vista. Les preguntes es van plantejar en funció de l'objectiu general i els específics amb base a la recerca del marc teòric per a després poder contrastar la informació amb el que diuen els autors i les autores. L'estructura de l'entrevista va estar plantejada de forma que quedessin cinc blocs definits per temàtiques diferents i que tinguessin relació amb l'estructura del marc teòric i la taula de categoritzacions per la posterior anàlisi.

Es van entrevistar tres professionals de l'escola (directora, mestra i mestra d'educació especial), tres components de les famílies (el president de l'AMPA, una mare i una mare amb un fill amb necessitats educatives especials) i a l'educadora social de l'ajuntament de Centelles. Es va plantejar la possibilitat de realitzar l'entrevista a la tècnica de l'EAP (Equip d'Assessorament Pedagògic) però per motius personals de la professional no va ser possible portar-la a terme.

-El diari i les notes de camp. Es va utilitzar aquesta eina per anotar tot allò que anava passant rellevant per a la investigació. Anotacions relacionades amb el marc teòric, amb la relació que es va crear amb les persones entrevistades, xerrades d'interès per a la investigació i reflexions del procés de treball.

-L'observació: Més com a estratègia, no com a una eina de recollida d'informació. S'utilitza l'observació per recollir notes de camp i omplir el diari de camp.

-Anàlisi documental: Per a contextualitzar i situar la investigació va ser necessari consultar i analitzar documents proporcionats per la direcció i l'AMPA de l'escola Xoriguer: El PEC i el Projecte de Direcció. Aquests documents han donat riquesa i professionalitat a la recerca.

Resultats obtinguts en el TFG

Després de realitzar l'anàlisi mitjançant l'eina de categorització van sorgir uns resultats que es poden veure explicats extensament en el TFG.

En aquest apartat es pretén recollir l'anàlisi de les dades obtingudes a través de les entrevistes, l'anàlisi de documents, l'observació, el diari i les notes de camp. S'explica la part més important de la investigació; la triangulació i el contrast entre les dades recollides en la part pràctica i el marc teòric. Aquesta anàlisi ens situarà en quines han estat les respostes de les persones participants i trobarem la relació entre el que diuen els autors, recollit en el marc teòric d'aquest treball i el que diuen les dades extretes de l'escola El Xoriguer segons la veu de les persones entrevistades.

Es va separar per blocs i per categoritzacions, tal com es va fer tota la tasca d'analitzar les dades tot i que en aquest apartat es van agrupar categories per la seva similitud.

D'aquests anàlisi es cita els punts forts i febles de l'escola Xoriguer davant els conceptes diversitat i inclusió en la següent taula i les conclusions sorgides de l'anàlisi i que representen la part més rellevant en la investigació present.

Punts forts i febles de la comunitat educativa de l'escola Xoriguer davant diversitat i inclusió

Entrevistant a les diferents persones es fa recull de tots els punts forts i febles que diuen tenir davant la diversitat i la inclusió a l'escola:

Taula 1

Punts Forts davant diversitat i inclusió	Punts Febles davant diversitat i inclusió
Tenen clar el concepte i que totes les metodologies utilitzades han d'anar orientades a la diversitat i inclusió.	Teòricament tenen molt clars els conceptes però a la pràctica els hi costa més
El nen/a és el centre i s'adequa a cadascun segons les seves possibilitats	Falta de formació
Tot és més obert i més flexible	Falta de recursos humans
Manera de treballar diversificada, per projectes i per interessos, no tant curricular i acadèmic	Falta de confiança en poder aconseguir fites d'inclusió
Té oportunitats i espais per treballar amb les famílies i crear bon ambient	Inseguretat
Sempre fomenten que tots i totes som diferents	No representació de tots els col·lectius del poble
La implicació de les famílies en el projecte de l'escola	Falta de comunicació

Combinen el treball per grups reduïts heterogenis de diferents edats inclús amb l'individual per valorar l'evolució	La informació no es dona amb seguretat i això provoca inseguretat entre les famílies
Treballa contínuament, té potencial i és implicada	Falta de cohesió de l'equip de docents i estableixi unes pautes molt clares. No veuen clar deixar entrar a les famílies
L'escola s'implica en les activitats de l'AMPA	El model educatiu no funciona per a tots els nens/es d'igual manera
	Poca exigència de dates d'entrega.

Creació pròpia

Conclusions. -

- **Diversitat i inclusió**

En general hi ha un bon coneixement sobre els conceptes diversitat i inclusió. Mostren tenir molt més interès per les necessitats dels alumnes donant valor a la diversitat.

Que l'escola sigui inclusiva i es pugui difondre el concepte diversitat és un repte compartit entre tota la comunitat educativa i l'educació social hi té molt a fer. El Xoriguer, en el seu Projecte Educatiu de Centre (PEC), es considera inclusiva, integradora i que treballa a partir dels interessos dels infants. Aquestes afirmacions també les mostren en les dades recollides. Hi ha una clara intencionalitat, davant la diversitat i la inclusió, que siguin visibles, tant en el PEC com en les pràctiques del dia a dia de les famílies i de l'escola. Així i tot es fan actuacions d'inclusió i diversitat sense ser-ne conscients. La persona que n'està més al cas és la mare d'un nen amb NEE, per tant la persona que rep aquesta atenció més individualitzada i que ho viu directament. És positiu o negatiu? La part positiva és que tenen integrats els conceptes en el procés educatiu, tant l'escola com les famílies (comunitat educativa), però per altra banda és negatiu perquè la

no consciència és sinònim de no planificació i no protocol. Una actuació no sistèmica que dona lloc a pràctiques poc programades i pensades, sense detecció de necessitats ni objectius definits. Llavors tampoc es pot fer una avaluació, per poder fer plans de millora i organitzar noves actuacions per a donar una millor atenció.

- **Escola, famílies i treball comunitari**

L'escola és el principal escenari, dins del context social, per poder portar a terme accions comunitàries, en les que hi poden col·laborar diferents ens educatius i les famílies amb l'objectiu de fomentar l'educació inclusiva dels nostres fills i filles. Encara queda molta feina a fer en relació a aquest treball conjunt. Pel que fa al poble, es detecten algunes de les necessitats socials però a l'hora de treballar, la cooperació i la cohesió no es porten a terme. Sempre són alguns actors que proposen i els altres s'hi adhereixen si el temps i la temàtica que estiguin treballant en aquell moment encaixa amb la proposta. Existeix poca coherència entre els diferents actors. Des de l'escola no es fa cap mena de treball comunitari a la població de Centelles. En cap cas diuen haver fet alguna proposta per desenvolupar-la. Sí que es percep la possibilitat d'unir esforços entre ajuntament, departament d'educació i famílies per crear un treball comunitari cooperatiu partint de les necessitats de la mateixa comunitat. En el PEC, per exemple, també hi reflecteixen algun dels seus valors en temes comunitaris. L'escola es defineix col·laboradora i participativa, arrelada a l'entorn i oberta a les inquietuds de la comunitat. Faltaria passar a l'acció i innovar en accions comunitàries.

Manca la cooperació i coordinació a l'hora de portar a terme les diverses accions. Sí que treballen conjuntament en temes d'interès cultural com el carnestoltes o Sant Jordi, però en temes educatius del dia a dia i que són d'interès general, falta la implicació de les famílies sobretot a dins les aules i en horari lectiu. El factor principal per promoure l'escola inclusiva i treballar la diversitat és la crida a les famílies a la participació en les aules en el

procés educatiu, per aconseguir aquest treball cooperatiu per millorar l'aprenentatge. En aquest sentit s'intueix certa reticència per part de l'equip de docents a què les famílies puguin entrar a les aules. L'equip de docents no veu clar deixar entrar a les famílies a les aules. Fer un canvi de mirada i veure la necessitat d'aquesta implicació és important perquè la transformació sigui possible. Trencar el mur entre escola i famílies en els processos d'aprenentatge. Tot i això sí que l'escola desprèn predisposició a obrir noves línies de treball i plantejar-se nous espais de trobades conjuntes amb les famílies per reforçar el vincle entre els dos agents.

Paral·lelament, en referència al treball que fan per i amb la diversitat i la inclusió, diuen tenir consciència dels diferents ritmes d'aprenentatge i utilitzen metodologies innovadores educatives per treballar amb els infants, com l'agrupació per espais segons els interessos dels nens i nenes, barrejar per edats i potenciar les habilitats a través de les activitats i els projectes abolint, els deures i els exàmens. Així i tot, tenen en compte les diversitats i porten a terme accions per treballar la diversitat i la inclusió dins l'aula d'una manera no sistèmica ni planificada. Sí que apareix la intencionalitat dins del PEC, ja que es considera una escola inclusiva però no mostren tenir un pla d'acció per treballar aquest tema. Això fa que d'aquestes accions només en siguin conscients algunes mestres i la mare del nen amb NEE. S'observa que moltes vegades es fa l'acció i, com que no tenen un protocol d'actuació concret s'oblida o bé no arriba a tota la comunitat educativa del Xoriguer. Només la persona que se'n beneficia de l'activitat i la mestra que la desenvolupa tenen coneixement i consciència de tal activitat.

Per altra banda generalment la informació i les activitats per portar-les a terme conjuntament escola i famílies les proposa gairebé sempre l'escola cap a les famílies, no a la inversa. La informació és unidireccional de l'escola cap a fora i és el centre qui porta la iniciativa de les reunions que es fan, com es fan i a quin lloc es fan. L'AMPA té un paper molt important a l'escola Xoriguer i mostra una estructura forta i col·laboradora però amb

falta de poder de decisió i empoderament per a ser també l'ens que proposi treballs conjunts sobretot, dins l'aula en horari lectiu i en l'àmbit comunitari al poble. En relació a l'horari, és un dels impediments que fa que moltes vegades no hi hagi col·laboració d'una part o l'altra.

La comunicació també és un punt a millorar dins l'escola. Tant el moment de comunicar com la forma com es comunica són punts a millorar. L'equip de docents desenvolupa canvis en el mètode educatiu dins de l'escola sense tenir en compte l'opinió dels pares i mares. Ho comuniquen quan ja ho tenen tot planificat i això algunes famílies no ho reben positivament. La no comunicació o una comunicació tardana ha provocat mals entesos en alguna ocasió entre escola i famílies.

- **Educació social a l'escola**

En general hi ha un desconeixement vers la figura de l'educadora social i les seves funcions així com les accions que s'estan portant a terme en l'actualitat des de l'ajuntament per treballar la inclusió. El poc que coneixen ho relacionen amb la tasca d'apagar focs, és a dir, solucionar problemes sobretot en temes socioeconòmics. Per tant l'escola considera que no està desenvolupant cap tasca que no li toqui però si veuen necessari que la figura de l'educadora pugui entrar a l'àmbit escolar per poder donar un cop de mà amb tots els temes relacionats amb conflictes, gestió socioeconòmica i reforçar la relació entre escola i famílies.

Famílies, educadora i escola entenen el treball comunitari com totes aquelles accions que es fan des de la institució per la societat promovent la implicació de les persones. El treball comunitari no ha de sortir de la institució sinó de la comunitat per la comunitat i l'educació social hi té un paper molt important per articular els diferents actors en el moviment comunitari. Una mare, durant l'entrevista, afirma que fa molts anys va haver unes jornades sobre inclusió promogudes per uns pares i mares moguts per la necessitat de fer alguna cosa per la inclusió. La figura de l'educador/a social pot acompanyar en aquest procés

des de l'educació social, aportant eines, metodologia i estratègies d'intervenció. Empoderant a les famílies.

A dins de l'escola, comunitat educativa, passa el mateix. Hi ha moltes accions i estratègies que podria desenvolupar l'educador/a social. Per reforçar els llaços entre escola i famílies, desenvolupar accions per treballar la diversitat i la inclusió, la sensibilització social d'aquests termes. Acompanyar en el procés d'aprenentatge dels infants. Assessorar a l'equip de docents tant en temes comunicatius, com de desenvolupament de temes socials a l'aula, treball entre docents (treball d'equip), etcètera.

2.2. Un pas més... Metodologies, eines, estratègies inclusives i suports a l'aula

En aquest apartat es pretén posar en situació el lector sobre l'objecte de la investigació d'enguany. Entrar en la part teòrica per saber què opinen els diferents autors i autores sobre el tema. Després de fer diverses lectures en profunditat s'ha seleccionat la informació més interessant i rellevant per a la investigació. Ha calgut fer aquesta tria per acotar la tasca i definir el marc d'actuació.

En aquesta ocasió després d'una presa de contacte profunda de l'estat de la qüestió a l'escola al voltant de la diversitat, la inclusió i la comunitat educativa, entrem a l'aula per veure quin és el mapa real al voltant dels mateixos conceptes.

Treballar per tallers, per projectes, de forma cooperativa... són mesures universals que permet la participació de tot l'alumnat. Docència compartida, aprenentatge entre iguals, acció tutorial (que tinguin bons tutors per facilitar l'aprenentatge). Hi ha moltes metodologies que poden ser positives a l'aula per fomentar la inclusió. Al llarg d'aquesta investigació es parlarà essencialment sobre les agrupacions heterogènies, el treball cooperatiu, les famílies com a suport a l'aula, el paper del docent, l'art com a metodologia inclusiva, la planificació multinivell i el disseny universal.

Tal com indiquen els diferents autors/es de l'article "*Actuaciones de éxito en las escuelas*"², després d'una investigació en el projecte INCLUD-ED que varen portar a terme, és necessari reduir les pràctiques de segregació a les aules. Aquestes pràctiques són un dels principals factors de l'exclusió a les escoles que, simultàniament, genera exclusió social i educativa. Cal que els professionals cerquin les capacitats de les persones que trobem a les aules i fixar l'atenció en les capacitats més enllà de les discapacitats. La mirada dels docents i educadores és l'inici de tot l'entramat que pot venir després, una mirada global sense judicis i neta.

Els diferents autors/es de l'article ens parlen sobre la manera que té l'escola en fer agrupacions d'alumnes. El fet de fer agrupacions per edats o per nivells d'aprenentatge ja genera exclusió i no afavoreix a la inserció socioeducativa de la població. Els suports utilitzats a l'aula han de ser inclusivament per ells mateixos, és a dir, que no provoquin segregació o exclusió. Per exemple separar del grup classe els alumnes que, es considera, tenen dificultats d'aprenentatge i, per tant, són més vulnerables en temes d'aprenentatge i utilitzar un suport per fer classes especials. En aquest cas s'està contribuint en fomentar l'exclusió social ja des de l'aula. Els suports han de ser bons per tothom i imprescindibles per algunes persones. Paral·lelament es tendeix a aportar suports i atenció, centrant la mirada en les discapacitats o dèficits i no en les capacitats. La mirada i els suports haurien d'estar orientats a fer més visibles les capacitats i d'aquesta manera contribuir en fer créixer la felicitat



de les persones. Donar forma lliure de representació mitjançant un disseny universal i multinivell, que cadascú pugui fer segons les seves capacitats i

² Hernández Prados, M.Ángeles, Monserrat Grañeras, Natalia Gil i Patricia Díaz-Caneja (Coords.) (2011).

aconseguir, d'aquesta manera, la participació de tothom. Les actuacions inclusives han de fomentar l'aprenentatge però també la convivència en els centres escolars i veure-ho repercutit en l'àmbit social. Un dels punts claus és trobar alguna persona que cregui en les capacitats d'una altra, promoure que tothom es pugui preguntar; què puc fer? I sortir de la condició limitadora i incapacitadora generant resiliència. Si es centra la mirada en els dèficits, es perden moltes altres capacitats. "El veritable viatge al descobriment no consisteix a cercar nous paisatges, sinó mirar amb ulls nous" (Marcel Proust (n.d), citat per De La Iglesia (2016)). Entrant en aquest paradigma positiu es promouen variables emocionals, motivacionals, cognitives i garanteix la presència de tothom, tal com ens diu l'autor Ainscow (2004) es promouen les 3P; Presència, Participació i Progrés, en tots els estudiants. Tots els alumnes tenen el dret de ser escolaritzats i d'aprendre i els professionals de l'educació han d'estar predisposats a adaptar models i metodologies per garantir el dret. També han de poder participar del procés d'aprenentatge, el qual ha de tenir una qualitat contrastada, amb una sèrie d'experiències que els generin noves oportunitats de pensament i noves mirades per qüestionar-se els aprenentatges adquirits. Per últim, hi ha d'haver un progrés, han d'haver après respecte al punt d'inici, cadascú al seu ritme i segons els seus interessos, sense les imposicions curriculars establertes fins ara.

La investigació sobre el projecte INCLUD-ED els autors Hernández Prados, M.Ángeles, Monserrat Grañeras, Natalia Gil i Patricia Días (2011) conclouen l'apartat sobre agrupacions inclusives amb la identificació de cinc models principals d'inclusió.

(...) grupos heterogéneos con reorganización de recursos humanos, desdobles en grupos heterogéneos, ampliación del tiempo de aprendizaje, adaptaciones curriculares individuales inclusivas y optatividad inclusiva. (p. 21)

La idea és replantejar els suports perquè estiguin orientats a la inclusió, que siguin universals, convertint el model terapèutic en un d'educatiu encara que sigui un model menys còmode pels docents i que l'avaluació estigui centrada en els

suports no en les persones. Per tant és imprescindible, segons aquesta teoria, reorganitzar els recursos humans a l'aula per atendre la diversitat i fomentar la inclusió, amb molta cura per no segregar, un exemple seria la docència compartida o la participació de les famílies a l'aula en concepte de suport i generant comunitat educativa. Per altra banda també es tindrà en compte el temps, tant el d'aprenentatge que cada alumne necessita com el que s'inverteix en educació. Agrupar de forma heterogènia, formant grups cooperatius, interactius i multinivell, considerant la gran diversitat a l'aula i visualitzant les diferències, considerant-les una oportunitat d'aprenentatge i enriquiment més que un obstacle. Transformar el currículum perquè sigui universal i que es pugui adaptar a cada infant de forma individualitzada però tenint en compte la inclusió en el grup. Canviar i adaptar el context, donar-li color, amb metodologies, pràctiques, estratègies, activitats i materials multi sensorials que garanteixin la satisfacció i respectin les característiques dels infants i les seves famílies. Que la seva organització i disseny convidi a la participació i a la inclusió.

2.2.1. Estructuració cooperativa de l'activitat a l'aula

Pujolàs, (2012) fa referència en el seu article sobre aules inclusives i aprenentatge cooperatiu, quina és la manera d'atendre junts a una mateixa aula a alumnes diferents. Segons l'autor l'única manera és introduir a les aules l'aprenentatge cooperatiu lluny de l'estructura individualista o competitiva. Aprendran junts diferents alumnes (en capacitats, interessos, motivacions, cultura, llengua, origen social...) "a una classe organitzada cooperativament, en la qual tots col·laboren i cooperen, s'ajuden, per assolir l'objectiu comú de progressar en l'aprenentatge, cadascú fins al màxim de les seves possibilitats." (Pujolàs, 2012, p.91). Si prèviament s'han separat els infants "diferents" no serà possible la cooperació i no aprendran a respectar les diferències i a conviure a una societat inclusiva i en comunitats integradores, alumnes amb característiques diferents, amb discapacitat i sense o amb una cultura o una altra.

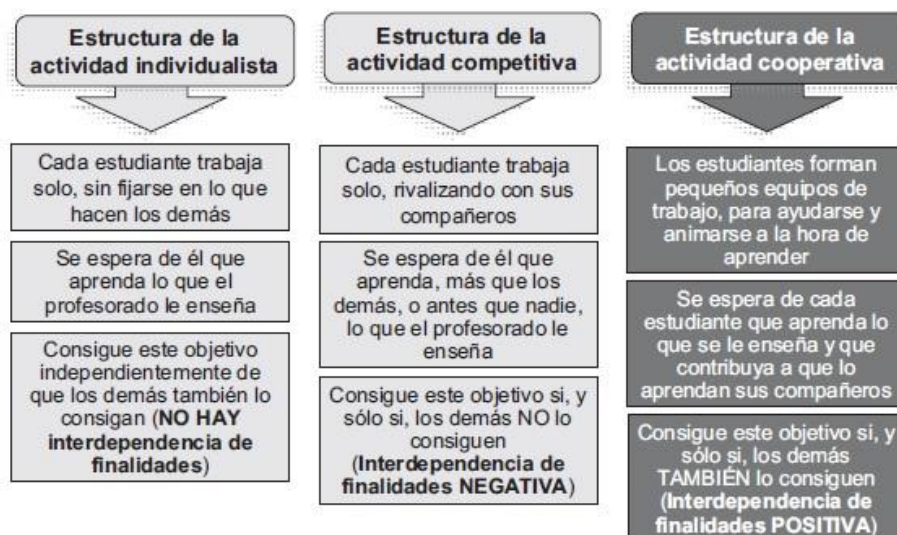
Treballant cooperativament en aules en les quals la diversitat és la característica principal, tal com diu Pujolàs, (2012) es desenvolupen competències comunicatives tals com expressar, argumentar i interpretar pensaments, sentiments i fets. Es desenvolupa l'habilitat d'escoltar l'altre, acceptar i realitzar crítiques constructives, desenvolupar l'empatia, respectar opinions diferents de les pròpies amb sensibilitat i esperit crític... També es desenvolupen competències socials tals com practicar el diàleg i la negociació per a resoldre conflictes, treballar en equip aportant sabers propis juntament amb els que aporten els altres i així resoldre problemes comuns. Susan Bray Stainback (2001), citat per Lago, Pujolàs i Riera (2012) defineix la inclusió escolar com "el procés pel qual s'ofereix a tots els nens i nenes, sense distinció de capacitat, ètnia o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de continuar sent membre de la classe ordinària i aprendre de, i amb , els seus companys dins de l'aula." (p.1).

Per a desenvolupar, dins de les aules, aquesta forma de treball cooperatiu serà necessària la interacció del professorat.

Pujolàs, (2012) en el seu article fa menció de la diferència entre les diferents estructures d'activitat a les aules. Ho resumeix en la següent taula.

Taula 2

Tres estructures d'activitat dins les aules



Comparativa de l'estructura de l'activitat individualista, l'estructura de l'activitat competitiva i l'estructura de l'activitat cooperativa.

Font: (Pujolàs, 2012, p.101)

Visualitzant el quadre és obvi pensar que l'estructura d'activitat cooperativa a les aules només pot aportar beneficis en el desenvolupament i aprenentatge de la comunitat. Tots i totes hi guanyen; l'alumne que pels motius que sigui té més dificultat per aprendre té moltes més oportunitats a una aula estructurada de forma cooperativa, el professorat compta amb l'ajuda indispensable dels altres companys/es d'aula. Paral·lelament els altres alumnes que aparentment no tenen dificultats d'aprenentatge o qualsevol altra diversitat també aprenen en el procés.

Es considera que dins del grup, cada individu pot adquirir unes actituds o altres en relació al moment, context, estat d'ànim, per tant es pot dir que no hi ha un únic perfil de grup, ja que en funció dels membres, de la seva implicació, de l'objectiu comú, del sentiment de pertinença i de les relacions interpersonals que si desenvolupen, el grup adquirirà una dimensió o una altra.

La idea d'aprenentatge cooperatiu té diferents dimensions; la individual, la de petit grup ajudant a contribuir al fet que el grup aprengui, i la dimensió més ampla de comunitat perquè a través de la nostra contribució tot el grup classe ha de poder avançar. Així ho expliquen els autors Pujolàs i Lago (2011) en el programa didàctic *CA/AC (Cooperar per Aprendre / Aprendre per Cooperar)*, dissenyat, aplicat i avaluat per perquè el professorat pugui ensenyar els seus alumnes a aprendre en equip. Estructurar una aula o un grup de forma cooperativa ha de servir per donar resposta a tota la diversitat de manera inclusiva. El context influeix en el posicionament de les persones, és a dir, en alguns contextos la mateixa persona pot rebre ajuda i en d'altres pot ser la que ofereixi aquesta ajuda. Educar contribuint en potenciar l'autonomia de les persones de forma cooperativa per fomentar l'ajuda mútua, personalitzant l'ensenyament.

L'edat no és una forma natural d'agrupament, poden treballar cooperativament alumnes de diferents edats. L'agrupament de l'alumnat és fonamental en el treball cooperatiu.

És bàsic estructurar l'aprenentatge. Aquesta estructura pot tenir diferents formes que poden tenir diverses repercussions en l'aprenentatge de les persones. En funció del context i l'estructura adquiriran unes maneres d'actuar més individualistes, competitives o cooperatives. El què s'aprengui i de la manera que s'aprengui repercutirà en la societat. L'aprenentatge cooperatiu busca un lloc per a que tothom es pugui desenvolupar.

El procés d'aprenentatge cooperatiu posa en joc competències cognitives d'ajut a l'altra i socials d'animar a l'altra.

Objectius clau del treball cooperatiu:

- Assegurar al màxim la participació equitativa, fomentant que tothom tingui les mateixes oportunitats de participar.

- Potenciar i aprofitar al màxim la interacció simultània entre els components del grup. Fomentar el debat dinamitzant sinergies de debat, discussió, intercanvi d'opinions i consensos.
- Aconseguir l'aprenentatge a través de la participació i interacció de les persones del grup.
- Fomentar els processos d'ajuda mútua. Que hi hagi responsabilitat individual i grupal de l'aprenentatge. Responsabilitat compartida.

A través de la responsabilitat de l'aprenentatge compartit s'introdueixen pràctiques que giren al voltant de la inclusió. La inclusió busca presència, participació i progrés de tot l'alumnat o persones dins d'un grup cooperatiu. Els grups han de ser heterogenis, aquesta característica defineix la identitat del treball cooperatiu. Els processos d'ajuda mútua es donen quan hi ha diferències entre els participants de l'equip.³

2.2.2. Planificació multinivell i Disseny Universal

La **programació multinivell** o qualsevol altra estratègia ha d'anar acompanyada d'altres estratègies i plans de millora. Mesures addicionals i suports universals pensats, sobretot, per alumnes amb dificultats o grups. Atencions individualitzades, grups reduïts, intervenció de diferents professionals a l'aula; equips multidisciplinaris en educació per atendre la diversitat a l'aula. És necessari tenir una planificació flexible per adaptar-la al context real segons la diversitat existent.

Amb la planificació multinivell es pretén multiplicar els recursos, les opcions i les oportunitats al voltant d'una base comú. Planificar i establir quines competències es volen veure desenvolupades en els alumnes.

³ Font de la informació: Dra. Riera, G. (2019) Contingut de l'assignatura del Màster d'Educació Inclusiva "Estructuració Cooperativa de l'Activitat en l'Aula" i dels autors ja referenciats.

Segons Collicott (2000) la planificació multinivell és “l’aproximació a la planificació que assumeix la individualització, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes, sense distinció del seu nivell personal d’habilitats.”(p.1). A través d’aquesta metodologia el docent pot planificar la matèria per a tots els alumnes, evitant haver-hi de fer programes diferents i pot establir objectius individuals en el contingut i les estratègies educatives a l’aula. L’autor indica que una de les bases de l’ensenyament multinivell és que promou la inclusió i la integració.

Collicott (2000) també indica:

Enriqueix els alumnes més capacitats i introdueix modificacions per als qui tenen dificultats d’aprenentatge. Posa en relleu la cooperació entre els alumnes i inclou l’avaluació partint dels nivells individuals d’habilitats. (p.8)

Tots els alumnes tenen l’oportunitat d’aprendre i progressar.

Collicott (2000) estableix quatre fases en el desenvolupament d’una lliçó:

1. Identificar els conceptes i elements comuns. Identificar què és el que voldrien que tots els alumnes entenguessin un cop finalitzada la lliçó. Programació Taxonomia de Bloom (1978). Veure si puc arribar a diferents nivells de complexitat amb la mateixa base.⁴
2. Determinar diferents mètodes d’ensenyament: l’estil, les tècniques de formulació de preguntes i la participació parcial. Què farà el docent? Una opció que planteja l’autor és recórrer a la participació parcial, és a dir, que cada alumne faci una part de l’activitat sobre la base del seu nivell habitual. Aquí, podríem posar-hi en pràctica el treball en equip.
3. Establir mètodes d’aprenentatge i de pràctica diferents en cada activitat per l’alumnat. Què farà l’alumnat? Mostrar i facilitar diferents maneres amb les quals puguin desenvolupar-se i entendre els conceptes. Que els alumnes puguin triar les tasques per promoure la participació.

⁴ Annex 11. Taula de la Taxonomia de Bloom de 1978.

4. Determinar el mètode d'avaluació dels alumnes tenint en compte els diferents nivells d'habilitats i acceptant i portant a la pràctica diferents procediments d'avaluació.

L'ensenyament multinivell pot desplegar-se al llarg del currículum amb una bona planificació i compromís dels docents. Pot satisfer les necessitats dels alumnes tenint en compte tots els seus nivells i al mateix temps les necessitats del currículum. Els mestres han d'estar disposats a repensar els materials d'ensenyament, a dedicar un temps a refer la planificació de la matèria i a canviar el paper de presentadors pel de facilitadors. A través d'aquesta metodologia es vol fomentar la participació i l'autonomia de l'alumnat.

El concepte **DUA (Disseny Universal per a l'Aprenentatge)** vol ser un recurs per fer del currículum quelcom més flexible que estigui a l'abast de qualsevol alumne. El currículum, segons Dalmau, Sala i Llinares (2015), sol ser inflexible, "talla-única-per-a-tots", dissenyats per atendre la mitjana imaginària, sense tenir en compte la variabilitat real existent d'estudiants. Aquest fet dificulta l'aprenentatge de la majoria de nens i nenes per la seva diversitat. A través del DUA es pretén tenir en compte aquesta varietat d'alumnes, flexibilitzant els objectius (centrats en el desenvolupament dels alumnes), els mètodes (ajustats i basats en l'autogestió continua i el progrés de l'estudiant), els materials (vies alternatives, elecció dels continguts, nivells variats de suport i opcions per promoure i mantenir l'interès i motivació) i l'avaluació (reduint o eliminant les barreres per mesurar de manera precisa el coneixement, les habilitats i el compromís de l'alumne). El marc del DUA estimula la creació de dissenys flexibles amb opcions que es poden personalitzar per proporcionar a tots els estudiants l'oportunitat de progressar partint del seu propi punt de partida.

Tres principis fonamentals que guien el DUA:

- Principi 1. Proporcionar múltiples maneres de **representació** (El "QUÈ" de l'aprenentatge). Utilitzar materials diversos per a l'ensenyament de la matèria adaptats a les necessitats de l'alumnat: material visual, sensorial...

- Principi 2. Proporcionar múltiples maneres per a l'**acció i l'expressió** (El "COM" de l'aprenentatge). Deixar escollir com poder expressar els aprenentatges fets: escrit, oral, expressió corporal, plàstica... Proveir d'opcions per a l'acció i l'expressió és essencial.
- Principi 3. Proporcionar múltiples maneres de comprometre's i assegurar la **implicació** (El "PER QUÈ" de l'aprenentatge). Tenir en compte les emocions en l'aprenentatge, descobrint allò que motiva als alumnes a aprendre. Existeixen factors com els neurològics, culturals, d'interès personal, subjectivitat i el coneixement previ que influeixen en la variabilitat individual afectiva. És essencial proporcionar múltiples formes de comprometre's.

Aquests principis estan dividits en Pautes i aquestes han de ser acuradament seleccionades i aplicades al currículum segons correspongui. Són un conjunt d'estratègies que poden ser utilitzades per superar barreres existents al currículum. La idea és que s'estableixin Pautes, segons diuen Dalmau et al. (2015) "per avaluar i planificar els objectius, les metodologies, els materials i els mètodes d'avaluació amb el propòsit de crear un entorn d'aprenentatge completament accessible per a tothom". (p.12)

2.2.3. Comunitat educativa. Les famílies, agents actius a l'escola i un suport a l'aula

En educació inclusiva, més enllà de vetllar per la inclusió a l'escola, cal portar a terme accions per fomentar la inclusió i cohesió social. L'èxit escolar repercuteix directament en el desenvolupament de la societat.

Collet (2017) afirma que el paper de les famílies a l'escola és essencial per fer una "bona escola". En el seu article reflexiona sobre la diversitat de participació de les famílies i com pren importància aconseguir que tothom hi participi, que ningú es quedi fora. Moltes vegades aquesta participació va vinculada a la cultura i a l'idioma, que fa que famílies emigrants no participin tant com les autòctones.

L'escola té el deure de detectar les barreres que es generen amb les diferents famílies. Cal plantejar una escola més democràtica, afavorint la presència i responsabilitat de tota la comunitat educativa en el projecte escolar. Fer partícips a les famílies del projecte educatiu de centre, informant però també convidar-les a formar-ne part, que siguin escoltades i respectades.

La idea fonamental tal com diu Collet (2017) "(...) no és cap altra cosa que fer les coses junts. Com educar junts i juntes en un projecte socialitzador potent al llarg i ample de la vida sense barreres per a ningú". (p.5)

En una comunitat educativa en la qual el treball comunitari pren protagonisme, pot començar per les relacions entre escola i famílies d'aquesta manera s'inicia la relació de l'escola amb l'entorn. Donar importància al treball en xarxa per establir objectius comuns i desenvolupar activitats conjuntament.

És necessari que l'equip docent sigui conscient de la importància de la implicació i participació de les famílies en la vida al centre escolar, que ho sàpiga transmetre a les famílies i les convidi a entrar a l'escola de manera activa, ja que els docents són els encarregats de vetllar per la participació dels pares i mares en el que passa a les aules. D'aquí la importància de la comunicació i d'establir espais de confiança i vincle, en els que tothom s'hi trobi còmode. L'autor Casaprima (2015) aposta per transformar els centres escolars en punts de trobada i diàleg entre tota la comunitat educativa per trencar barreres existents entre els diferents agents educatius i fomentar que la comunicació sigui multidireccional i tothom tingui veu i vot en les decisions escolars.

Quan les famílies s'impliquen en els processos escolars, els estudiants assoleixen millors resultats, romanen més temps en l'escolarització obligatòria i s'impliquen més en les accions educatives i escolars. El procés de pertinença i sinergia entre famílies i escoles és la clau de l'èxit de l'educació inclusiva. Les famílies han delegat i transferit a les escoles les seves funcions i responsabilitats socials i emocionals. L'indicador més evident és el baix percentatge de pares i mares que participen en eleccions a Consells Escolars, conflictes deguts a la qualificació escolar, entre altres evidències del valor instrumental, atorgat per les famílies, a

l'escolarització dels seus fills i filles. (Calvo de Mora, 2006, p.32 citat per Camacho, 2018)

Per què cal que escola i famílies treballin plegats? Un motiu de pes és el fet que les criatures construeixen la seva identitat d'acord amb un sol relat sobre la seva vida. Quan la comunicació entre escola – família flueix i es respecten i confien l'una amb l'altra, els nens i nenes poden créixer sense haver d'amagar informacions o qüestionar-se fidelitats. Sempre hi poden haver aspectes en els quals es divergeix però si es parlen, es poden explicar als joves amb tota normalitat. L'estreta col·laboració entre escola i famílies beneficia tota la comunitat.

Els centres educatius han de tenir clar què és important a l'hora d'establir vincles i d'aquesta manera puguin trobar diferents propostes per intentar arribar al màxim d'inclusió:

- “Espais físics diversos en els quals les famílies siguin benvingudes.
- Redissenyar les trobades amb les famílies.
- Programes d'acompanyament entre famílies.
- Comissions mixtes en les quals participin mestres i famílies.
- Participació en l'aula de manera puntual o com a voluntari al llarg del temps.
- Continuïtat des de la llar: seguiment, programes, aportacions, connexions.
- Formació conjunta per a famílies i mestres.
- Avaluació conjunta. Pla inicial per saber d'on partim i on volem arribar, a més d'un seguiment i valoració final.
- Sortides i diades de la comunitat educativa.
- Fires per mostrar la diversitat de famílies i cultures.
- Grups mixtes d'acompanyament a la criança, coordinats per un mestre i un pare o una mare.”

(Blanch, 2017, p.32 citat per Camacho, 2018)

Aquestes iniciatives han d'anar acompanyades d'actituds com la confiança, el respecte, l'interès o les expectatives ajustades i així motivar una verdadera coresponsabilitat per acompanyar els infants i joves durant tota l'escolaritat.

La primera acció pel desenvolupament de l'educació inclusiva, en els ensenyaments de primària i secundària obligatòries, és la crida a la participació de les famílies d'estudiants en el procés, no tant com a observadors, convidats o consultors, sinó com a actrius i actors del procés i resultat escolar. (Calvo de Mora, 2006 citat per Camacho, 2018)

Blanch (2017) parla d'obrir portes a 4 dimensions per anar més enllà de la participació normativa en AMPA's, reunions, entrevistes, sortides, tallers o Consell Escolar: Participar en la presa de decisions; contribuir en l'organització per a l'equitat i qualitat; conèixer el currículum i com s'implementa a l'aula; i facilitar la continuïtat i suport educatiu a la llar.

Entenem que la participació de les famílies a les aules és necessari per a promoure l'escola inclusiva i contribuir en l'aprenentatge des de la diversitat.

Cada vegada es vol tendir cap a la participació activa de les famílies a l'aula dins de l'horari lectiu, fomentant la participació d'aquestes en l'aprenentatge dels seus fills i filles però també contribuint al canvi de visió de l'escola.

Hi ha diferents exemples d'aquest treball cooperatiu entre famílies i escola. A l'escola Mas Masó segons Rodríguez (2014) de Salt fa dos anys que les famílies es troben a la biblioteca i fan deures junts de forma que l'aprenentatge es fa més amè i interessant. Es tracta d'un taller d'estudi assistit i els pares afirmen que els seus fills tenen més ganes a banda de millorar resultats i que es vinculen més als seus pares. S'ha vist el potencial d'aquestes pràctiques respecte a la millora acadèmica però també en la reducció de desigualtats. És important tenir en compte que hi ha d'haver comunicació i coordinació per part dels docents i les famílies, en aquest cas cada dilluns preparen el que faran durant la setmana.

Així doncs, tot i que els mestres supervisen l'activitat, aquesta es fa fora de l'horari escolar, afirma el director del centre escolar Mas Masó.

En aquesta mateixa escola i en uns 40 centres escolars de Catalunya, han generat grups interactius a l'aula de forma que la classe es divideix en grups i cada un

d'ells compta amb un adult que els guia i entre ells s'ajuden per aprendre. La comunitat educativa, incloent-hi a les famílies, els docents, amics, veïns, etc. ajuda al desenvolupament de l'infant.

En totes les iniciatives s'ha de vetllar per l'heterogeneïtat, la col·laboració i cooperació, la participació i l'enfortiment de les famílies. És clau que les activitats siguin temàtiques i interactives, amb un component de joc.

La clau per superar les dificultats de l'entrada de les famílies a l'escola és que aquesta última ha de decidir obrir les seves portes i tenir una bona predisposició juntament amb els docents.

Aquestes escoles que obren les seves portes vetllen perquè les famílies tinguin també capacitat de decisió a banda de les AMPA i Consell Escolar, constituint comissions mixtes de mestres i famílies.

A vegades sorgeixen dubtes davant d'aquestes iniciatives tals com si tots els pares i mares podran assistir a les activitats o participar-hi d'alguna forma, ja que la incompatibilitat d'horaris pot impedir-ho. L'article ens mostra alguns casos en els quals no sempre és el pare o la mare qui va a l'escola sinó que ho fa un germà o un altre familiar o amic. Així i tot, Collet (2017) Indica que tot i que hi ha molts condicionants finalment és l'escola qui decideix si obre o no les seves portes. Per tant si la predisposició dels centres i docents és l'adequada al final no hi ha excuses per millorar la participació i implicació de les famílies a les escoles.

Incloure a les famílies a les escoles significa valorar molt bé com portar-ho a terme, amb quins objectius, amb quins suports, amb quin acompanyament, i preveient tot allò que caldrà fer si no s'avança com estava previst o no s'obtenen els resultats esperats.

Tal com diu Étienne Wenger (1998), per evitar dificultats i complicacions en la inclusió de les famílies, els professionals, han de ser capaços de pensar, programar i preveure què i com fer-ho. Aquesta és la clau. I no només en la

programació, també és necessari establir uns tempos, determinar el material i els recursos necessaris i els espais. En cas de no establir una programació i punts avaluable l'activitat pensada i proposada com a inclusiva pot esdevenir just el contrari i suposar un allunyament i trencament.

Ainscow (2004) proposa 4 factors clau per afavorir la Inclusió de la Comunitat (en aquest cas centrat en les famílies) a l'escola.

1- És un procés, no té un inici ni un final. Contínuament es busquen respostes per poder entendre millor a tota la diversitat. Les diferències es veuen com a positives i són un estímulo o motor per generar canvis cercant millors praxis.

2- La inclusió de les famílies és un motiu per identificar i moure barreres creades durant anys pel sistema i la societat. S'utilitzen les evidències recollides per analitzar, nomenar i enumerar, i proposar millores. És un element creatiu que ajuda a resoldre conflictes.

3- Les 3 P: Presència, Participació i Progrés de TOTS els estudiants. Tots els alumnes tenen el dret de ser escolaritzats o d'aprendre, tots ells han de participar del procés d'aprenentatge, el qual ha de tenir una qualitat contrastada, amb una sèrie d'experiències que els generin noves oportunitats de pensament i noves mirades per qüestionar-se l'après fins al moment. Tots ells han de millorar respecte on eren; cadascú al seu ritme i segons els seus interessos, sense les imposicions curriculars establertes fins al moment.

4- Focalitzar l'atenció especialment en aquells grups susceptibles de ser marginats, exclosos o etiquetats com a fracassats. És una responsabilitat moral de tot docent vetllar per ells. Han de poder rebre major atenció mitjançant les famílies com a suport a l'aula i tenint en compte tots els suports esmentats en l'apartat 2.2 d'aquest treball, per assegurar les 3P del punt anterior.

2.2.4. Teatre: Eina educativa a l'aula i metodologia per crear comunitat

Per portar a terme la investigació s'ha triat el teatre com a forma d'art inclusiva, educativa i de creació de xarxa i comunitat educativa. Una forma d'art que pot agrupar a grans i petits en un món de màgia i innocència, en el que els judicis encara no tenen identitat i tothom té una mirada infantil. L'art com a instrument per dialogar, expressar, aprendre de forma bidireccional i viure.

També s'identifica el teatre com una eina pedagògica a l'aula per fomentar els aprenentatges curriculars i posar en practica el treball cooperatiu.

Fins ara, des d'un punt de vista teòric, no es pot ensenyar teatre, ja que tan sols de forma aïllada es poden ensenyar tècniques (dramàtica, didàctica, pedagògica...), transmetre coneixements (històrics, literaris, filosòfics...), experimentar diferents llenguatges (corporal, vocal, amb objectes...), donar instruments escenogràfics (llum, so, maquillatge, decorat...) que permetin als estudiants, en un temps determinat (horari), en un espai delimitat (aula) amb una energia requerida (persones), realitzar el seu propi aprenentatge.

George Laferrière (1999, p. 54)

Tal com diu l'autor Laferrière (1999) es podria considerar l'art dramàtic una assignatura però també una eina pedagògica excel·lent per ensenyar altres matèries curriculars. Tant la pedagogia com l'art dramàtic es constitueixen d'un conjunt de valors, regles, principis, preceptes, models i moltes altres dades teòriques i pràctiques que tenen la finalitat de guiar al docent i millorar l'aprenentatge de tots els participants.

L'art dramàtic pot ajudar a l'estudiant a crear-se les seves pròpies eines pedagògiques a partir del seu coneixement, la seva aptitud i la seva competència per transmetre l'art en si mateix. La pedagogia ha de proporcionar estímuls i no proposar impediments a superar, generar sorpresa i intriga que porti als

participants a imaginar, buscar i trobar noves solucions. D'aquesta mateixa manera a través del teatre el docent s'ha de convertir en un "ésser creatiu" que sàpiga utilitzar al màxim totes les propietats sensorials, afectives i cognitives pròpies en l'entorn. Introduint l'art en l'educació, serà la base de l'existència de tota societat, proposant continguts apropiats en sessions obertes, sense estereotips. Tal com diu l'autora Laguna (1998) és possible educar en valors i articular un eix transversal al currículum a partir d'unes propostes i materials interdisciplinaris i l'eina del teatre. Laguna (1998) aposta fort i proposa una pràctica continuada o coordinada que vagi més enllà del típic "taller de teatre" i assoleixi el paper d'element bàsic de l'organització curricular.

A través de l'art es pot modificar el sistema escolar canviant la forma curricular, la formació dels professors i els mètodes pedagògics i repercutir en la millora del lloc de l'art a la societat. Relació causa efecte.

L'acte d'ensenyar és una relació entre persones i per tant és interactiu i té com a objectiu la persona humana de forma global on entren en joc les dimensions intel·lectuals, emocionals, socials i psíquiques, no només curriculars i de continguts. L'estratègia pedagògica és despertar la motivació, provocar l'interès i estimular la ser de saber de l'alumne. "Ensenyar consisteix a ajudar, guiar, acompanyar" (Herbert, 1981, p.57 citat per Laferrière (1999)

Ensenyar comporta saber comunicar, que és alhora ciència (nocions per dominar i teories a conèixer) i art (intuïcions que emergeixen, reaccions que s'inventen i la improvisació del directe). Planificació amb una part d'improvisació que generen situacions reals d'aprenentatge.

Laferrière (1999) explica que fent teatre a l'escola s'intenta compartir una filosofia de vida amb un grup d'estudiant, posant en pràctica un treball educatiu, afavorint la facilitació d'un espai d'aprenentatge d'allò que és el teatre en si mateix i com pot repercutir en l'àmbit social. És quelcom creatiu que permet buscar, inventar, crear, i no reproduir i s'ha d'atrevir a desenvolupar la creativitat. Laguna (1998), aporta que introduir el teatre a l'aula potenciarà la formació global de la persona,

aprofitant les immenses possibilitats que ofereix l'activitat teatral i resultarà ser una gran eina per educar la percepció i el coneixement de la realitat social.

Normalment es relaciona l'activitat de teatre amb l'objectiu de representar una obra teatral. Pedagògicament l'objectiu de l'art escènic va més enllà i posa l'atenció en desenvolupar la creativitat, millorar el sentit crític, crear una xarxa de comunicació i fomentar l'autonomia en el procés creatiu de tots els participants; docents i alumnes. Per això és important contribuir com a educador, en la comprensió de l'art teatral tant a dins com a fora de l'escola.

A través del teatre pedagògic es pot desenvolupar un teatre viu i un ensenyament actiu i participatiu que va molt en consonància amb els objectius de l'educació social, un dels quals és desenvolupar elements essencials d'evolució a una millor qualitat de l'entorn social. A través de les diverses activitats que es poden portar a terme des de la mirada de l'educació social, es desenvoluparan habilitats de comunicació com: saber transmetre un missatge, saber escoltar, saber dialogar, negociar, convencies...

Laferrière (1999) proposa uns cursos de teatre i educació teatral per desenvolupar-los en l'àmbit escolar.

L'ensenyament a través del teatre es basarà, segons Laferrière (1999) en:

- la pedagogia de base
- l'orientació comunitària
- l'experiència concreta i directa
- l'explotació de les possibilitats de l'espai i el temps
- la interdisciplinarietat
- el treball en grup.

Les tècniques d'expressió dramàtica més conegudes seran les utilitzades per assolir els objectius:

- expressió personal
- psicodrama
- jocs basats en l'emoció i la tendresa
- exercicis d'escriptura individual i col·lectiva
- improvisacions a partir de temes socials

L'eina teatral juntament amb la pedagogia són eines educatives bàsiques en educació que fomenten la inclusió social donant eines a les persones amb més recursos pedagògics per formar part de la societat. Permet que s'expressin i que el docent els miri i els escolti. Es genera un treball cooperatiu a l'aula, en el que tothom s'ajuda. Tal com diu l'autor Villapando (2010) "l'objectiu no és formar actors i actrius sinó posar a les seves mans eines i tècniques d'interpretació, relaxació, concentració, expressió corporal, entre d'altres". (p.15)

Paral·lelament el teatre pot ser una eina molt positiva per treballar les relacions entre escola i família i fomentar la participació de les famílies en l'ensenyament a l'escola.

El passat octubre del 2015 la Diputació de Barcelona publicava un article dins del Butlletí de les polítiques educatives del món local fent referència al teatre com a eina de participació posant l'accent en la implicació de les famílies. L'article explica com dins del marc del programa *Eduquem en família* s'utilitza el teatre com a eina metodològica per fomentar la relació entre famílies i escola i l'autonomia dels joves mitjançant l'activació de les emocions i el pensament.

Aquest programa es va portar a terme a 17 municipis Barcelonins obtenint una participació de més de 400 persones. L'objectiu principal era establir complicitats i generar confiança des d'una mirada inclusiva i integradora utilitzant les mateixes eines i recursos del teatre per ajudar a comprendre millor diverses situacions i facilitar un context per a la reflexió. Camarena, 2015 citat per Diputació de Barcelona, 2015 afirma que "la principal problemàtica en la relació entre les famílies i l'escola és la poca qualitat de la comunicació (...) poc temps i pocs

espais per a compartir i escoltar-se provoquen sentiments de malestar que no es resolen sense diàleg, reconeixement i proximitat”. (p.1). Generar espais amb la comunitat educativa a través del teatre que promoguin la implicació de famílies, infants i joves i docents pot portar a la comunitat educativa a observar formes diverses i diferents, a proposar, revisar intervencions i estratègies. Espais per tractar temes d’interès comú, de conflicte o simplement de descobriment, posant en joc la comunicació per fluir. Connectar amb les emocions a través del joc teatral, aprendre a escoltar-nos i descobrir què i com sentim per empatitzar amb l’altre. Sobretot en l’adolescència és essencial recordar quines sensacions i emocions sorgeixen en aquesta etapa vital per comprendre què li poden estar passant als nostres adolescents, incrementar el diàleg i establir pactes, “connectar amb el nostre adolescent interior per comprendre l’estat de transformació dels joves...”. Camarena, 2015 citat per Diputació de Barcelona, 2015

3. FASE 2: Recerca sobre l'activitat de teatre. Registre, anàlisi i detecció de necessitats

Després del marc teòric és el moment de passar a la part pràctica d'aquest treball de final de Màster en Educació Inclusiva. Mitjançant aquesta fase es busca donar sentit al marc teòric, veure i viure a través de la part més activa si el que ens explica la teoria està latent en les pràctiques educatives, dins de l'activitat de teatre que es desenvolupa en horari lectiu a l'escola.

Per poder passar a l'acció ha estat necessari formular i concretar la pregunta de recerca i establir l'objectiu general i els objectius específics per seguir una línia de treball més acotada i definir la metodologia de la recerca. D'aquesta manera ha estat possible fer una immersió profunda i detallada per a obtenir informació relacionada directament amb l'objecte d'investigació d'aquest projecte, donar resposta a la pregunta de recerca i proposar un pla de millora metodològic orientat a fomentar la inclusió, la millora de les relacions en la comunitat educativa i donar importància a l'art en el context escolar.

3.1. Pregunta de recerca

L'eix central d'aquest projecte gira al voltant de la pregunta de recerca i aquesta dona total sentit a l'objectiu general.

La recerca acull l'educació inclusiva, l'art, concretament l'escènic, com a eina de transformació, inclusió i participació de les famílies a l'aula com a suport i crear comunitat educativa.

- Com desenvolupen l'activitat de teatre a l'aula l'escola Xoriguer?
Punts forts i febles de l'activitat davant l'educació inclusiva i la creació de comunitat educativa d'acord amb els mètodes i eines seleccionades reflectides al marc teòric.

Amb aquesta pregunta es pretén observar com es desenvolupa l'activitat de teatre a l'aula des d'una mirada inclusiva i comunitària. Obtenir informació al voltant de les eines i metodologies emprades a l'aula per fomentar la inclusió i la diversitat.

Veure quin és el paper del docent i descriure quin és el paper real de les famílies en la pràctica educativa en horari lectiu. Descobrir què estan fent i de quina manera ho porten a terme? Quines possibilitats i quins límits reals trobem a l'aula en les sessions de teatre? I observar com es desenvolupen els alumnes en un context escolar dins d'una activitat artística?

Aquestes qüestions donen peu a establir un seguit d'objectius específics.

3.1.1. Objectius específics

A través d'aquest treball, a part de donar resposta a la pregunta de recerca, es pretén aconseguir una sèrie d'objectius més específics que contribuiran a donar pas a l'obtenció d'informació addicional que donarà més sentit al projecte.

Els objectius específics d'aquesta recerca són:

- Observar metodològicament l'activitat de teatre a l'aula des d'un punt de vista inclusiu i comunitari.
- Analitzar el pla de treball de l'activitat mitjançant pautes multinivell i el DUA (Disseny Universal per a l'Aprenentatge).
- Conèixer quin és el paper del docent en la promoció del treball cooperatiu i educació inclusiva.
- Descriure quin és el paper de les famílies en la pràctica educativa en l'horari lectiu.
- Observar com es desenvolupen els alumnes en un context escolar dins d'una activitat artística.
- Confeccionar una proposta de millora, si és necessari, a partir de les dades recollides i l'avaluació del procés, metodologia i objectius de l'activitat teatral.

3.2. Metodologia de recerca

La investigació s'ha portat a terme des d'una perspectiva metodològica qualitativa a través d'un paradigma o dimensió interpretativa tenint en compte que els valors

de la recerca són explícits i estan representats en la mateixa recerca. A més el marc teòric i la practica estan relacionats i es complementen mútuament.

La finalitat d'aquesta metodologia és recollir dades fiables a partir de les diferents veus dels participants i tenir en compte els actors, les relacions existents entre els diferents agents i l'escenari, és a dir, el context i espai en el qual es mouen.

El mètode de la investigació està basat en l'estudi de casos. S'ha realitzat una descripció i anàlisi per estudiar en profunditat un cas concret i comprendre profundament la realitat de l'activitat de teatre en horari lectiu des d'un punt de vista inclusiu. L'estudi de cas és interpretatiu perquè s'ha realitzat una crònica relacionant les evidències extretes de la recollida de dades interrelacionant evidències recollides amb el que diuen els autors i autores.

Tenint en compte que l'objectiu de la investigació va més enllà de la interpretació de dades, es classifica la tipologia en investigació – acció participativa⁵, ja que, segons els autors Folgueiras-Bertomeu i Sabariego-Puig (2018), més enllà de comprendre la realitat, hi ha intenció de millorar i transformar la pràctica amb la col·laboració dels participants. Durant la investigació hi ha un apropament al fenomen educatiu amb la finalitat de reflexionar sobre els aspectes a investigar i millorar-los.

3.2.1. Eines i estratègies de recollida d'informació

Les tècniques de recollides de dades van relacionades directament amb el paradigma interpretatiu i la metodologia qualitativa. En tractar-se d'un estudi de cas s'ha utilitzat l'entrevista, l'observació descriptiva, el diari de camp i l'anàlisi de documents per a recollir la informació necessària per a portar a terme la investigació. Aquests instruments escollits tenen relació real i directa amb els objectius plantejats i s'ha obtingut una descripció detallada d'evidències per poder-les interpretar.

⁵ Folgueiras-Bertomeu, P., y Sabariego-Puig, M. (2018).

Les eines i estratègies seleccionades i utilitzades han estat les següents:

- **L'entrevista.** En fer-se cara a cara pots recollir informació addicional derivada de la comunicació no verbal com l'expressió corporal. Es poden fer a qualsevol lloc que sigui neutral. Poden ser obertes o tancades i en funció d'aquestes característiques podrem obtenir més o menys informació. Per registrar el que passi durant l'entrevista es poden prendre notes que permeten anotar de forma instantània algunes respostes, però hi ha el perill que l'entrevistadora es despisti i perdi informació. També es pot gravar. Quan s'utilitza una gravadora pot afectar directament les persones entrevistades. Podria ser que es mostressin nervioses i com a conseqüència no revelin tota la informació que ens podrien facilitar. Paral·lelament a l'hora de fer la transcripció has de disposar d'un temps gran per a poder portar-la a terme.

Després de fer-se l'entrevista es pot enviar a l'entrevistat i d'aquesta manera es puguin comentar els resultats i extreure'n conclusions. Després es poden afegir més preguntes obertes per a donar opció a complementar la informació.

Per recollir dades rellevants per a la investigació, s'ha portat a terme una entrevista col·lectiva semi estructurada⁶ amb preguntes obertes, per donar màxima llibertat a les persones entrevistades. S'ha creat una entrevista amb preguntes molt obertes i generals per poder ser respostes de forma grupal i que una resposta pogués complementar a una altra. Les preguntes s'han plantejat en funció de l'objectiu general i els específics i a partir de la recerca del marc teòric per a després poder contrastar la informació amb el que diuen els autors i les autores.

L'estructura de l'entrevista ha estat plantejada de forma que quedessin tres blocs definits per temàtiques diferents i que tinguessin relació directa amb

⁶ Annex 4. Plantilla entrevista col·lectiva semi estructurada.

l'estructura del marc teòric i la taula de categorització utilitzada per a l'anàlisi de dades.

- Dades descriptives
- Dades sobre la metodologia, eines i estratègies inclusives a l'aula
- Dades sobre les famílies com a suport a l'aula. Concepte de comunitat educativa
- Dades sobre l'art escènic a l'aula

D'aquesta manera es pretenia recollir d'una forma amena i amplia el màxim d'informació possible per a poder ser contrastada amb les dades recollides al diari de camp a través de l'observació.

L'entrevista es va desenvolupar segons el previst, l'ambient era distès i es respirava comoditat en les persones participants. Aquesta característica va permetre que a la gravació es recollís un relat real de com han portat a terme l'activitat de teatre, no només aquest curs a l'aula, sinó també històricament des que van iniciar-la a l'escola. La trobada va permetre a les mestres fer un retrocés en el temps per recuperar els inicis de l'activitat, així com prendre consciència de com porten a terme la planificació, metodologia, execució i avaluació de l'activitat.

Més que una entrevista va semblar un col·loqui donada l'àmplia llibertat d'expressió i estructuració que va permetre l'entrevista. L'objectiu d'aquesta entrevista era generar un espai de temps en el que les mestres poguessin fer una valoració global de forma col·lectiva de l'activitat de teatre. Que l'espai permetés una immersió més enllà de la pràctica a l'aula.

L'entrevista va estar gravada i transcrita posteriorment per la seva anàlisi⁷.

⁷ Annex 3. Transcripció de l'entrevista col·lectiva.

- **El diari i les notes de camp.** Aquesta eina permet obtenir dades d'una forma molt precisa i detallada. Permet reflexionar i registrar durant tot el procés d'investigació. Es poden anotar temes relacionats amb la planificació de la investigació, amb les pràctiques de recollides de dades i la seva anàlisi, reaccions, pensaments, lectures, anotacions que es puguin recollir de diverses persones... S'ha utilitzat aquesta eina⁸ per anotar tot allò que anava passant. S'han registrat dades rellevants per a la redacció del treball que sorgien de l'observació i la reflexió durant la investigació. Anotacions relacionades amb el marc teòric, amb la relació que s'ha creat amb les persones entrevistades, reflexions del procés de treball, de les tutories amb el tutor del TFM. Les notes de camp⁹ han estat recollides, sobretot, durant l'entrevista col·lectiva. El diari de camp s'ha construït a través de l'observació portada a terme durant les diverses sessions de treball de l'activitat de teatre. En aquest s'hi ha anotat tots els fets rellevants per a la investigació que tenia lloc dins de l'horari lectiu en els tallers de teatre. Està estructurat per dies i redactat en forma de relat i apunts, en primera persona, fent menció literal d'algunes cites de les mestres, famílies o alumnes. També conté notes de camp relacionades amb reflexions originades durant l'observació.
- **L'observació:** Es pot fer en directe i prendre notes i reflexions del que estigui passant en el moment. També es pot gravar i després fer la posterior anàlisi. "L'observació consisteix en el registre sistemàtic, vàlid i fiable del comportament o de la conducta manifesta." Hernández(2003)¹⁰ En aquesta investigació s'ha portat a terme en directe, prenent notes de tot el que anava passant a l'aula. S'observarà estructuradament sota un marc de treball per a treure més partit. En aquest cas la pauta ha estat el mateix marc teòric. S'ha portat a terme l'observació tenint en compte el contingut

⁸ Annex 1. Diari de camp.

⁹ Annex 2a. Notes de camp durant l'entrevista col·lectiva.

¹⁰ Citat per Fernández Núñez, L. (2005)

del marc teòric i la taula de categoritzacions. Des d'un inici es tenia molt clar què es volia obtenir, per tant des de l'estructura del marc teòric i una mirada inclusiva i cooperativa s'ha anat anotant tot el que és rellevant. L'observació pot ser participant o no participant. En funció d'aquest aspecte la informació recollida serà més o menys objectiva. En aquest cas es pot dir que parlem d'una observació no participant. Sí que en algun moment hi ha hagut intervenció participant d'alguna dinàmica a l'aula, sobretot si el grup i la mestra ho ha facilitat, per exemple en el grup d'actors i actrius. Tot i això es pot classificar com a no participant. Aquest matís també és de rellevant importància, ja que ha permès observar des de la distància amb certa objectivitat. El temps és una limitació sobretot si és participant, ja que s'hi ha d'invertir molt de temps, primer quan estàs fent l'observació i posteriorment quan s'ha de fer la transcripció i interpretació de les dades registrades. Per tant en aquestes observacions la transcripció era directa i s'anotava al diari de camp tot allò que estava passant a l'aula i que tenia relació directa amb l'objecte d'investigació.

Quan la investigació no és participant parlem d'un enfocament experimental. En canvi quan és participant parlem més d'una investigació – acció.

En aquesta investigació l'observació és l'eina clau per a la recollida d'informació, en les sessions de treball i també en l'entrevista. És necessari remarcar que l'observació s'hi ha porat a terme tenint uns coneixements previs de la comunitat educativa del xoriguer al voltant de l'educació inclusiva, resultat de la investigació portada a terme durant el 2018 en el Treball de Final de Grau en Educació Social. Aquesta realitat ha fet que l'objectivitat no hagi estat del tot real, ja que es partia d'uns coneixements previs. Aquesta premissa ha donat peu a unes reflexions relacionades amb els resultats de la passada investigació i que són del tot rellevants per la present.

- **Anàlisi documental.** Per a contextualitzar el cas concret i analitzar profundament l'activitat de teatre des d'un punt de vista inclusiu, ha estat necessari consultar i analitzar documents proporcionats per la direcció de l'escola: El pla de l'activitat. Aquest document ha donat riquesa i professionalitat a la recerca. També ha estat una manera de contrastar la informació escrita amb la recollida a través de l'entrevista i el diari de camp. Aquesta anàlisi documental forma part de l'apartat d'anàlisi de les dades i està descrit explícitament i detalladament en l'apartat 3.3 *Anàlisi de resultats* analitzat a partir de l'apartat 2.2.2. *Planificació multinivell i Disseny Universal* del marc teòric.

3.2.2. Treball de camp

El treball de camp d'aquest projecte ha estat posar en pràctica les eines de recollida d'informació en un camp molt definit ja des del treball de final de grau en Educació Social (TFG); l'Escola Xoriguer. Aquest TFG ha estat una gran font d'informació utilitzada en aquesta investigació, que va més enllà de conèixer el context i la comunitat educativa de l'escola.

Un cop triat l'estudi d'aquesta investigació va ser necessari informar a la directora del propòsit i demanar la disposició a col·laborar. Definir les persones a investigar i el recorregut a seguir per a obtenir la informació necessària. Aquesta vegada, l'accés va ser molt senzill tenint en compte que ja hi havia una coneixença i un resultat d'una primera investigació. La directora del centre escolar va ser, de nou, el primer contacte i l'enllaç amb la resta de persones implicades en el projecte. Una vegada més la directora va veure, en la recerca, una oportunitat de millora, transformació i creixement per l'escola. Amb ella va ser possible l'accés al centre, al pla de l'activitat de teatre (document), el contacte amb les mestres implicades en l'activitat de teatre i organitzar totes les trobades en horari lectiu i no lectiu per a posar en marxa les eines de recollida d'informació. Durant les dues trobades prèvies a començar les observacions es va definir els dies i hores que es farien les

recollides de dades mitjançant l'observació, es va pactar una trobada amb tot l'equip que porta a terme l'activitat de teatre per a realitzar una entrevista col·lectiva i es va poder accedir a la planificació de l'activitat en paper.

La següent taula mostra la planificació del primer contacte amb la directora de l'escola, la de les diferents observacions a l'aula, el dia de l'entrevista col·lectiva i el dia de la representació de l'obra per veure el resultat final. El pla de treball va estar pactat amb la directora i les mestres de l'escola implicades en l'activitat de teatre.

Taula 3

Planificació de la recollida de dades

Contacte previ a l'observació	Data	Hora
Primer Mail de contacte exposant el tema i fent retorn del TFG	21 d'octubre de 2018	
Primer contacte amb la directora de l'escola	26 de novembre de 2018	de 15:30 a 16:30h
Segon Mail de contacte reclamant documents i exposant el tema	28 de novembre de 2018	
Segona reunió amb la directora de l'escola	19 de març de 2019	De 15:00 a 16:30
Calendari observacions		
Dia de portes obertes a les famílies de l'escola Xoriguer	28 de març de 2019	de 15h a 16:30h
Grup d'actors i actrius	4 d'abril de 2019	de 15h a 16:30h
Grup de vestuari i Grup de músics	11 d'abril de 2019	de 15h a 16:30h
Grup d'actors i actrius i Grup de músics	9 de maig de 2019	de 15h a 16:30h
Grup de ballarins i ballarines i Grup de decorats	16 de maig de 2019	de 15h a 16:30h
Dia de la representació de l'obra de teatre per a les famílies	24 de maig de 2019	de 15h a 16:30h
Entrevista col·lectiva	23 de maig de 2019	de 16:45h a 17:30h

Creació pròpia

Les mestres van estar obertes en tot moment a col·laborar tant permetent que es pogués entrar a les seves classes a recollir dades, com en el moment de l'entrevista col·lectiva, tot i que en aquesta última no hi va participar tothom que hi estava convocat.

En aquesta investigació, gràcies a l'estructura organitzada de l'horari, sobretot, de l'activitat de teatre, ha estat senzill portar a terme un pla pautat de cada moment de la investigació.

En total s'ha portat a terme l'observació durant sis sessions de teatre d'una hora i trenta minuts cadascuna i amb les dades recollides s'ha elaborat un diari de camp¹¹ amb totes les anotacions. En aquestes observacions varen prendre molta rellevància les mestres i el seu paper a l'aula i també com es desenvolupaven els infants durant l'activitat.

Per realitzar les observacions es va tenir en compte una mirada inclusiva, el marc teòric i les dades obtingudes al màster d'educació inclusiva. Es va entrar a l'aula sense una estructura ni pauta molt marcada per a recollir dades. De fet la recollida es va basar en la narració d'un relat del tot el que anava passant a l'aula observant amb mirada inclusiva i partint de l'estructura del marc teòric. L'objectiu era reflectir al màxim la realitat a l'aula però aconseguint aquelles dades que donessin resposta a la pregunta de recerca i als objectius específics d'aquesta investigació.

En tractar-se d'una observació no participant, la recollida de dades va passar força desapercibuda. En alguna ocasió els alumnes feien preguntes interessats a saber què hi feia allà. En alguna ocasió, molt puntualment, la mestra va facilitar que pogués formar part d'alguna dinàmica. D'aquesta manera mantenir el paper d'observadora en molts moments va ser difícil. Limitar la tasca a observar i anotar va reprimir la part més pràctica però sí que va facilitar que pogués mantenir la mirada ben desperta i pogués prendre nota de tot allò que es va considerar important per a la investigació.

També l'entrevista¹² semi estructurada i oberta va servir de pauta per recollir les dades en les observacions, sempre amb el mateix objectiu acabat d'esmentar. L'entrevista¹³ es va portar a terme en una setena sessió i es va poder entrevistar a

¹¹ Annex 1. Diari de camp.

¹² Annex 2. Plantilla Entrevista col·lectiva.

¹³ Annex 3. Transcripció entrevista.

quatre de les mestres implicades en el projecte teatral a l'escola. Aquesta setena sessió era imprescindible per tenir més informació i punts de vista sobre l'activitat de teatre, la seva estructura i els objectius que es pretenen en la seva pràctica. Es volia aconseguir dades que poguessin ser triangulades amb les dades recollides a través de l'observació al diari de camp i també amb les dades analitzades al pla de treball de l'activitat. Donar veu i l'opció a les mestres d'argumentar la metodologia utilitzada. Malgrat que no varen participar totes les mestres implicades en l'activitat, es va obtenir informació molt valuosa tant en contingut com dades que es varen transmetre a través de silencis, mirades entre elles o formes d'expressió. L'entrevista va durar tres quart d'hora. El paper de l'entrevistadora era el de fer les preguntes obertes amb la finalitat de ser contestades, redirigir-les quan per algun motiu es perdia l'orientació de la resposta i inclús argumentar el motiu d'algunes de les preguntes eren tan important per a la investigació. Gravar l'entrevista i posteriorment fer la transcripció, va ser el mètode utilitzat per no perdre cap mena de resposta però també, durant l'entrevista, es varen registrar en un document notes de camp importants per a tenir-les en compte en el moment de l'anàlisi.

Durant tot el procés de recollida de dades, a través de l'observació, s'ha pogut registrar dades relatives a les actituds, les motivacions, el temps que hi dediquen, les emocions, com es comuniquen, reaccions en els infants, gestos i moviments corporals en alumnes i mestres, en definitiva s'han recollit dades molt importants en educació inclusiva que moltes vegades són imperceptibles a una gravadora de veu o a una entrevista o enquesta escrita. Totes les dades, reflexions i anotacions han estat anotades al diari de camp i a la fitxa¹⁴ de notes de camp de l'entrevista.

El procés de la recollida de dades ha estat la part més bonica de la investigació. Entrar a l'aula i submergir-se en el conte d'en Joan sense por, en contacte amb les mestres i els infants ha donat, a banda de la informació obtinguda, una sensació de gratitud i confort provinent de, sobretot, el com porten a terme l'acció educativa dins l'aula. Per tant una valoració molt positiva des d'un inici.

¹⁴ Annex 2a. Notes de camp de l'entrevista.

En iniciar el projecte, l'objectiu era molt ambiciós però la realitat del temps a disposar per desenvolupar-lo ha fet que calgués ajustar molts aspectes de la investigació. Per exemple un dels objectius inicials era poder portar a terme un pla de millora amb la participació de les mestres des de la seva implicació i portar a terme una investigació acció participativa completa. El temps disposat no ha permès poder-ho fer d'aquesta manera.

Malgrat aquests canvis durant el procés, la recerca ha anat evolucionant de forma favorable gràcies a la implicació i predisposició al canvi d'una part de la comunitat educativa, les mestres.

Treballar amb persones requereix una escolta activa, assertivitat i el ritme de treball és imprevisible. Per això ha estat necessari ajustar objectius durant el procés d'investigació.

L'element clau per portar a terme el projecte ha estat entrar al terreny de joc amb seguretat transmetent, des d'un inici, coneixements i un punt de vista transformador i positiu a l'hora.

3.2.3. Aspectes ètics

En aquesta investigació el primer contacte ha estat fàcil i molt proper. L'entrada per aquesta investigació ha resultat la culminació de la investigació portada a terme en el TFG (Treball de Final de Grau) d'Educació Social, aportant a l'escola, concretament a la directora i la cap d'estudis, el resultat de la investigació fent entrega d'un exemplar del treball i explicant quin va ser el procés, el resultat de les dades obtingudes i l'anàlisi i conclusions extretes. El resultat de la trobada ha estat molt positiu i han accedit gratament a què es pugui realitzar el TFM en el seu centre. En el moment de plantejar la investigació va semblar d'interès per a totes les parts procedir a observar l'activitat de teatre i replantejar-la amb l'objectiu de transformar-la des d'una perspectiva inclusiva.

En la recollida d'informació s'ha tingut en compte diferents aspectes relacionats amb l'ètica:

- L'interès, de les persones implicades, en el resultat de la investigació i de quina manera beneficia aquesta investigació a la comunitat educativa de l'escola Xoriguer i a la investigadora. La investigació s'ha de construir a partir de la col·laboració de les dues parts, d'aquesta manera s'obté coneixement bidireccional. En aquest cas concret també hi ha un interès del centre escolar com a institució, amb l'objectiu de millorar el funcionament intern. També cal un compromís d'ambdues parts i sempre sota una pràctica lliure i democràtica. S'ha tingut en compte les emocions i sensacions de les participants.
- S'ha donat la possibilitat, a la comunitat educativa del Xoriguer, de tenir veu en l'objecte de la investigació a través de la participació absoluta.
- Tenint en compte que és dona a conèixer informació en relació a l'escola i el seu mètode educatiu, serà ètic fer un retorn a la comunitat educativa de la informació obtinguda.
- Es vetllarà per la protecció de les dades obtingudes i se n'evitarà l'exposició de les mateixes sense el consentiment de les persones participants. S'ha signat un document d'autorització sobre l'ús de les dades obtingudes, en el que ambdues parts, investigadora i participant de la comunitat educativa, han mostrat la conformitat del fet que les dades siguin utilitzades, només amb finalitats acadèmiques. També es vetllarà per l'anonimat de tots i totes les participants. Paral·lelament s'ha tingut molt en compte els infants i la preservació de la seva imatge.
- En la recollida de dades s'ha tingut molt en compte com tractar-les i s'ha respectat en qualsevol cas a la persona objecte de la investigació. És important que les persones se sentin còmodes, per tant s'ha intentat crear un ambient distès i de confiança que ha permès desenvolupar l'activitat i accedir a les persones d'una manera positiva sense judicis ni pressions.

3.2.4. Categorització

Per a portar a terme l'anàlisi de les dades recollides durant tota la recerca, es va recórrer a l'estratègia de categoritzar la informació obtinguda a través de les eines

de recollida d'informació. El primer pas va ser fer la redacció del diari de camp durant les observacions i la transcripció literal de l'entrevista.

En el procés de categorització es van establir diferents categories en relació als temes tractats en el marc teòric, el guió de les preguntes de l'entrevista¹⁵ i les respostes obtingudes. Es van establir tres blocs relacionats amb els diferents temes a analitzar:

- L'art escènic a l'aula
- Metodologia, eines i estratègies inclusives a l'aula
- Les famílies: Un suport a l'aula

Cadascun d'aquests s'ha dividit en diversos punts d'interès, denominats categories, per a la investigació tal com indica la taula 4: llegenda de categoritzacions¹⁶. Aquesta explica què s'ha tingut en compte a l'hora de seleccionar la informació i categoritzar-la. A la taula s'aprecia un apartat que conté l'explicació de cada categoria. El resultat a estat partir de diverses categories, i a l'hora de treballar les dades recollides ha requerit més dedicació. És a dir, en el moment d'analitzar cada resposta s'havien de valorar molts aspectes, però la taula de categories ha facilitat, en part, l'anàlisi de cada temàtica, ja que es tenia la informació molt fragmentada i gràcies a la tècnica de categoritzar s'ha pogut agrupar la informació recollida. En el moment de l'entrevista o les observacions la informació ha quedat molt dispersa, ja que les eines han donat l'opció de poder fer un relat de tot el que anava passant i paral·lelament aquesta metodologia ha dificultat l'anàlisi justament per aquest mètode, per això ha calgut l'agrupament per temàtiques de les dades recollides per la posterior anàlisi. Per facilitar aquesta tasca se li va atribuir a cada categoria un color i així fer més visible el següent pas. Aquest correspon a l'agrupament de totes aquelles parts i cites de l'entrevista i el diari de camp que fan referència a la mateixa categoria, tal com es mostra a les

¹⁵ Annex 2. Plantilla entrevista.

¹⁶ Annex 5.1. Taula llegenda categorització.

taules 5 i 6¹⁷, per poder-ne fer una primera anàlisi¹⁸ de cadascuna i finalment fer-ne un de global triangulant amb el marc teòric. A les taules de categories, tal com s'observa a les mostres 5 i 6 representades més avall, es pot veure paràgrafs copiats literalment i extrets del diari de camp i de l'entrevista. Per poder identificar d'on han estat extrets aquest fragments, al final de cadascun hi ha una llegenda que identifica: "D" el diari o "E" l'entrevista i "p" la pàgina. Aquesta tasca ha permès obtenir una anàlisi profunda i minuciosa dels diferents temes, que després es complementarà i relacionarà amb el marc teòric i poder identificar en tot moment de quina eina de recollida d'informació ha estat extreta, inclús localitzar la pàgina.

Taula 4

Llegenda de categoritzacions

BLOC	COLOR	CATEGORIA	EXPLICACIÓ
L'art escènic a l'aula		Percepcions, coneixements i aplicacions del teatre a l'aula i com genera espais per la comunitat educativa.	Saber quina aplicabilitat li donen al teatre portant la seva pràctica a l'aula. També veure com potencia les relacions entre els diferents agents de la comunitat educativa l'art escènic.
Metodologia, eines i estratègies inclusives a l'aula		Planificació multinivell i disseny universal per a l'aprenentatge (DUA).	Identificar si porten a terme una planificació multinivell a l'aula tenint en compte la diversitat de capacitats dels alumnes i si es plantegen i implementen el disseny universal.
		Treball cooperatiu a l'aula.	Identificar si fan tasques que treballen la diversitat i la inclusió en el procés d'ensenyament i aprenentatge o no? Quines?
		Espai, suports i agrupacions, emocions...	Observar com és l'espai i com agrupen als alumnes des d'una mirada inclusiva. Són espais inclusius? Els grups són heterogenis? Quins suports utilitzen? Observar tot allò referent a les emocions i les habilitats...
		Criteris d'avaluació.	Tenir coneixement de quin és el criteri d'avaluació que porten a terme en l'activitat de teatre. Què avaluen i de quina manera?
		El paper del mestre	Recollir tot el què és relatiu al paper del mestre dins l'aula, per portar a terme l'activitat, coordinar, dinamitzar, avaluar, idear...
Les famílies: Un suport a l'aula		Implicació de les famílies en l'activitat de teatre.	Veure quina és la implicació de les famílies en el procés de planificació, preparació i posada en escena de l'obra de teatre. Com s'impliquen? Generen comunitat educativa?

Creació pròpia

¹⁷ Annex 5. Taules categories.

¹⁸ Annex 6. Primer anàlisi de dades.

Taules 5 i 6

Mostra d'una taula d'una categoria

PERCEPCIONS, CONEIXEMENTS I APLICACIONS DEL TEATRE A L'AULA I COM GENERA ESPAIS PER LA COMUNITAT EDUCATIVA	
<p>Entrevista i Diari de camp</p> <p>Val a dir que en els músics s'hi contemplava, musica, cançons i dansa i els de decorats feien decorats i vestuari. I aquest anys és el primer que hem desglossat en cinc grups. (E.p.3)</p> <p>Perquè ara que parlem d'això, entenc que a través del teatre treballem continguts més curricular i també aprenentatges més transversals i suposo que també adaptem doncs que per exemple els de cicle superior puguin fer altres coses perquè tenen més capacitat de fer per exemple aquest tema de vídeos...</p> <p>Aquest tema, és un tema que des d'aquest, des de les obres de teatre poden aprofitar per treballar (E.p.4)</p> <p>Què heu tingut en compte, en continguts, a l'hora de planificar-la? El dia que fa 8 anys vàreu triar fer teatre, per què la vàreu triar i amb la intenció de treballar què?</p>	<p>Referent a...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloc Categoria i apartat entrevista: L'art escènic a l'aula - Saber quina aplicabilitat li donen al teatre portant la seva pràctica a l'aula. - També veure com potencia les relacions entre els diferents agents de la comunitat educativa l'art escènic.

CATEGORIA: PLANIFICACIÓ MULTINIVELL I DISSENY UNIVERSAL PER A L'APRENENTATGE (DUA)	
<p>Entrevista i Diari de Camp</p> <p>disenyar la planificació es busca una obra de teatre i diferents maneres de poder intervenir en aquesta obra de teatre. Vàrem agafar una mica els punts forts que té cadascú. Si algú era més hàbil en decorats o coses plàstiques doncs va portar el grup més de decorats, qui tenia més facilitat per la música doncs porta el grup de músics, els altres feien actors (E.p.2)</p> <p>Fèiem com rotatiu. Que cada any els alumnes passessin per una cosa i al cap de tres anys havien passat per les tres activitats que hi havia: actors i actrius, músics i decorats.</p> <p>Agafàvem obres que hi haguessin molts personatges però les adaptàvem molt perquè hi havia de sortir molta gent.</p> <p>Això també ho dificultava, feia que hi havia un treball previ molt gran de preparació de l'obra, de pensar quants personatges sortien. Perquè sortien 22-24 el grup de dimarts que fan la primera part de l'obra i el grup de dijous sortien uns altres vint i pico. Estàs fent una obra de quaranta i pico personatges (E.p.3-4)</p> <p>Vàrem passar molts dies adaptant l'obra</p> <p>Ja eren massa grans i vàrem pensar que aquests alumnes ja han passat per tot, ja tenen l'experiència i potser poden crear una cosa pròpia i fer una intervenció a</p>	<p>Referen a...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloc Categoria i apartat entrevista: Metodologia, eines i estratègies inclusives a l'aula - Identificar si porten a terme una planificació multinivell a l'aula tenint en compte la diversitat de capacitats dels alumnes i si es plantegen i implementen el disseny universal.

Creació pròpia

3.3. Anàlisi i resultats

En aquest apartat es pretén mostrar l'anàlisi de les dades obtingudes a través de l'entrevista col·lectiva, l'observació, el diari i les notes de camp i l'anàlisi de documents. Es desenvolupa la part més important de la investigació; triangulació i contrast de la informació recollida durant el desenvolupament de la part practica amb el marc teòric i també amb els resultats obtinguts en l'anàlisi i les conclusions del treball de final de grau citat en aquesta investigació. L'objectiu és trobar la relació entre què diuen els autors i autores i què ens mostra el context real a l'escola Xoriguer. Aquest apartat conté noms d'autors per reforçar la triangulació però, sobretot, conté el contrast entre les dades obtingudes i les teories dels diferents autors.

L'anàlisi està organitzada per blocs, els mateixos que ens mostra la taula de categories, segons l'organització del marc teòric. Tot i està separat per blocs i categories, es pot trobar relació entre els diferents apartats. Totes les parts estan interrelacionades i es complementen entre elles.

Paral·lelament les categories "Criteris d'avaluació" i "El paper del mestre" estan citades i analitzades específicament per la seva importància en aquesta investigació, sobretot la del paper del mestre, però podem veure-les representades en l'anàlisi de qualsevol de les altres categories.

Per últim, en aquest apartat, hi trobem l'anàlisi específica del document¹⁹ de la planificació de l'activitat de teatre. Aquest document va ser facilitat per la directora del centre escolar i s'ha analitzat agafant de referència les categories del disseny universal i l'aprenentatge multinivell a partir d'unes plantilles²⁰ ja dissenyades pel Dr. Ruiz i Bel.

¹⁹ Annex 10. Planificació i objectius tallers Art i expressió corporal 2018-2019 Escola Xoriguer

²⁰ Annexes 7, 8 i 9. Plantilles multinivell traduïdes i adaptades pel Dr. Robert Ruiz i Bel.

3.3.1. Bloc: Metodologia, eines i estratègies inclusives a l'aula

✓ **Categoria: Planificació multinivell i disseny universal per a l'aprenentatge (DUA)**

Durant la investigació i recollida de dades es pot valorar i observar a l'aula una certa tendència a la metodologia multinivell i disseny universal tot i que hi manca posar en practica la paraula programació o planificació ja que en el document de la planificació hi manca una planificació multinivell.

Quan han de planificar l'activitat busquen una obra de teatre i diferents maneres de poder intervenir en l'obra. Una de les condicions que busquen en l'obra és que tingui molts personatges, tot i això acaben adaptant força el text. Aquesta tasca és molt difícil, ja que han arribat a ser més de quaranta personatges. Per això varen passar de fer tres tallers a fer-ne cinc. D'aquesta manera adapten l'activitat al nombre d'alumnes que hi participen. A l'inici de començar l'activitat de teatre oferien tres tallers i feien rotació de tallers, així al cap de tres cursos tothom havia fet de tot.

Les mestres es distribueixen els tallers en funció de les habilitats de cadascuna. D'aquesta manera poden atendre d'una manera més especialitzada al grup.

Fan una explicació breu de què hi passarà a cada taller i deixen que l'alumnat pugui triar el taller al qual volen anar. Asseguren que el fet de poder triar condiciona a l'alumne a participar amb més ganes. La directora assegura que "donar autonomia genera ambients de treball més calmats." (DC.p.1)

"(...) que el fet de poder triar hi van amb moltes més ganes de fer el taller." (E.p.5)

Si algun alumne no sap on anar les mestres els orienten i els recomanen. N'hi ha que volen repetir però les mestres consideren que ho han de provar tot.

"(...) és interessant convidar-los que provin coses perquè hi ha nens que sinó es tanquen portes. Potser això és feina més de tutories que en pots parlar i treure pors a provar coses." (E.p.5)

Cicle superior, com que ja han passat per tots els tallers i tenen més capacitat d'autogestionar-se, se'ls hi proposa que puguin fer una creació pròpia. S'ho preparen de forma autònoma sense cap ajuda. P3 tampoc forma part de la roda sinó que fan una intervenció puntual en algun moment de l'obra.

Un altre dels objectius és atendre la diversitat des de la individualitat a través de l'activitat de teatre. Mitjançant la teoria de la planificació multinivell es pot veure com d'aquesta manera multipliquen els recursos, les opcions i les oportunitats al voltant d'una base comuna; l'obra de teatre. Aquesta realitat reforça la teoria de l'autor Collicott, 2000. Les mestres assumeixen la individualitat, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes a través de l'activitat, tenint l'obra de teatre com a base comuna per a tothom i establint objectius individuals o per grups de nivell diferenciats en un mateix grup. En el moment de la planificació també tenen en compte aquells alumnes que tenen més facilitat per segons quina habilitat i recursos per aquells que tenen més limitacions. Sobretot en actors i actrius reparteixen els papers i els textos en funció de les capacitats de l'alumne. Amb els músics passa el mateix, però tots els alumnes tenen la possibilitat de portar a terme l'activitat seguin el seu propi ritme d'aprenentatge. Tots els alumnes tenen l'oportunitat d'aprendre i progressar en una mateixa activitat.

“(...) si fem una cançó doncs uns tocaran uns ritmes més senzills i els altres faran una cosa més complexa. Tots fan segons les seves possibilitats.” (E.p.6-7)

Consideren que l'activitat és inclusiva, precisament, des del moment que poden adaptar una mateixa activitat per a nivells diferents, asseguren la participació de tothom i aconseguen que tothom se senti important dins de l'activitat.

“(...) que tothom se senti important fent allò. Important, responsable, que valori que la seva tasca és important dins del grup i que tothom participa de la seva manera.” (E.p.10)

Davant la possibilitat de fer l'activitat més inclusiva comenten que caldria dissenyar les activitats prèviament. Confessen no ser expertes en el tema. Invertir temps a pensar i planificar més àmpliament, des del punt de vista d'un grup heterogeni,

divers amb múltiples ritmes, les activitats per poder arribar a tot l'alumnat amb més tranquil·litat.

"(...) has de tenir el pensament posat en què hi haurà nens de diferents edats i això de vegades les preses, el temps, que arriba gent nova i ho expliques com pots amb el temps que tens i et trobes: "és que els petits no poden cosir". I n'has de parlar. Potser falta temps per poder treballar aquest aspecte" (E.p.11-12)

"(...) Si és el temps i de vegades és això fer el canvi d'estratègia o de xip i de dir a veure quins són els recursos que em farien falta per poder acabar." (E.p.11-12)

Durant les sessions s'observa com en cada moment les mestres estan pendents de l'alumnat i, sobre la marxa, adapten les activitats perquè tothom pugui realitzar-les.

"Per fer el dibuix es posen en rotllana a terra, una nena reparteix els folis. La mestra els hi dona opció de fer el dibuix amb llapis o retoladors de colors." (DC.p.4)

"Un nen demana a la mestra si pot fer el dibuix d'una determinada manera. La mestra li respon: "ah! és el teu dibuix, hi pots fer el què vulguis!". (DC.p.4)

"Als més petits que no acaben d'entendre-ho la mestra adapta l'activitat perquè també la puguin fer. (...) També a una nena més petita li dona més temps i alguna pista per dir la paraula que no li acaba de sortir." (DC.p.7)

S'observa com es donen responsabilitats a alguns alumnes, fomentant les seves habilitats.

En el desenvolupament de l'activitat es poden percebre les quatre fases que indica Collicott en la part del marc teòric. Les mestres identifiquen conceptes i elements comuns que volen que els alumnes assoleixin i miren d'arribar a diferents nivells de complexitat amb la mateixa base tal com indica la Taxonomia de Bloom (1978). Posen en pràctica diferents mètodes d'ensenyament en funció de l'alumne que tenen al davant. Donen als alumnes diferents maneres de poder desenvolupar-se a l'aula durant l'activitat de teatre i totes són bones. En el moment d'avaluar a cada

alumne també tenen en compte les seves capacitats i prèviament han adaptat l'objectiu però una vegada més no s'aprecia cap mena de mètode d'avaluació ni es posa en practica diferents procediments d'avaluació.

Pel que fa al DUA (Disseny Universal per a l'Aprenentatge) no tenen un disseny específic però sí que es veu com tenen en compte la variabilitat real existent d'estudiants per l'adaptabilitat dels objectius, el material utilitzat a l'activitat, els mètodes emprats pel progrés dels alumnes, i l'avaluació que, tot i ser poc visible en el projecte de l'activitat, precisament per això fa que les barreres disminueixin davant les habilitats, el coneixement i el compromís de l'alumne. No hi ha pressió en l'alumnat a adquirir cap fita concreta marcada per un currículum. Cada alumne aprèn al seu ritme i té l'oportunitat de progressar partint del seu propi punt de partida. També, el context, mostra i dona valor als principis del DUA segons l'autor Dalmau, M. (2015). Utilitzen diversos materials per al "què" de l'aprenentatge adaptat als alumnes que tenen a l'aula, diverses formes d'expressió com la plàstica, corporal, oral, musical... que, normalment, poden escollir o bé la mestra els orienta. Per últim s'hi observa com fomenten la implicació i puguin donar resposta al "per què" de l'aprenentatge, tenint en compte les emocions implicant factors culturals, etapes evolutives, aprenentatges previs, el nivell d'interès personal, entre d'altres.

✓ **Categoria: Treball cooperatiu a l'aula**

Existeix treball cooperatiu entre mestres i entre alumnes. S'observa interacció entre les mestres i aquesta facilita el treball cooperatiu entre el grup de professionals i inspira el de les aules entre els diferents alumnes. Durant les sessions també s'observa treball cooperatiu amb altres entitats del poble.

"A una de les aules hi ha alumnes de l'institut del poble. Són de 3r d'ESO i fan voluntariat en servei comunitat." (DC.p.2)

En la planificació i execució a l'inici de portar a terme l'activitat, fa 8 cursos, ho feien bastant tot entre totes i cadascuna es responsabilitzava d'alguna qüestió. A

mesura que l'escola ha anat creixent ho han portat més des de comissions petites, cadascú desenvolupa el seu grup. Fan un treball sumatori, és a dir que cadascú es prepara la seva part i al final les uneixen a sobre d'un escenari.

“Si sents allò de: per fi veurem el que fan a l'obra de teatre. Perquè clar tothom està fent la seva part i estan com pendent de veure que estan fent els companys dels altres grups. I t'ho venen a dir allò emocionats.” (E.p.10)

Tot i això existeix unió entre grups i dins de cada grup s'observa en molts moments el treball cooperatiu. Els petits grups de treball facilita el treball cooperatiu entre els diferents membres del grup, ja que existeix més interacció entre ells. Treballar conjuntament fomenta la feina ben feta i fomenta la pertinença al grup.

“Treballant d'aquesta manera els alumnes se sentien que formaven part d'un tot, d'una pinya, jo penso que ho vivien molt i molt bé. Tenien moltes ganes de saber quina seria la pròxima obra. Ho esperen molt i t'ho diuen. Penso que és molt important el fer una cosa entre tots, no és el mateix que cadascú ho prepari lliurement(...), tots estan pendent de què està fent l'altre, de si quedarà bé amb tot el que ells han preparat...” (E.p.6)

En el grup d'actors i actrius, per exemple, mentre uns actuen els altres apunten i observen si tots ho fan bé i recorden el paper a aquells no el recorden. Es respecten i s'ajuden mútuament. Desenvolupen l'habilitat d'escoltar a l'altre, acceptar i realitzar crítiques constructives. Desenvolupen l'empatia i el respecte vers les diferents opinions i ritmes d'aprenentatge dels altres. Existeix un aprenentatge compartit i s'observa com els mateixos alumnes aprenen i ensenyen. Evidències que reforcen la teoria i diverses afirmacions de l'autor Pujolàs.

Cada alumne es responsabilitza d'alguna cosa; “Uns pinten, d'altres retallen i altres fan collarets per la reina de l'obra.” (DC.p.5)

“perquè una alumna més gran ajudi a una de petita a dibuixar i retallar una estrella en una tela de color” (DC.p.5)

Les mestres també treballen cooperativament amb els alumnes el dia de la representació de l'obra. "(...) col·laboren, fent canvis de decorats, dirigint als músics, ballant en les coreografies i, des de darrere de les cametes, recordant el text per si algun alumne s'ha despistat, però generalment se'ls veuen força autònoms i el públic estem gaudint" (DC.p.12)

L'obra de teatre esdevé el resultat final de setmanes de treball cooperatiu. D'aquesta manera es pot parlar d'interdependència positiva, donant força a la taula de Pujolàs. Cooperativament s'aconsegueix un objectiu comú i tothom l'aconsegueix; Representar l'obra de teatre a dalt de l'escenari. I durant la creació tothom aprèn. Cooperen per aprendre i aprenen cooperant.

Veuen el treball cooperatiu una eina molt potent en l'aprenentatge, unint diferents ritmes. Els petits tenen als grans com a referents i models a seguir i els grans baixen expectatives. S'anivellen ritmes, responsabilitats i aprenentatges. Asseguren que es treballen percepcions i interpretacions fomentant la creativitat en oferir noves estratègies entre l'alumnat. S'ajuden els uns amb els altres. A través del treball cooperatiu fomenten la comunicació i desenvolupen competències socials com el diàleg i la negociació en algun conflicte i l'empatia i aporten crítiques constructives per ajudar-se mútuament.

"Una nena al teatre li costava baixar i ho havien de fer tots de cop, han proposat una estratègia per ajudar-la a saber en quin moment ha de baixar." (E.p.6)

Veuen que a través del treball cooperatiu el grup s'uneix molt més.

✓ **Categoria: Espai, suports i agrupacions, emocions...**

Agrupacions

L'activitat de teatre, avui dia, està formada per 5 grups de treball: actors i actrius, decorats, vestuari, ballarins i ballarines i músics. Amb el temps han augmentat dos grups més per tenir grups més reduïts per poder atendre millor als alumnes. Amb

els grups més petits també asseguruen que la participació és més elevada. Tothom ha pogut triar el grup al qual anar, no és rotatiu.

L'activitat està composta pels alumnes de cicle inicial de primer a cinquè. Cicle superior no hi participen en el taller sinó que s'organitzen i munten un gag o esquetx, fan la publicitat... de forma autònoma i infantil també preparen una cançó. Així i tot el dia de la representació de l'obra de teatre acull a tot l'alumnat a sobre de l'escenari i cada grup de treball aporta la part que ha anat muntant i preparant durant el trimestre.

Els grups són heterogenis, amb diversitat i reduïts. Barregen nens i nenes de quatre anys fins a quart. Valoren mantenir els grups reduïts per poder atendre millor a l'alumnat i fomentar el treball cooperatiu. Algun dels tallers dins del grup fan subgrups per aconseguir entorns més reduïts de treball o més especialitzats. Normalment aquests subgrups són diversos excepte en el grup de músics que estan separats per cicle mitjà i inicial, és a dir per edats.

La metodologia que utilitzen per agrupar a l'alumnat és molt inclusiva, ja que trenquen amb l'agrupació ordinària per edats i aconsegueixen grups diversos i heterogenis.

Espais

Els tallers es desenvolupen en espais, ambient, diferents. Espais amplis, sense taules ni cadires, lluminosos. El de ballarins potser és una mica petit pel tipus d'activitat que desenvolupen. El de decorats també és més petit i està ple de pots de pintura, pinzells, colors, rulls de cartó...

Mestres i alumnes van amb sabatilles d'estar per casa o amb mitjons. En diferents ocasions s'estiren a terra per fer un dibuix o parlar de com va l'activitat.

Aules obertes i tothom pot entrar i sortir lliurement. Existeix interrelació entre grups d'una manera molt lliure i propera. Generalment aquesta és la descripció dels espais.

“A mig fer una alumna, la que fa el paper de reina, va al taller de vestuari. Li han de prendre les mides.” (DC.p.4)

Al taller de músics la porta està tancada i, en aquest cas, no els permet entrar i sortir amb llibertat. Aquest fet indica que en funció del docent existeix més o menys llibertat i ocupació de l'espai.

També surten a l'exterior si el temps acompanya i l'activitat ho requereix per aprofitar l'entorn natural. O bé per anar d'un edifici a l'altre quan han de canviar d'entorn per desenvolupar l'activitat que toqui.

Abans de començar la sessió van d'un edifici a l'altre caminant pel carrer. No hi ha files definides. Van a poc a poc ordenadament. (DC.p.7)

La representació es fa en un teatre de debò. Van sortint a l'escenari per ordre d'escenes. En finalitzar l'obra tots els alumnes acaben junts a l'escenari.

Suports

Com a suport utilitzen la docència compartida. Una de les mestres no té cap grup en concret i dona ajuda al grup que ho necessita. Aquest suport es considera inclusiu perquè tots els alumnes, siguin quines siguin les seves característiques, se'n poden beneficiar i en cap cas genera segregació.

També disposen d'una vetlladora per algun nen que té necessitats educatives especials. Aquesta figura també es considera un suport bo per a tothom i imprescindible per alguns alumnes.

“L'any passat el vaig tenir a danses i va anar molt bé ser dues persones en el grup” (E.p12).

Així i tot afirmen que tothom hi troba el seu lloc en aquest tipus d'activitats i, generalment, es desenvolupen de forma autònoma i el fet de ser grups reduïts facilita la inclusió i participació. La mateixa activitat ja es considera inclusiva i un suport a l'escola pel fet de generar espais accessibles per a tots els alumnes.

Tenen suports en funció de les necessitats que van sorgint. També adapten el suport quan el nen o nena demana més atenció. No hi ha una sistematització ni planificació dels suports orientats a tothom. Són suports “apaga focs” centrats en les discapacitats o dèficits i no en les capacitats.

Aprenentatges transversals

Abans de marxar, quan finalitza la sessió, algun dels grups parla de com s’han sentit i expressen les emocions que senten.

Treballen diferents valors i emocions a través dels diferents ambients de treball. Treball vivencial sense deixar aspectes importants del currículum.

“Una nena diu que potser a la gent no els agradarà. Sembla que surten pors escèniques sabent que s’apropa el dia de l’actuació.” (DC.p.9)

✓ **Categoria: Criteris d’avaluació**

No hi ha una planificació concreta i acurada, a mesura que han anat fent l’activitat de teatre l’han anat ajustant. Valoren i ajusten sobre la marxa.

“Es va anar valorant a mesura que van anar creixent els grups” (E.p. 4)

Davant de l’avaluació dels alumnes confessen que els hi costa molt avaluar. Es basen molt en l’observació del desenvolupament de l’alumne dins de l’activitat. En algun curs han intentat avaluar a través de graelles d’autoavaluació pels alumnes i diuen que costava per falta de temps, sobretot.

“Graelles d’autoavaluació pels alumnes que quan sortissin de l’activitat tinguessin uns ítems per autoavaluar-se per veure com havia anat, si s’havien sentit bé, si havien estat tranquils, si havien participat... Res eren tres frases, cada grup s’havia pensat les seves i només s’avaluaven tres coses” (E. p.8)

Actualment ja no es fa, generalment però cada grup funciona diferent, cada mestra aplica el seu criteri per avaluar. La mestra que porta els actors i actrius, a principi de curs els hi va passar unes preguntes per valorar per què havien triat aquell

taller i quins objectius volien aconseguir. Durant les sessions han anat parlant d'aquests objectius i valorant com els anaven assolint.

“I em va agradar molt perquè va sortir el to de veu, l'expressió, parlar a poc a poc, vull dir ells ho tenien molt clar. I llavors vàries sessions, tampoc totes, ho dèiem. Paràvem, fèiem una mica de tancament, i llavors es valorava: tu com et sents?” (E. p.8)

La mestra comenta que també han pogut fer avaluació els uns amb els altres per a l'altre i que tots puguin millorar, desenvolupant el treball cooperatiu i interactiu. Tot i fer aquesta avaluació exhaustiva i dinàmica, en la que l'alumne pren protagonisme i és responsable de la seva pròpia evolució, aprenentatge i avaluació, no ho han registrat a cap document.

S'observa en una de les sessions que les mestres acompanyen i aporten punts de vista en com ballar, interpretar... “Si fem por, no podem riure”. (DC.p.9-10)

Al finalitzar l'obra, es fa una valoració conjunta entre totes les mestres participants de l'activitat, per valorar de forma global com ha anat durant tot el trimestre i poder establir millores pel curs vinent.

Afirmen que durant l'activitat de teatre va bé observar per tenir més informació de cada alumne per després fer les avaluacions, sobretot en tema de competències, en altres matèries.

Durant la jornada de portes obertes per a pares i mares una mare demana: “com sabeu si tots aconseguen els aprenentatges?” la mestra respon que ho fan a través de graelles i l'observació. Les famílies també mostren preocupació davant de l'avaluació. No tenen informació sobre el sistema que s'utilitza per avaluar i mostren desconcert.

✓ **Categoria: El paper del mestre**

Les mestres tenen un treball previ als tallers de teatre molt gran. Unes quantes persones planifiquen l'activitat i després s'exposa al claustre per posar-se d'acord.

Cadascuna porta el taller que més bé li va per les seves competències i d'aquesta manera poder oferir una atenció més especialitzada.

Durant els tallers també són participants de les activitats i col·laboren cooperativament amb els alumnes en totes elles.

Asseguren poder atendre més bé al grup i la seva diversitat si aquest és més reduït. En el moment d'organitzar els grups tenen en compte, des de la consciència, els diferents nivells. Els alumnes han pogut triar quin taller volien fer i les mestres han respectat la decisió de tot l'alumnat orientant-los en tot moment.

Compartir temps fora de les sessions destinades als tallers de teatre, les permet intercanviar idees, tot i que diuen no tenir-ne gaire. El poc temps disponible dificulta la planificació de l'activitat.

“Em refereixo al temps perquè si ho fem entre tots pots donar idees als altres perquè de vegades et quedes bloquejat tu mateix.” (E.p.12)

Tot i el poc temps existeix coordinació entre les diferents mestres, de vegades entre passadissos, per fer-se traspàs d'informació de com van avançant amb els grups. S'observa treball cooperatiu i, en algun moment, docència compartida. Una de les mestres fa suport a tots els tallers puntualment.

En les observacions s'aprecia l'atenció directe. El demanar per davant de la imposició o l'ordre. Les mestres generen un clima de confiança i autonomia orientant els alumnes a trobar el seu propi coneixement fomentant la participació i el treball cooperatiu i responsable.

“Totes les propostes són vàlides.” (DC.p.5)

Acompanyen i orienten en l'aprenentatge transversal i universal més enllà de contingut curriculars. Motiven als alumnes a aprendre el paper, trobar idees i materials, expressar-se amb el cos, tocar un instrument... Estimulen la llibertat d'expressió i de moviment, l'autonomia i el respecte entre els companys i companyes als diferents ambients i el treball cooperatiu.

“La mestra motiva als alumnes a aprendre el paper.” (DC.p.3-4)

“Tallen roba per fer una disfressa de forma força autònoma. La mestra els acompanya però ho fan ells amb la seva orientació.” (DC.p.5)

“La nena més petita no se’n surt i la mestra fomenta el treball cooperatiu demanant a les altres dues nenes més grans que li expliquin com s’ha de fer per aconseguir una estrella retallable.” (DC.p.6)

En algun moment puntual s’observa com, tot i ser grups reduïts, no poden estar a tot arreu i estar pendent una sola mestra per tot el grup. Llavors cal anar ajustant el ritme de la dinàmica.

“En molts moments xerren entre ells i no segueixen el què està passant. La mestra els crida l’atenció i convida a un d’ells a sortir a donar un vol si és que ho necessita per estar més tranquil. El nen diu que no i es dona per al·ludit. N’hi ha un de petit que està en un racó jugant amb una carpeta.” (DC.p.4)

Algunes mestres recórrer a fer-los callar, davant el des ajustament del ritme harmònic de la sessió, amb tocs d’atenció i ordres directes.

“La mestra recorda que han de fer silenci insistentment, de paraula i fent “shuts”. Els demana que no toquin els instruments si no toca fer-ho. Són tocs d’atenció orientats al dia de l’obra.” (DC.p.6)

“La mestra de música demana constantment silenci amb “shuts”, “no parleu”, “no toqueu”...” (DC.p.8)

Per altra banda també s’observa com les mestres acompanyen a la presa de consciència quan alguna tasca no ha anat bé. Fan un cercle i posen en comú què va passar el dia anterior i com poden millorar-ho, fomentant la responsabilitat.

Quan l’ocasió ho mereix també feliciten als alumnes per la feina ben feta.

“(…) felicita a una alumna perquè ha cosit molt bé.” (DC.p.6)

En el taller d'actors i actius, per exemple, quan uns actuen els altres observen i la mestra no descuida als que no estan a escena, els anima a observar, promou la participació en el grup animant el recolzament dels uns amb els altres.

En diverses ocasions s'aprecia com les mestres utilitza un vocabulari inclusiu.

"La mestra crida l'atenció al grup dient: "nois i noies, petits i grans". (DC.p.5)

També s'observa un vocabulari positiu orientat a la millora.

"L'Aleix, el mestre, dona estratègies, parlen de tenir por a no agradar o a fer el ridícul." (DC.p.9)

"(...) i el mestre reclama la seva atenció i col·laboració. Li diu: "et necessitem". D'aquesta manera li està donant un missatge positiu i potencia la seva participació." (DC.p.10)

3.3.2. Bloc: Les famílies: un suport a l'aula

✓ Categoria: Implicació de les famílies en l'activitat de teatre

A la pregunta; qui participa en el procés de planificació?, que es formula amb la intenció de veure quina és la implicació de les famílies i quin paper hi té cada part de la comunitat educativa, responen que es planifica amb unes quantes mestres i després s'exposa a la resta del claustre i es reparteixen els diferents tallers que componen l'activitat de teatre. Tota l'estona que es parla durant l'entrevista col·lectiva sobre qui organitza l'activitat, es fa sobre les mestres i quines responsabilitats adquireixen cadascuna d'elles.

"Les mestres fem això, cadascú escull el que més bé li va. Segons les competències ens posem d'acord" (E.p.4)

Com que no s'obté la resposta esperada es pregunta directament. "Us heu plantejat en algun moment tenir en compte a les famílies com a participants actius de l'activitat, com a membres de la comunitat educativa?" (E.p.8) Responen que en aquesta activitat concretament només els conviden a veure el resultat. Demanen ajuda puntualment si la necessiten per portar decorats o per alguna

cosa especial. En ocasions puntuals han tingut la col·laboració d'alguna mare o àvia molt a l'inici de l'activitat fa alguns anys. I recorden com un curs els pares i mares varen preparar una obra paral·lela que van representar el mateix dia que representaven els nens i nenes.

També recorden llunyanament que conjuntament havien donat la lletra d'una cançó perquè des de les butaques poguessin cantar la cançó tots plegats.

“Que van estar molt contents perquè es va apuntar gent que no s'ho esperaven. No s'ha tornat a fer però va estar bé.” (E.p.9)

Una realitat molt allunyada de què els autors indiquen com a escola més democràtica. Es veu una sobrecàrrega en l'escola molt allunyada de la responsabilitat compartida amb tota la comunitat educativa en el projecte educatiu. L'escola planifica i informa les famílies. Les famílies només participen del projecte com a receptores de com serà la planificació i del resultat final com a espectadores de l'obra de teatre.

Veuen difícil la participació pel tema d'horaris i continuïtat, ja que l'activitat es fa cada setmana dues vegades. I també pel volum de persones que ja engloba. Veuen una feina afegida, la de fer participes les famílies més que un suport a l'activitat.

“(...) jo ho veig molt complicat perquè ja s'hi encabeix molta gent, nosaltres mateixos ja som molts, ja ens costa. Ficar-hi més... Bé, potser es pot eh però...” (E.p.10)

Insisteixen que porta molta feina.

“(...) com que ja porta molta feina fer això, potser sí que és una cosa que ens ha costat més d'incloure.” (E.p.10)

Una vegada més la realitat contradiu a les afirmacions dels diferents autors. Els i les docents no perceben la importància de la implicació i participació de les famílies en la vida al centre escolar de forma activa.

Mencionen que l'AMPA ja treballa en altres accions com la de comissió de patis, sempre col·laboracions paral·leles a les del projecte educatiu que impliqui la participació de tota la comunitat educativa.

Gairebé no s'aprecia relació entre l'escola i les famílies pel que s'intueix poca relació amb l'entorn. No existeix treball en xarxa dins de l'activitat de teatre per tant no es pot reforçar la teoria dels diferents autors que afirmen que a través del treball en xarxa es pot establir objectius comuns i desenvolupar les activitats conjuntament.

El dia de portes obertes per pares i mares dels nens i nenes de l'escola es fa un dijous a les tres de la tarda. De totes les famílies de l'escola només venen vuit mares i pares, es podria dir que el percentatge de participació és molt petit. Les que venen mostren interès pel que es fa a dins de l'escola. "Veure tot el que fan i que sempre diuen i no hem vist mai". (DC.p.1)

Entren a cada aula i pregunten als alumnes que expliquin el que fan.

Comenten la col·laboració d'una mama a l'aula i més endavant algun altre pare puntualment. Ho fan sobre la marxa, sense establir cap protocol ni pla de treball. Aquest dia els pares i mares mostren neguit davant de la metodologia educativa que porten a terme a l'escola, és molt diferent de què es trobaran a l'institut.

Durant les observacions només s'aprecia la presència de les famílies el primer dia en la jornada de portes obertes i l'últim en la representació de l'obra de teatre. Assisteixen al teatre com ho farien en qualsevol altra obra, com espectadors, però amb una il·lusió especial. La meitat de platea s'omple amb els pares i les mares. Han repartit entrades, dues per família, per temes de capacitat del teatre. Els nens i les nenes saluden a les famílies contents i nerviosos a l'hora.

Abans de començar la sessió una mare comenta negativament: "No m'han deixat ni veure el meu fill, què s'han cregut". Ha volgut anar a les butaques del davant per saludar al seu fill i alguna mestra li ha dit que no podia ser. (DC.p.11) és un cas aïllat, la resta gaudeix de l'espectacle. La mateixa mare també es queixa del poc

temps que ha estat el seu fill a l'escenari. Sembla generat tot per falta d'informació i participació de les famílies. Els alumnes de P3 preparen una actuació paral·lela a la resta de cursos. Al finalitzar l'espectacle tothom aplaudeix molt efusivament, sembla que ha agradat en general. A la porta del teatre hi ha esperant les famílies que no han pogut assistir a la representació. La rebuda la fa una persona responsable de l'entrada no gaire agradable. El seu to és autoritari.

Una vegada més la realitat a l'escola mostra la poca participació de les famílies en la planificació de les activitats que es porten a terme. L'escola planifica i les famílies estan informades però no prenen part en aquesta planificació. No existeix un treball conjunt i cooperatiu de tota la comunitat educativa. Els autors i les autores indiquen el grau de positivitat que això comportaria en els resultats escolars segons Calvo de Mora, 2006 i en la promoció de l'educació inclusiva i els aprenentatges des de la diversitat segons Blanch, 2017. L'escola Xoriguer a conseqüència de la falta de temps planifiquen i porten a terme el pla escolar sense comptar, en quasi totes les activitats a l'aula, sense comptar amb les famílies. No pren la iniciativa d'obrir les portes de l'escola i deixar entrar a les famílies. Aquesta realitat ja va sortir reflectida a l'anàlisi i les conclusions del treball portat a terme en la investigació de final de grau citat en aquest treball. La falta de temps, la incompatibilitat d'horaris, la poca comunicació i la falta de confiança entre els agents escola i famílies dificulta l'entrada d'aquestes a l'escola.

3.3.3. Bloc: L'art escènic a l'aula

- ✓ **Categoria: Percepcions, coneixements i aplicacions del teatre a l'aula i com genera espais per a la comunitat educativa**

Durant el darrer trimestre escolar porten a terme l'activitat de teatre. Aquesta està dividida en 5 grups de treball i es troben els dimarts i els dijous.

- Vestuaris
- Actors i actrius

- Decorats
- Ballarins i ballarines
- Músics

Les dades recollides confirmen que l'art escènic recull una gran diversitat d'altres arts com la música, que els ajuda a posar-se en situació i ho viuen més i millor, les cançons, la dansa, els decorats i el vestuari. A través del teatre porten a terme tallers d'arts plàstiques i costura creant i decorant l'escenografia i confeccionant el vestuari dels actors i les actrius. En aquests espais s'observa com posen en pràctica altres coneixements com les formes geomètriques, l'habilitat d'utilitzar diferents materials i recursos per aconseguir el que desitja. La realitat a l'aula ens diu que podem considerar el teatre com a una eina pedagògica per fomentar altres aprenentatges curriculars i transversals.

Treballen diferents competències com la comunicació i l'expressió a través de l'art. Afirmen que "l'art és expressió i comunicació" (E.p.5-6) i valoren molt positivament a l'escola aquests aspectes més transversals. En les sessions s'observa com a través del joc teatral fomenten i potencien el coneixement.

"Les nenes que fan estrelles experimenten dibuixant diferents formes d'estrelles i diferents mides." (DC.p.5)

Aprenentatges paral·lels als mateixos continguts del teatre. Fa vuit anys van triar el teatre perquè van veure que era una activitat molt transversal i que podien treballar l'expressió corporal i l'escenificació i era una manera de trencar amb les aules. També han treballat festes populars i culturals com la castanyada a través d'aquest art. En les observacions es recull que efectivament treballen l'expressió corporal i oral, la lectura, la memòria, projecció de la veu, la dicció i vocalització, la percepció de l'espai i el temps, la interpretació de diferents personatges. Tal com ens diu l'autor Gerorge Laferrière contemplat en el recull del marc teòric, experimenten i desenvolupen els eu propi aprenentatge a través de diferents llenguatges i practiquen a través de diferents instruments escenogràfics en un temps i espai determinat.

Les mestres donen molta importància a la projecció i al to de veu i al fet de pujar a un escenari i exposar-se davant d'una immensitat, asseguren que any rere any els nens i nenes adquireixen molta més seguretat. Els alumnes de cicle superior són els que més expressen aquesta seguretat, ja que han anat participant d'aquesta activitat des dels seus inicis. Aquests van més enllà i es preparen els seus popis gags i guió. Una de les mestres afirma: "I els veus que tenen aquella seguretat a dalt de l'escenari. Clar que tenen nervis però és un aprenentatge important." (E.p.7) Una vegada més el context i el que passa a l'aula confirma el què ens diuen els diferents autors, els alumnes desenvolupen els seus coneixements, les seves aptituds i habilitats, les seves competències a través de l'art escènic. Amb el teatre reben estímuls diferents del que són possibles en una classe ordinària de qualsevol temàtica curricular.

Un altre tema que es treballa a través del teatre és el de les emocions. Aquest any estan treballant, sobretot, la por mitjançant l'obra escollida. El grup de ballarins i ballarines han buscat diferents maneres de mostrar la por, expressant amb el cos, manifestant amb pancartes i a través d'una selecció de músiques i cançons. Del fet d'actuar amb públic també sorgeixen diverses pors escèniques o ho manifesten quan falten pocs dies per l'estrena. Parlen de tenir por a no agradar o a fer el ridícul. També el tema de la il·luminació és tema de conversa a mitja classe en el grup de ballarins i ballarines. "Diuen que potser seria millor poca llum, més aviat fosc. Sembla que això els donarà seguretat." (DC.p.9) L'autor Herbert, amb la seva teoria, reforça aquesta evidència que podem veure a l'aula en el taller de teatre; l'acte d'ensenyar és interactiu i a través del teatre entren en joc dimensions intel·lectuals, socials, emocionals i psíquiques a part de les curriculars i continguts acadèmics.

A través del teatre es creen espais per parlar de la por, de la vergonya i d'altres emocions. El mestre aprofita aquests espais per donar arguments per superar aquestes pors. Tal com diu l'autor, acompanya, guia i ajuda en l'aprenentatge.

A través del teatre i els múltiples aprenentatges que s'hi desenvolupen s'observa com es fomenta la creativitat en lloc de reproduir indicacions de les mestres.

Aquesta realitat també la podem veure reforçada al marc teòric. A l'escola s'atreveixen a desenvolupar la creativitat a través de l'activitat de teatre.

Amb el teatre és possible generar un ambient en el qual el treball cooperatiu es converteix en una forma d'educar. S'observa com els alumnes més menuts no se'n surten i els més grans expliquen com fer-ho. L'ambient és més distès i la mateixa activitat porta a treballar de forma cooperativa sense que sigui cap càrrega per a ningú. Tothom aprèn de tothom. A més existeix canvi de rols, alumnes que a altres ambients tenen un rol a l'aula al taller de teatre adquireixen un altre de molt diferent, sobretot per produir-se el grup heterogeni i divers. Els més petits també participen en l'obra. Han fet uns titelles i canten una cançó. Tal com indiquen els autors, el teatre a l'aula posa en pràctica el treball cooperatiu. Paral·lelament, les mestres afirmen que a través d'aquesta activitat la relació entre els alumnes, tant de grans com de petits, és molt bona. Durant les observacions s'aprecia com el vincle entre alumnes i amb les diferents mestres és bo i els espais i l'activitat conviden a crear ambients de joc compartits més distesos. S'aprecia l'ensenyament actiu i participatiu, en consonància amb objectius socials tals com la comunicació, que es veuen reflectits directament en un entorn social més enllà de l'escolar. En canvi gairebé no s'aprecia la presència i col·laboració de les famílies més enllà d'anar a veure el dia de la representació el resultat final. Aquest dia surten desavinences entre el públic, comentaris desagradables d'algunes famílies, segurament resultat del desconeixement i de la no participació en el projecte escolar, concretament en aquest cas en l'activitat de teatre. Els autors veuen en el teatre una oportunitat a l'aula per poder establir complicitats i generar confiança, sempre des de la inclusió, utilitzant les mateixes eines del teatre per ajudar a comprendre les diverses situacions i reflexionar dins del mateix context.

3.3.4. Anàlisi del document de la planificació de l'activitat de teatre

S'ha portat a terme, també, l'anàlisi de la planificació²¹ de la unitat didàctica de teatre des de la perspectiva de l'ensenyament multinivell i el disseny universal i poder identificar possibles accions de millora.

Per portar a terme l'anàlisi s'ha utilitzat les plantilles proporcionades en les sessions de classe de l'assignatura *Ensenyament i Planificació Multinivell* del Màster en Educació Inclusiva. Aquestes plantilles corresponen a les activitats 1, 2 i 4²². També s'ha portat a terme l'anàlisi segons l'apartat del marc teòric 2.2.2. *Planificació multinivell i Disseny universal*, d'aquest projecte i s'ha complementat amb les dades obtingudes de l'observació.

La planificació la divideixen en tres columnes, donant importància als objectius, les competències i els continguts que es pretenen treballar en l'activitat de teatre. Tal com està redactada, a simple vista ja es veu que no s'ha tingut en compte l'aprenentatge Multinivell, els objectius són lineals per a tothom iguals, no hi ha diferenciats els nivells d'aprenentatge categoritzats per colors o per qualsevol altra tècnica que tingui en compte els diferents ritmes de treball i aprenentatge.

Mitjançant les activitats 1 i 4 s'ha portat a terme una anàlisi de l'activitat de teatre utilitzant alguns dels apartats que proposa la plantilla. Amb l'activitat 2 es fa una petita proposta de millora en l'apartat 4.2 d'aquest treball.

Aprenentatge Real

Tot i que parlem de teatre, la planificació vincula els objectius i els continguts amb aprenentatges significatius que es poden relacionar directament amb el dia a dia i la realitat. El redactat és força genèric pel que puntualitza objectius molt oberts evitant la concreció.

²¹ Annex 10. Planificació i objectius tallers Art i expressió corporal 2018-2019 Escola Xoriguer

²² Annexos 7, 8 i 9. Plantilles multinivell traduïdes i adaptades pel Dr. Robert Ruiz i Bel.

En cap moment es parla dels múltiples nivells d'aprenentatge, sembla un nivell lineal per a tothom igual.

Multi - Nivell

Tal com s'ha anat dient, les tasques proposades en el taller de teatre són iguals per tothom, per tant no s'hi aprecia diferents nivells de dificultat segons les habilitats individuals de l'alumnat. No marquen fites més desafidores pels alumnes avantatjats ni tampoc de més senzilles pels alumnes menys hàbils, sembla que donen per suposat que tothom podrà fer de tot.

“Scaffolding”

L'Scaffolding és el procés que realitzen els estudiants, durant el procés d'aprenentatge amb un suport i gradualment van construint coneixement. Quan l'alumne aconsegueix més autonomia es retira el suport. Sí que sembla que en l'activitat hi hagi la intenció de construir de forma comuna el projecte, amb la intenció d'obtenir una obra de teatre que s'haurà creat entre i per a tots i totes. Tot i això en la planificació de l'activitat no hi està reflectit, per tant una vegada més, cal dir que no hi ha una planificació sistèmica, com tampoc hi ha anotat cap ajut que es pugui utilitzar en el procés de creació de l'obra.

Sí que es va veure en el terreny de joc la intenció d'encoratjar als alumnes en l'aprenentatge continuat i sí que existeix la capacitat de les docents per assignar objectius individuals dins de la col·lectivitat.

Pensament complex

En la planificació hi ha reflectida la intenció de valorar el treball cooperatiu, en equip i col·laboratiu així com hi podem veure la intenció de fomentar la discussió entre alumnes mantenint el respecte mutu i potenciant les habilitats socials. Per tant també tenen en compte el factor que potencia el pensament complex. L'aprenentatge entre iguals facilita el creixement i l'evolució individual.

En lloc del pla s'especifica que hi hagi alguna estratègia per assegurar-se el progrés dels alumnes menys capaços.

Inclusiu - Heterogeni

En aquest apartat la valoració és molt positiva. Només caldria contemplar-ho en la planificació de forma escrita per poder-ne avaluar el procés i l'impacte de les mesures inclusives a l'aula. Durant l'observació es va poder apreciar aules obertes, grups d'alumnes heterogenis amb diversitat d'edats i nivells. Grups absolutament oberts, flexibles i variables. De fet els racons de treball els creen a partir dels interessos i elecció dels alumnes. Tots i totes poden triar a quin taller vol anar dins de l'activitat de teatre (actrius i actors, escenografia, música i dansa, vestuari o llum, so i publicitat) o en qualsevol altra activitat que porti a terme l'escola. Treballar per tallers, per projectes, de forma cooperativa, són mesures universals que permeten la participació de tot l'alumnat.

Aprentatge integrat d'objectius diferents continguts

Els objectius sembla estar integrats al procés d'aprenentatge. En l'activitat de teatre integren objectius relacionats amb la disciplina teatral i també altres de relacionats amb diverses competències i continguts més curriculars com l'expressió oral i escrita o les matemàtiques.

Com s'ha dit en l'apartat anterior potencien molt el treball en grup i puntualitzen el fet que grans i petits es puguin ajudar en el procés d'aprenentatge, per tant tenen en compte una pràctica cooperativa en la qual alguns alumnes puguin ajudar a superar mancances individuals puntuals en altres alumnes.

Construït d'acord amb els progressos de l'alumne/a

Observant com està redactada la planificació, després de les diverses observacions i l'entrevista col·lectiva, sembla que la tasca de percebre el progrés de cada alumne i fer una avaluació continuada esdevé una tasca feixuga. En l'apartat d'avaluació de la planificació fan menció de l'observació com a eina d'avaluació, centrant l'atenció en diferents aspectes que creuen objecte d'avaluar. Són punts d'interès força oberts i semblaria que de forma individualitzada anoten

els valors obtinguts en cada moment per a ser avaluats posteriorment. Així i tot les dades recollides ens diuen que no realitzen aquest procés.

Multi – modal

En aquest apartat es fa un apunt al voltant de les diferents intel·ligències. A través de l'activitat de teatre i tenint en compte els objectius, continguts i competències reflectides en la planificació, les mestres tenen en compte diferents intel·ligències a l'hora de projectar l'activitat i també en el moment d'avaluar-la segons la planificació. Els alumnes tenen moltes opcions de demostrar progressos en diferents habilitats i intel·ligències dins de la mateixa activitat de teatre.

Basat en els interessos de l'alumne/a

S'escolta la veu dels alumnes en el procés de creació de l'obra de teatre en tots els tallers que es fan i poden expressar-se de forma lliure i a través de qualsevol manera que creguin més còmoda per poder-ho fer: escrita, oral, corporal, pintant, cantant...

Avaluació d'acord amb l'esforç i creixement

En l'apartat d'avaluació de la planificació es veu reflectit la intenció de centrar l'avaluació en l'esforç individual. Centren l'avaluació en l'observació dins de les diferents sessions de teatre i en el dia de l'avaluació ho compartiran les diferents mestres. L'avaluació està centrada, sobretot en les actituds, aportacions, tolerància a les crítiques dels companys i a l'esforç i l'interès individual. També avaluen continguts de la mateixa activitat com el moviment, l'expressió i la destresa artística.

4. FASE 3: Aplicació de la recerca

En aquest apartat es pretén recordar quin és el propòsit d'aquesta investigació: Respondre a la pregunta de recerca, com a objectiu principal i donar resposta, també als objectius específics a través de tot el procés d'investigació i anàlisi dels resultats.

Al llarg d'aquest projecte s'han pogut recollir dades per respondre a la pregunta de recerca; - Com desenvolupen l'activitat de teatre a l'aula l'escola Xoriguer? Punts forts i febles de l'activitat davant l'educació inclusiva i la creació de comunitat educativa d'acord amb els mètodes i eines seleccionades reflectides al marc teòric. El contingut de la FASE 2 dona resposta directa a la pregunta de recerca, mentre que la resposta als objectius específics la trobarem a les conclusions sent, també, una resposta global a la pregunta de recerca.

Aquest apartat també conté algunes orientacions per a una possible proposta de millora. Aquestes s'han redactat amb base als resultats obtinguts i el marc teòric.

4.1. Conclusions

Per redactar les conclusions d'una forma estructurada, estan organitzades pels mateixos blocs que donen identitat a tot el projecte i, que d'alguna manera, donen resposta i identifiquen els objectius específics. En aquest apartat no hi ha citats autors, ja que estan citats en l'apartat de l'anàlisi per reforçar la triangulació, tal com s'ha explicat en l'apartat corresponent. Aquest apartat està més orientat a l'opinió i reflexions personals.

L'escola es caracteritza per portar a terme un projecte que surt del sistema clàssic, treballant per racons d'interès i per projectes, no fan exàmens ni posen deures, l'avaluació la centren en el procés d'aprenentatge, no en el resultat.

- **Bloc: Metodologia, eines i estratègies inclusives a l'aula**

Un dels objectius d'aquesta investigació era observar metodològicament l'activitat de teatre a l'aula des d'un punt de vista inclusiu i comunitari. Recollir totes aquelles dades relacionades amb el tipus de metodologia, les eines i les estratègies utilitzades i que mostressin una sensibilitat davant la inclusió.

Unes de les conclusions obtingudes, sobre aspectes a millorar, en la investigació en el TFG va ser la manca de planificació de les activitats des de la mirada inclusiva. Desenvolupen accions i planificacions inclusives per inèrcia, perquè així creuen que ho han de fer, però no ho tenen contemplat en les activitats, ni en els tallers, ni en les planificacions, per tant no hi ha la possibilitat d'avaluar-ho i fer propostes de millora. La percepció és que no se li dona la importància que hauria de tenir per no tenir-ho sistematitzat.

o **Categoria: Planificació multinivell i disseny universal per a l'aprenentatge (DUA)**

Existeix una tendència a la planificació multinivell i DUA. L'escola porta a terme diverses accions multinivell i DUA, però, aquesta vegada, també es pot veure falta de planificació o programació. L'observació a l'aula evidencia una de les conclusions obtingudes en la passada investigació. El centre escolar genera entorns d'aprenentatge valuosos, que donen als alumnes oportunitats de créixer i avançar a escala personal i d'aprenentatge. Durant les diferents sessions de teatre s'observa com atenen a la diversitat des de la individualitat, adaptant una mateixa activitat a diferents nivells. Les mestres assumeixen la individualitat, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes a través de l'activitat, tenint l'obra de teatre com a base comuna per a tothom i establint objectius individuals o per grups de nivell diferenciats en un mateix grup. En canvi en el moment de la planificació no està reflectit. Elles mateixes en són conscients que caldria tenir més temps per poder planificar molt més, des del punt de vista de grup heterogeni, divers i amb múltiples ritmes. D'aquesta manera podrien posar a la pràctica diferents procediments d'avaluació, que ara no fan.

Pel que fa al DUA (Disseny Universal per a l'Aprenentatge) a través de l'activitat de teatre s'intueix, ja per ser una activitat poc vista a les aules de les escoles, que vol anar més enllà del currículum establert proporcionant als alumnes l'oportunitat de poder adquirir aprenentatges curriculars i d'altres transversals com les emocions, el treball en equip o cooperatiu i les habilitats artístiques.

En definitiva, actuen inclusivament però sense consciència, programació ni criteris d'avaluació.

S'hi troba manca de temps, dedicació i importància al fet de planificar establint diversos objectius en funció dels ritmes d'aprenentatge dels alumnes. Seria necessari disposar d'un disseny universal i multinivell per aconseguir que cada alumne pugui fer segons les seves capacitats, aconseguint la participació de tothom.

- **Categoria: Treball cooperatiu a l'aula**

Potser és la metodologia més emprada en l'activitat de teatre. El treball cooperatiu està molt visible a l'aula, sobretot entre docents i alumnes, les famílies no hi participen. La mateixa activitat de teatre requereix que es posi en pràctica aquest treball en equip en el qual tothom hi coopera per obtenir un resultat final comú. S'aprecia com treballar cooperativament reforça els vincles entre alumnes i docents. Existeix pertinença al grup.

Durant els vuit anys que fa que estan portant a terme l'activitat, inclús han anat perfeccionant el treball cooperatiu establint grups més reduïts per facilitar la tasca.

També es valora molt positivament com a través del treball cooperatiu creix el respecte i l'ajuda mútua i es desenvolupen habilitats com la d'escolar, acceptar i realitzar crítiques constructives.

Es marquen l'objectiu comú de representar l'obra de teatre i durant el temps de creació tothom aprèn. Cooperen per aprendre i aprenen cooperant.

Les mestres veuen una eina molt potent pel que fa a l'aprenentatge treballant cooperativament tot i que, una vegada més, no existeix consciència, per part de

les docents, de la bona feina que fan a través del treball cooperatiu. Actuen cooperativament perquè així senten que ho han de fer però sense cap projecte que marqui fites i es pugui avaluar per millorar.

És bàsic estructurar l'aprenentatge, educant i personalitzant l'ensenyament per potenciar l'autonomia i fomentar l'ajuda.

- **Categoria: Espai, suports i agrupacions, emocions...**

Tenen agrupacions totalment heterogènies i amb diversitat visible, ja que barregen, inclús, edats. Els grups són petits i això facilita l'acció educativa. Les mestres tenen en compte agrupar d'aquesta forma per tal d'aconseguir una atenció molt més efectiva i fomentar el treball cooperatiu.

Els espais són apropiats per les activitats didàctiques que s'hi desenvolupen. Són diàfans, amplis, oberts, amb divers material per poder ser utilitzat. La disposició de les taules en cap aula és la convencional. Estan agrupades per grups de 4 o 6 i en alguns espais arraconades a la paret per poder disposar d'un espai més ampli. Els espais i els materials són accessibles i apropiats.

És tasca del docent preparar entorns perquè siguin una oportunitat per un gran nombre d'alumnes. I ho aconsegueixen, fan de les aules llocs acollidors que els dona seguretat i sensació de confort i llibertat.

Utilitzen la docència compartida com a suport més freqüent. En cap moment s'observa la presència de les famílies com a suport a l'aula. També disposen d'una vetlladora. En qualsevol cas els suports de què disposen són apaga focs centrats en les discapacitats o dèficits i no en les capacitats. Veuen necessària la docència compartida quan detecten un accés d'alumnes a l'aula, en canvi seria molt més eficaç si, sempre utilitzessin aquesta doble docència per millorar l'atenció a l'aula i per orientar l'aprenentatge d'una manera més efectiva. Disposar dels suports sempre i per a tothom i fomentar les capacitats i els ambients d'aprenentatge d'una forma natural, per evitar que els mateixos suports generin judicis per ser

utilitzats, només, amb alumnes amb NEE, per exemple i fer créixer la felicitat de les persones.

Dins de l'activitat de teatre també parlen de les emocions, adquirint aprenentatges i habilitats transversals que van molt més enllà dels aprenentatges curriculars. D'aquesta manera fomenten diferents intel·ligències en els alumnes.

Les emocions és un tema molt rellevant i que poques vegades rep l'atenció que mereix és el tema de les emocions. Treballar tenint en compte sempre les emocions, positives i negatives i saber acompanyar a les persones en el seu procés de creixement i aprenentatge, respectant el seu propi ritme.

- **Categoria: Criteris d'avaluació**

Aquest apartat es va especificar per tenir importància rellevant, sobretot en terme d'aprenentatge i de millora.

No hi ha una planificació concreta i acurada, a mesura que han anat fent l'activitat de teatre l'han anat ajustant. Valoren i ajusten sobre la marxa.

També confessen no avaluar els processos d'aprenentatge dels alumnes. Però sí que l'activitat de teatre les hi va bé per observar als nens i les nenes en un altre tipus d'activitat i poder complementar les avaluacions d'altres matèries.

L'avaluació és important per valorar processos i aprenentatges, tant si parlem de la mateixa activitat com de l'evolució de l'aprenentatge de cada alumne. També és positiu que cada alumne pugui fer la seva pròpia avaluació i la del grup. D'aquesta manera es fomenta la responsabilitat, l'alumne pren protagonisme en el seu propi procés educatiu i d'aprenentatge i es responsabilitza de la mateixa evolució.

Portar a terme avaluacions per competències i habilitats per poder analitzar si s'han complert els objectius establerts i marcar noves fites.

- **Categoria: El paper del mestre**

Un altre dels objectius que es pretenia assolir era el de conèixer, més enllà dels teòrics, quin és el paper del docent en la promoció del treball cooperatiu i educació inclusiva. Per tant, aquest apartat, tal com l'anterior, també es va especificar per ressaltar la importància, en aquest cas, del paper del mestre, en tot el que comporta l'educació inclusiva. De fet és l'indicador més important en tots els sentits. Per ser l'element articulador entre infants, famílies, continguts curriculars i aprenentatges transversals, metodologies, eines i suports. Té el "poder" d'obrir les portes de l'escola per fomentar la participació de les famílies a l'aula. Pot escollir la metodologia que consideri més apropiada i inclusiva a l'aula.

Manté contacte directe amb l'alumnat i podria fer-ho amb les famílies també. Són generadores de confiança i autonomia orientant els alumnes a trobar el seu propi coneixement a través de la participació i el treball cooperatiu i responsable.

Deixar de centrar la mirada en l'alumne i posar l'atenció en el docent. Per generar canvis reals és necessari partir del grup de mestres que tenim al centre escolar. Veure què pot oferir i què és necessari canviar per aconseguir la inclusió i l'atenció global de la diversitat. Partir de quines són les capacitats de l'equip i quins són els valors que tenen. Apoderar al claustre per desenvolupar estratègies pedagògiques orientades al canvi partint d'una reflexió amb sentit crític de les pròpies pràctiques educatives i processos del centre.

No sempre tothom estarà disposat al canvi i a la implementació de metodologies innovadores, caldran doncs començar per una part de l'equip que si cregui en altres possibilitats. Traslladar els valors a l'aula entesos socialment. És necessària la formació continuada en els mestres, per tenir una percepció real del context i dels canvis que es van produint a escala social.

Existeix poc temps de coordinació i planificació, tot i això s'estructuren i reparteixen les tasques entre elles equitativament.

El paper de les mestres en aquesta investigació s'ha observat força uniforme, pel que fa a la forma d'educar, exceptuant alguna de les mestres que era més

restrictiva. Aquest fet indica que en funció del docent existeix més o menys llibertat de moviment i expressió i ocupació de l'espai.

Generalment, però, es valora molt positivament la intervenció i implicació de les mestres. Ho fan cooperativament en els tallers de teatre i això les dona proximitat amb l'alumnat, acompanyant i orientant en l'aprenentatge transversal i universal més enllà del contingut curricular.

- **Bloc: Les famílies: un suport a l'aula**

A través de la investigació es pretenia descriure quin és el paper de les famílies en la pràctica educativa en l'horari lectiu, concretament en l'activitat de teatre. Observar i valorar si existeix comunitat educativa en actiu, si les famílies són agents actius en el projecte educatiu de l'escola.

Relacions amb l'entorn. Projecte comú entre docents, professionals, famílies i alumnes. Qualsevol persona és un agent de canvi social. Teixir, entre totes les persones que formen part de la comunitat educativa, un projecte participatiu i únic tenint en compte la singularitat del centre i que abraci a tothom, que vagi més enllà de les regles de l'autoritat i el canvi en l'estructura institucional. Fomentar la cultura de participació reforçant el caràcter comunitari de l'educació. Les escoles només poden ser més inclusives si són més democràtiques. El procés de presa de decisions permet que la gent opini i es rebi resposta a el fet proposat. Importància del paper de les famílies, que a part de creure en el projecte del centre, sentin que en formen part.

L'escola Xoriguer a conseqüència de la falta de temps planifiquen i porten a terme el pla escolar sense comptar, en quasi totes les activitats a l'aula, amb les famílies. No pren la iniciativa d'obrir les portes de l'escola i deixar entrar a les famílies, ni veuen a aquest agent com a un suport efectiu i accessible a l'aula. Aquesta realitat ja va sortir reflectida a l'anàlisi i les conclusions del treball portat a terme en la investigació de final de grau citat en aquest treball. La falta de temps, la

incompatibilitat d'horaris, la poca comunicació i la falta de confiança entre els agents escola i famílies dificulta l'entrada d'aquestes a l'escola. Només "conviden" a les famílies a assistir a la representació final de l'obra de teatre. Tampoc veuen a les famílies com a una oportunitat per rebaixar la sobrecàrrega que tenen les mestres en la tasca educativa. L'escola planifica i informa i les famílies només actuen com a receptores de la informació.

Aquest accés restringit i la insistència a salvaguardar les distàncies i protegir els espais exclusius de l'escola genera desconeixement en les famílies. No acaben, mai de ser participants del projecte educatiu que es porta a terme a l'escola dels seus fills. Hi ha falta d'informació i mostren preocupació davant de certes formes de funcionar de l'escola, precisament, per no formar part de la planificació.

És necessari el debat i el conflicte per aconseguir un canvi profund i sostenible. Els canvis han de ser continuats no puntuals i duradors en el temps perquè siguin efectius. Tenir una mirada ampla que vagi més enllà del centre escolar o de les aules i que arribi a totes les activitats de l'escola. Considerar l'escola com a una entitat arrelada al territori, sense parets, un lloc de trobada amb espais compartits i amb un projecte que vagi més enllà dels aprenentatges curriculars.

Fomentar la diversitat cohesiva en l'ensenyament i l'aprenentatge creant xarxa de connexions entre els diferents agents educatius. No n'hi ha prou personalitzant l'aprenentatge individual, és necessari un treball global, conjunt i cooperatiu amb tota la comunitat que sobrepassi les parets del centre escolar.

- **Bloc: L'art escènic a l'aula**

L'objectiu que embolcalla a tota la investigació era observar com es desenvolupen els alumnes en un context escolar dins d'una activitat artística. Després de la investigació se m'obren altres finestres. Doncs el teatre no només implica als infants i joves de l'escola sinó que implica a l'equip de mestres i podria implicar d'una forma molt positiva a les famílies.

Introduir l'art a les escoles com a instrument per dialogar, expressar, aprendre de forma bidireccional i viure és una fita important a tenir en compte. A l'escola Xoriguer ja han apostat per aquesta opció i durant les observacions s'ha pogut veure. El teatre és una eina educativa molt completa i transversal. Recull diferents formes d'art i es treballen continguts curriculars, les emocions, diferents competències i continguts propis de l'art escènic. També es reforça el treball cooperatiu i els vincles entre els diferents participants. Els alumnes es mouen i s'expressen d'una manera més lliure. El teatre proporciona un ambient distès de joc que estimula l'aprenentatge i la il·lusió per aquest.

A través del teatre les mestres desenvolupen la creativitat buscant recursos artístics i plàstics i, portant-lo a les aules en horari lectiu, aposten per la cultura, l'art i una forma curricular més flexible i inclusiva.

Paral·lelament el teatre pot ser una eina molt positiva per treballar les relacions entre escola i família i fomentar la participació de les famílies en l'ensenyament a l'escola.

- **Bloc: Anàlisi del document de la planificació de l'activitat de teatre**

Un altre dels objectius específics era analitzar el pla de treball de l'activitat mitjançant pautes multinivell i el DUA. Després d'una anàlisi minuciosa es pot concloure que el pla de treball vist des d'aquesta mirada multinivell i el DUA és pobre. Centre el seu contingut en objectius, competències i continguts propis de l'activitat de teatre. Però en cap cas s'aprecia que s'estigui considerant els diferents ritmes dels alumnes i, per tant, no es té en compte la diversitat.

4.2. Orientacions per a una possible proposta de millora

Un dels objectius marcats en aquest projecte era confeccionar una proposta de millora, a partir de les dades recollides, l'avaluació del procés, metodologia i objectius de l'activitat teatral. L'opció era poder-la fer conjuntament, implicant a

l'equip de mestres per posar en pràctica una investigació - acció. La falta de temps i la incompatibilitat horària ha estat una barrera per poder portar a terme una nova planificació assolint l'objectiu mencionat. De totes maneres, es redacten algunes orientacions per a futures línies d'investigació i/o intervenció.

Aquestes orientacions tenen base en l'anàlisi i conclusions d'aquesta investigació i en l'anàlisi, conclusions i futures línies de treball del TFG.

Estan dividides en dos blocs: un orientat més a futures línies d'investigació i l'altre més a recomanacions per a la millora de l'activitat de teatre a l'aula i, sobretot, pel foment de la inclusió i de la creació de comunitat educativa.

També es fa menció d'un seguit d'indicacions per a la millora del document de la planificació de l'activitat.

Per a la millora de l'activitat...

- **Orientacions per a la millora de l'activitat de teatre. Fomentant la inclusió i la creació de comunitat educativa:**
 - o Crear un pla de treball sistèmic, és a dir planificat, marcant objectius, eines i metodologia de treball, que les ajudi a tenir clares les intervencions, en el moment que s'han de realitzar, com s'han de realitzar, amb qui i amb quin objectiu.
 - o Lligat al punt anterior. Si estableixen línies de treball sistèmiques després de detectar necessitats i establir objectius, detectaran molt més efectivament, quines són les necessitats individuals i, per tant, podran intervenir més acuradament en funció del perfil de cada alumne, sense sortir del treball grupal cooperatiu i inclusiu.
 - o Davant la sobrecàrrega de tasques i de dedicació que implica l'activitat de teatre, una bona opció seria que puguin demanar la col·laboració de les famílies en els processos educatius dins de les

aules. Obrir les portes a noves maneres d'educar des d'una mirada social i amplia a la diversitat. Amb un treball comunitari cooperatiu el temps també s'optimitzarà.

- A través del treball cooperatiu entre escola i famílies dins d'un context de joc a través del teatre, es pot treballar la sensibilització en l'àmbit comunitari, la solidaritat i l'acompanyament a les famílies que més ho necessitin. La clau està en la implicació i la complicitat de l'equip directiu del centre amb les famílies, per combatre l'exclusió.
- Fomentar la participació de totes les famílies. Veure si hi ha algun col·lectiu que no hi participa gairebé mai i per què? I treballar aquesta participació.
- Donar la possibilitat a les famílies a fer propostes d'activitats que es puguin portar a terme de forma conjunta. Moltes vegades són les famílies les que detecten les necessitats.
- Trobades en horari lectiu per fomentar el vincle entre escola i famílies.

- **Proposta de millora per la planificació escrita multinivell:**

Globalment caldria replantejar la programació de l'activitat a través d'eines per a l'aprenentatge multinivell.

En la planificació de l'activitat hi ha molt clares quines són les competències que volen que els alumnes desenvolupin.

Potser podrien replantejar la unitat didàctica de teatre, considerant el disseny, la implementació i l'avaluació d'aquesta. Considerant que els alumnes tenen diferents ritmes, formes d'aprenentatge, capacitats i competències, diferents interessos i maneres de participar i facilitats i dificultats.

Recomanació d'establiment de fases en el replantejament de l'activitat:

- *1a fase: mirar bé quin és l'element comú per tothom.*
- *2a fase: buscar mètodes d'aprenentatge diferents. Què farà el docent.*
- *3a fase: buscar mètodes de pràctica en cada activitat per l'alumnat. Què farà l'alumnat?*
- *4a fase: Avaluar amb coherència.*

Per exemple, tal com ens mostra l'activitat 2²³ es podrien adaptar els objectius utilitzant la classificació per nivells d'alumnes i simplificar o complicar l'objectiu en funció de les capacitats de cada alumne. Amb aquest mètode, anomenat multicolor, s'ha d'anar molt amb compte de no classificar als alumnes segons el nivell d'aprenentatge penjant cartells o etiquetes, creant estereotips i no actuar amb equitat.

Programació multinivell amb programacions múltiples i objectius diferenciats per a cada diversitat d'alumnes.

Formula: Redactat multicolor.

Exemple:

Verd: alumne amb altes capacitats

Blau: alumne discapacitat visual

Vermell: alumnes poc domini del llenguatge oral / escrit

Lila: alumnes amb dificultats d'expressió corporal

En els objectius, adaptar el verb amb colors (pujar i baixar escaleta). També es pot canviar la condició amb com farà l'acció o els elements. Pujant, baixant o limitant el nombre d'elements.

²³ Annex 8. Plantilla Activitat multinivell 2

Seria necessari disposar d'un disseny universal i multinivell per aconseguir que cada alumne pugui fer segons les seves capacitats, aconseguint la participació de tothom.

Futures línies d'investigació

- Ampliar la investigació i profunditzar al voltant del teatre educatiu a l'escola com a eina educativa i de foment de la comunitat educativa.
- Portar a terme una investigació més pràctica en el terreny de joc, que giri al voltant d'una investigació acció més activa i objectivar, juntament amb l'equip de mestres, les millores oportunes de l'activitat perquè sigui més inclusiva i es pugui comptar amb la participació de les famílies.
- Dissenyar un projecte a través del teatre i posar-lo en pràctica per investigar-ne els beneficis al voltant de la relació escola – famílies i també al voltant de l'educació inclusiva.
- Aportar estudis i esforços a la comunitat educativa per sensibilitzar sobre la importància de l'educació inclusiva, la creació i generació de comunitat per desenvolupar un treball cooperatiu dins i fora de l'aula i de la necessitat d'introduir l'art escènic com a eina didàctica dins de l'eix transversal del currículum.

5. Reflexions personals

En aquest apartat, per concloure el treball de final de màster, faig menció d'una valoració general al voltant d'aprenentatges realitzats i limitacions del treball.

Per una banda valoro molt positivament tot l'aprenentatge fet al voltant de la comunitat educativa de l'escola Xoriguer. Conèixer més d'aprop la tasca que porten a terme a l'aula, com s'involucren les mestres en l'aprenentatge dels infants

i joves. Com es desenvolupen els alumnes a l'aula en un entorn i context de joc aportat pel teatre. Tenir l'oportunitat d'introduir-me en el terreny de joc ha estat la millor de les experiències dins de la investigació. Viure i sentir-me part de la comunitat, tot i fer-ho des de l'observació. Introduir-me a les sessions de teatre, també ha estat un regal per a mi. Viure el teatre a l'escola i veure com mestres i alumnes donaven vida i forma a un projecte teatral des de valors i objectius educatius.

També mencionar la desil·lusió que m'ha provocat veure que encara queda molta feina a fer davant l'educació inclusiva i, sobretot, davant del fet de crear comunitat educativa, activa, involucrada i que treballi cooperativament amb l'objectiu comú de generar aprenentatge, fomentant l'autonomia dels alumnes. Ha estat una desil·lusió, com deia, però també una motivació, per plantejar-me seguir investigant sobre el tema i d'una manera pràctica, fer la meva aportació professional en futures investigacions. Fomentar la participació de les famílies a l'escola i desenvolupar activitats de teatre conjuntament per crear comunitat educativa.

En el desenvolupament de la investigació, en tot moment he mirat amb ulls d'educadora social. Això ha permès que anés més enllà de les aules i del paper de la mestra centrant l'atenció i donant importància a l'àmbit social dins de l'àmbit escolar. Aquesta mirada també m'ha dificultat en el moment d'entendre processos propis de la figura de mestra per no tenir la formació orientada a aquest perfil. Així i tot aquest apunt reforça una de les conclusions del TFG; És possible i necessari que la figura de l'educadora social pugui entrar a les escoles i s'aconsegueixi un treball cooperatiu en equips multidisciplinaris. Tots i totes sumem.

Per últim dir que el temps ha estat una limitació en la realització d'aquest treball. El curs escolar té la seva durada i combinat amb les classes del màster, entregues d'altres treballs del màster, la vida personal i imprevistos ocorreguts, no ha estat fàcil organitzar i desenvolupar el treball.

6. Bibliografia i webgrafia

Aquest apartat conté tota la bibliografia consultada per a la redacció d'aquesta investigació. Està separada en dues parts: En la primera hi consta tota la bibliografia referent al TFG i que té relació directa amb aquest projecte i en la darrera tota la relacionada amb la nova investigació present en aquest treball.

Bibliografia utilitzada en el TFG

- Abellán, C., Comas, M., Escapa, S. (2014) Com participen mares i pares a l'escola?. Diversitat familiar i d'implicació en educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Aragall, J. (2015) Projecte de direcció Escola Xoriguer 2015-2019. Centelles.
- Arenós, P. (2015, febrer 14). Educació Social. L'assignatura pendent. El Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya reclama que els seus professionals s'integrin plenament en l'educació formal. Ara.cat: Criatures. Consultat el 19 de novembre de 2017, des de https://criatures.ara.cat/Educacio-social-Lassignatura-pendent_0_1303669638.html
- Blanch, S. (2017, juny 28). Creant complicitats entre les famílies i l'escola. Les evidències científiques ens mostren que l'estreta col·laboració entre famílies i escola beneficia a tota la comunitat, per això hem de buscar maneres diverses per poder anar cap a una col·laboració plena. El diari de l'Educació. Consultat el 19 de novembre de 2017, des de <http://diarieducacio.cat/creant-complicitats-families-lescola/#.WVYB0feRQUA.email>
- Collet, J. i Tort, A. (Coords.). (2012) Famílies, escola i èxit: millorar els vincles per millorar els resultats. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Collet, J. (14 de febrer de 2017). Sense les famílies i la comunitat no es pot fer una bona escola. El diari de l'Educació. Consultat el 4 de gener de 2019

a: <http://diarieducacio.cat/jordi-collet-families-comunitat-no-pot-bona-escola/#prettyPhoto>

- Collet, J. i Tort, A. (2017). Escola, famílies i comunitat. Barcelona: Editorial Octaedro, S.L.
- Col·legi d'Educaadores i Educadors Social de Catalunya. (2016). Educació Social i Escola, 78 Barcelona: CEESC.
- Col·legi d'Educaadores i Educadors Social de Catalunya. (2017, juliol 04). L'educació social és necessària a l'escola. Social.cat: El diari digital del tercer sector a Catalunya. Consultat el 19 de novembre de 2017, des de <https://www.social.cat/opinio/6923/el-collegi-deducadores-i-educador201s-socials-de-catalunya-manifestem-que-leducacio-social-es>
- DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. DOGC núm. 7477. Publicat el 19.10.2017.
- Escola Xoriguer. (2018). Projecte Educatiu de Centre. Consultat l'11 d'abril de 2018, des de <http://www.escolaxoriguer.cat/>
- Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya. (2005). Conviure i treballar junts. Document 4/2005. Barcelona.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Educació Infantil i Primària. (2015). De l'escola inclusiva al sistema inclusiu: Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Materials per a l'atenció a la diversitat. (1a ed.). Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2016). PEC. Projecte Educatiu de Centre: Escola Xoriguer. Centelles.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2017). Escola i família junts x l'educació: Continguts de l'aplicació informàtic per a l'elaboració del projecte. Barcelona.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2017). Decret de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu: Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Barcelona.

- González, P. M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97-109. Consultat 19 de novembre de 2017, des de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510208>
- LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC núm. 5422. Publicat el 16.07.2009. Consultat el 15 de febrer de 2018 des de http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=480169&versionId=1438721&language=ca_ES
- Longàs, J. (2000) Educació social i escola, nous àmbits d'intervenció?. *Educació Social: L'exercici professional de l'educació social: canvis i noves perspectives*, 15, 97-102.
- Muñoz, A. i Gelabert, M. (2013) Reforzar vínculos en la comunidad educativa a través de la intervención socioeducativa. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educativa Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Ruiz, M. (2013). El educadora social en la escuela. Un ejemplo de intervención des de un enfoque intercultural. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-14.
- Simó, N. i Tort, A. (2014) Escola, entorn i ciutadania: balanç d'experiències i perspectives de futur. 19-31 DOI: 10.2436/20.3007.01.72
- Simó, N. (2017). Assignatura de Mètodes d'investigació del 4rt curs d'Educació Social. Manuscrit no publicat, Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, Universitat de Vic, Vic, Catalunya.
- Stainback, S. B. (2001) L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports*, 5(1), 18-25.
- Stainback, S. Stainback, W. (2007) *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar i vivir el currículu*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Valldeoriola, J. (2016). Capital social i comunitat. Manuscrit no publicat, Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, Universitat de Vic, Vic, Catalunya.

- Vila Savall, Ll. (2016, gener 28). Educació social i escola, una trobada necessària. [entrada blog]. Consultat el 19 de novembre de 2017 des de <http://ceesc.blogspot.com.es/2016/01/educacio-social-i-escola.html>

Bibliografia de la nova recerca pel TFM

- Ainscow, Mel. (2004). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. Consultat el 4 de gener de 2019, des de [http://ist-iiiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=025309/\(100\)](http://ist-iiiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=025309/(100)).
- Blanch, S. (2017, juny 28). Creant complicitats entre les famílies i l'escola. El diari de l'Educació. Consultat el 27 de desembre de 2018, des de <http://diarieducacio.cat/creant-complicitats-families-lescola/>
- Camacho. S. (2018) Escola i treball comunitari per a l'educació inclusiva i la diversitat. Anàlisi d'una realitat socioeducativa: Escola Xoriguer de Centelles. http://repositori.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/5523/trealu_a2018_camacho_sonia_escola_treball.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Casaprima, C. (2015, juliol 06). La família i l'escola: més participació i menys prejudicis. El diari de l'escola d'estiu. Consultat el 29 de desembre de 2018, des de <http://diarieducacio.cat/escolaestiurosasensat/2015/07/06/la-familia-i-lescola-mes-participacio-i-menys-prejudicis/>
- Collet, J. (2017, febrer 14). Jordi Collet: "Sense les famílies i la comunitat no es pot fer una bona escola". El diari de l'Educació. Consultat el 28 de desembre de 2018, des de <http://diarieducacio.cat/jordi-collet-families-comunitat-no-pot-bona-escola/>
- Collet, J., Naranjo, M., Jiménez, V. (2016). "Suport escolar per a l'èxit de tot l'alumnat". Temps d'Educació, n.50 <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsdeducacio50/default.asp?articulo=1248&modo=resumen>

- Collicott, Jean. "Posar en pràctica l'ensenyament multinivell : estratègies per als mestres." *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat* [en línia], 2000, Vol. 4, Núm. 1 , p. 87-100. Consultat l'11 de febrer de 2019 a <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102003>
- De La Iglesia, B. (2016). Actuacions d'èxit per a l'aprenentatge de tot l'alumnat. Consultat el 20 de gener de 2019, des de <https://es.slideshare.net/cepeivissa/actuacions-dxit-per-a-laprenentatge-de-tot-lalumnat>
- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Cantabria, 1-20. Consultat el 28 de desembre de 2018 des de http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf
- Diputació de Barcelona. (26 d'octubre de 2015). El teatre com a eina per a la participació a "Eduquem en família". Butlletí de les polítiques educatives del món local. Núm.145 . Consultat el 4 de gener de 2019 a: <https://www.diba.cat/en/web/educacio/lolistabutlletins/-/newsletter/52716887/145/56820070/el-teatre-com-a-eina-per-a-la-participacio-a-eduquem-en-familia->
- Folgueiras-Bertomeu, P., y Sabariego-Puig, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 16-25. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>
- INCLUD-ED CONSORTIU (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación.
- Key, E. (1906). El siglo de los niños (M. Domege Mir, trad.)

- Laferrière, Georges. "La pedagogia teatral: una eina per educar." *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa* [en línia], 1999, Núm. 13 , p. 53-63. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/144501> [Consultada: 04-01-19]
- Lago, J.R., Onrubia, J., Huguet, T. (2012). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo.
- Laguna, E. (1998-1999). Aplicacions psicopedagògiques del teatre i educació en valors. Una programació a l'eix transversal del currículum. Consultat el 4 de gener de 2019 a: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/199899/memories/elaguna.pdf>
- Pujolàs, P. i Lago, J.R. (2014). Programa CA/AC (Cooperar per aprendre / Aprendre a Cooperar) per ensenyar a aprendre en equip. Universitat de Vic.
- Rodríguez, P. (2014, gener 29). Famílies que entren a les aules. El diari de l'Educació. Consultat el 29 de desembre de 2018, des de <http://diarieducacio.cat/families-que-entren-a-les-aules/>
- Villapando, E. (2010). Antologia. El Teatro como herramienta didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje en primaria y secundaria. Ministerio de Educación Pública. Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano. Compilador: Mayra Badilla Solís. Edició: San José, 2010. Consultat el 4 de gener de 2019 a: https://www.mep.go.cr/sites/default/files/recursos/archivo/antologia_teatro_herramienta_didactica.pdf

7. Annexes

1. Diari de camp
2. Plantilla fitxa notes de camp i entrevista col·lectiva
 - a. Notes de camp de l'entrevista col·lectiva
3. Transcripció entrevista col·lectiva
4. Plantilla autorització ús dades
5.
 - 5.1. Taula llegenda categorització
 - 5.2. L'art escènic a l'aula
 - 5.3. Les famílies un suport a l'aula
 - 5.4. Metodologia, eines i estratègies inclusives a l'aula
6. Primer anàlisi per blocs
 - 6.1. L'art escènic a l'aula
 - 6.2. Les famílies un suport a l'aula
 - 6.3. Metodologia, eines i estratègies inclusives a l'aula
7. Plantilla Activitat multinivell 1
8. Plantilla Activitat multinivell 2
9. Plantilla Activitat multinivell 4
10. Planificació i objectius taller Art i expressió corporal 2018 – 2019 Escola Xoriguer
11. Taxonomia de Bloom