

Alumnes i professors aprenem dins l'aula. Una experiència inclusiva.

ALUMNES I PROFESSORS APRENEM DINS L'AULA.
Una experiència inclusiva

Teresa Huguet i Comelles

Llicència d'estudis curs 2004-05

Agraïments

Moltes son les persones a les que haig d'agrair aportacions que m'han permès realitzar aquest treball. Per a mi la interacció, discussió i contrast amb altres persones és un element indispensable per avançar en la reflexió i la revisió de la pràctica. Aquesta interacció la tinc constantment a la meua feina, que em permet treballar amb mestres, escoles, alumnes i famílies molt diferents. És un dels aspectes interessants d'aquesta feina que em permet adonar-me de la diversitat que hi ha entre les persones i els sistemes als que pertanyen.

En primer lloc vull agrair la inestimable col·laboració dels mestres i personal de l'escola Folch i Torres, objecte d'estudi d'aquest treball. Amb ells he compartit anys de treball i he après. Especialment agraeixo la confiança que sempre he tingut per part de l'equip directiu, a la que sempre he cercat de correspondre; amb afecte i reconeixement per la seva valuosa tasca, al Jose Luis Rebenaque, l'Antonieta Carbonell, la Conxi López i la Rafaela Jurado. A totes les mestres que han fet suport i amb les que he compartit interessants discussions, elles m'han ajudat molt a comprendre millor les dificultats de la tasca docent i la importància del compromís personal: la Maria López, la Cèlia Jiménez, la Pilar Marzo, l'Elisenda Valero, l'Anna Sanchez, la Marta Lainez, en Manel Medarde i Olga Martín. També vull agrair les aportacions de tots els/les altres mestres de l'escola amb els que he compartit problemes i gratificacions: la Josefina Sitges, la Maria José Gracia, la Montserrat Muñoz, la Maite Molins, l'Araceli Higes, la Nuria Fernández, la Sonia Màrquez, la Roser Algué, la Joana Cuyas, la Carmina Vinyals, la Fe Lobero, l'Eduardo Herranz, la Maribel Garcia, l'Eusebia Alonso, la Montserrat Casanellas, la Mariona Llorens, la Montserrat Blanch, la Margarita Pelegrin, la Teresa Pallarés i la Maria Capdevila. En major o menor mesura m'han aportat estímuls i reptes en relació als seus alumnes i a les seves aules. Agrair l'ajuda de la Marta López i l'Angel Granados, sempre eficaços i amables. A la Maria Ejarque, monitora de migdia de l'escola i mestra de reforç d'alguns alumnes de l'escola per la seva col·laboració en aquesta recerca. Al Marc Pèrez i a l'Adrià Uber i a les seves famílies, amb els que he tingut l'oportunitat de constatar la influència positiva en els processos de desenvolupament d'un bon treball en col·laboració entre els diferents adults implicats i que també han col·laborat en aquest treball. Als pares del Consell escolar que van tenir l'amabilitat de participar en una reunió sobre aquest tema.

En segon lloc, agraeixo l'ajuda i assessorament del professor Climent Giné i Giné, degà de la facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport (URL) que m'ha assessorat amb constància i dedicació i m'ha animat en moments de dubtes.

A les meves amigues la Isabel Solé, professora del Departament de psicologia evolutiva i de l'educació de la Universitat de Barcelona, a la que haig d'agrair els seus bons comentaris i suggeriments i a l'Eulàlia Bassedas, assessora psicopedagògica de l'EAP de Nou Barris, amb qui he compartit interessants hores de feina i de conversa al voltant d'aquestes qüestions.

Una menció especial mereixen els meus companys i companyes de l'EAP d'Esplugues amb els que he compartit tantes tasques i reunions que m'han ajudat a sistematitzar i a avançar: en Josep Lluís Barrasa, la Dolors Gispert, la Dora Nogués, la Maria Vilella i la Montserrat Frias; també a la logopeda del CREDA, Montserrat Calomarde, amb qui he compartit l'atenció i l'assessorament a alumnes i mestres de l'escola Folch i Torres.

També vull agrair les aportacions de diversos professors universitaris que, sobretot en els moments inicials, van tenir l'amabilitat d'acceptar tenir converses amb mi i em van ajudar

a anar concretant més el que volia fer. Especialment el doctor Cèsar Coll, la Sra. Ester Miquel i la doctora Maria Lluïsa Perez Cabaní.

Mereix també el meu agraïment la possibilitat que el Departament d'Ensenyament m'ha brindat per a dur a terme aquest treball, amb la concessió d'una llicència d'estudis. Faig extensiu aquest agraïment al Sr. Ramon Masiera, Sra. Olga Adroher, Sra. Joana Madurell, Sra. Pepita Corominas, Sr. Javier Salcedo i Sra. Montse Domingo, amb ells i elles he tingut l'oportunitat de comentar aspectes d'aquest treball i, de diverses maneres, m'han donat suport o m'han fet suggeriments per millorar-lo. Encoratjant-los perquè – des d'allà on es trobin – convencin als qui tenen influència política perquè estimulin i ajudin els centres a avançar cap a la plena inclusió de tots els alumnes a l'escola del seu barri.

A la Montse Puiggros, psicòloga del Serveis d'Atenció Precoç de Cornellà amb la que he compartit interessants discussions i col·laboracions professionals. Amb ella hem pogut col·laborar en el procés de creixement i d'alguns alumnes i de les seves famílies

Als mestres i les mestres de l'escola Els Xiprers de Vallvidrera, als que he pogut assessorar durant aquest curs i amb els que he conegut una altra experiència inclusiva força interessant. Són mestres que també creuen en la necessitat de que els alumnes estiguin dins la seva classe i amb el seu grup de companys i en l'eficàcia de la intervenció de dos mestres dins l'aula, com estratègia per avançar cap a la inclusió. Ho faig extensiu a l'Efrén Carbonell, director del centre d'educació especial Aspasim amb que vaig tenir l'oportunitat de comentar aquest treball.

Als professionals i experts del país Basc que van tenir l'amabilitat de acompanyar-nos, juntament amb dues companyes d'altres EAP, a diverses escoles i de conversar amb ells sobre la inclusió a la seva comunitat: el Sr. Rafael Mendia, Coordinador del Equip de Psicopedagogia del Institut d'Avaluació i Investigació Educativa del País Basc; la Sra. Rosa Estela, assessora de Necessitats Educatives Especials del Beritzegune de Donosti i les companyes del seu equip; el Sr. Carlos Ruiz, assessor de NEE del Berritzegune (Centre de Suport a la formació i Innovació educativa) de Zarautz; a la Sra. Sra. Iguzkiñe Etxabe, de l'Associació de pares d'afectats d'autisme, psicosi infantil i altres trastorns similars de Bilbao (APNABI).

Als professionals i professors universitaris de diverses ciutats d'Itàlia amb els que vaig poder conversar en la meua visita a aquell país i em van donar l'oportunitat de conèixer les experiències que estan duent a terme: la Sra. Luisa Zaghi coordinadora del "Centro di documentazione per l'integrazione de Crespellano" (Emilia Romagna); el Sr. Andrea Canevaro, professor de pedagogia especial de la facultat de Ciències de la Formació de la Universitat de Bologna, la Sra. Marisa Pavone, professora del Departament de Ciències de l'Educació de la Università degli Studi di Torino; la Sra. Maria Re, del Gruppo H del Centro Servizi Amministrativi (CSA) de Torino; la Sra. Elena Malaguti, professora del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de Bologna; la Sra. Chiara Brescianini, responsable de "Ufficio per l'Area di Sostegno alla Persona del "Centro Servizi Amministrativi" (CSA) de Modena; Sra. Lorenza Patriarca, directora de la escola Tommaseo; el professor Piero Nicosia, coordinador del departament de suport de l'*Institut Professional estatal pels serveis comercials i turístics "P.BOSELLI"* de Torino; professora Giovanna Rossi, referent pels mestres de suport de l'escola secundària de primer grau Italo Calvino de Torino; Sra. Giuseppina Debandi, mestre de suport depenent del municipi de Torino i a la Sra. Sandra Negri, coordinadora del "Progetto Calamaio" del Centre de documentació handicap de Bologna.

ÍNDEX GENERAL

Índex General	4
Índex dels Quadres	7
1. INTRODUCCIÓ	
1.1. Antecedents	8
1.2. Justificació del projecte	10
1.3. Objectius	11
1.4. Metodologia utilitzada	12
1.5. Pla de la Memòria	22
2. MARC TEÒRIC	
2.1. Introducció	23
2.2. L'escola com sistema que aprèn	26
L'escola com sistema	26
El canvi i la millora a l'escola	26
La col·laboració i la construcció de les relacions	28
De la causalitat lineal a la causalitat circular	30
Intervenir a la zona de desenvolupament proper	32
2.3. L'escola que avança cap a la inclusió	32
Les barreres a l'aprenentatge i a la participació	33
Tots podem aprendre a fer aules més inclusives	35
La intencionalitat de l'educació i la necessitat de prioritzar	36
La necessària personalització	38
El paper de l'avaluació en els processos de millora	39
3. L'ESCOLA FOLCH I TORRES	
3.1. Trets d'identitat	41
3.2. Situació, context i composició	42
3.3. Estructura i organització	44
4. L'ÀMBIT INSTITUCIONAL	
4.1. Cultura i clima institucional	49
4.2. Un model d'atenció a la diversitat	51
Característiques del model	52
Àmbits d'intervenció	54
4.3. El suport dins l'aula	55
4.4. La Comissió d'atenció a la diversitat	59
4.5. Els mestres de suport: l'equip humà	60
4.6. L'Organització dels suports i la gestió dels recursos	62
4.7. L'Organització dels horaris	63
4.8. Els procediments	64
Activitats del primer trimestre	64
Activitats al llarg del curs	66
Activitats a final de curs	67
4.9. Altres mesures institucionals que afavoreixen l'atenció a la diversitat	68
Altres sessions de suport amb diversos formats	68
Redistribució dels alumnes al acabar el parvulari	69
Rotació dels tutors i les tutores	70
Les retencions : una oportunitat per alguns alumnes	71

5. DOS MESTRES A L'AULA	
5.1. L'aula i el grup de referència	74
5.2. El paper del/ a tutor/ a	75
5.3. La col·laboració a l'aula	77
Condicions per la col·laboració	77
D'on poden venir les resistències ?	81
5.4. Les sessions compartides	83
La planificació de les sessions compartides	84
Continguts que es prioritzen	86
Tipus d'activitats	88
Estratègies d'intervenció dins l'aula	91
Tipus de suports amb dos mestres a l'aula	95
La valoració de les sessions compartides	101
5.5. El paper del mestre de suport	103
Perfil professional	104
Funcions del mestre de suport	107
6. L'ALUMNE DINS EL GRUP	
6.1. La personalització de l'ensenyament	108
6.2. La construcció de la identitat	110
6.3. Conèixer l'alumne	113
La valoració de les capacitats bàsiques	114
L'avaluació de les altres capacitats i continguts	122
6.4. El pla personalitzat	122
Relació entre el pla personalitzat i la proposta global de l'aula	125
6.5. Les sessions de tutorització	127
6.6. El seguiment compartit	131
6.7. L'avaluació dels plans personalitzats	133
7. L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC	
7.1. Funcions de l'assessorament	134
7.2. Prioritzar els àmbits d'intervenció	137
7.3. Actituds i estratègies	141
8. CONCLUSIONS I PROPOSTES	144
8.1. Conclusions per l' escola Folch i Torres	147
8.2. Propostes per fer escoles més inclusives	151
Propostes pels centres educatius	152
Propostes generals i per l'administració	157
9. BIBLIOGRAFIA	160

ANNEXOS

Annex I: Instruments utilitzats en la recerca	166
Número 1: Guió per fer l'entrevista amb el tutor/a	168
Guió per fer l'entrevista amb el mestre de suport	171
Guió per fer l'entrevista amb les famílies	174
Guió per fer les entrevistes amb membres de l'equip directiu	176
Número 2: Qüestionari pels mestres	180
Número 3: Resultats del buidat del qüestionari	186
Buidat de les preguntes sobre les funcions que han de fer el mestre de suport i el tutor quan la intervenció del mestre de suport es fa dins l'aula	206
Funcions dels mestres quan es fa el suport dins l'aula. Comparació del grau d'importància atorgat a les funcions dels dos mestres dins l'aula.	207
Número 4 : Guions per les sessions de discussió	208
Número 5: Recull d'una sessió de discussió	212

Annex II: Instruments psicopedagògics i exemples concrets

Número 1 : Full resum de valoració del pla personalitzat i un exemple concret	220
Número 2 : Informe pels alumnes que es retenen en un cicle i un exemple concret	225
Número 3: Model de Pla personalitzat i un exemple concret en relació a les capacitats bàsiques	230
Número 4 : Full d'avaluació inicial	238
Número 5 : Quatre exemples de fulls de suport	241

Annex III: Altres experiències

Número 1: L'experiència italiana	247
Número 2: L'experiència del país basc	255

ÍNDEX DELS QUADRES

Quadre	Contingut del quadre	Pàgina
1	Sistemes bàsics d'anàlisi	14
2	Canvis que provoca fer el suport dins l'aula	25
3	Quatre dominis de l'eficàcia i la millora escolar	27
4	Composició i funcions dels equips pedagògics del centre	47
5	Serveis de l'escola : composició i funcions	48
6	<i>“Full d'acords per les sessions amb suport”</i> , extret del Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola Folch i Torres	85
7	<i>“Continguts prioritaris a treballar a les sessions de suport”</i> , extret del Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola Folch i Torres	86 a 87
8	<i>“Tipus d'activitats a prioritzar a les sessions de suport”</i> , extret del Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola Folch i Torres	89
9	<i>“Estratègies d'intervenció dins l'aula”</i> , extret del Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola Folch i Torres	91-94
10	Tipus de suport amb dos mestres a l'aula	96-98
11	<i>“Criteris per fer la valoració de l'atenció a la diversitat”</i> , extret del Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola Folch i Torres	102-103
12	La construcció de la identitat	111
13	<i>“Pauta d'avaluació de les capacitats bàsiques”</i>	116-119
14	Buidat del qüestionari “Desenvolupament de les capacitats bàsiques segons el lloc on es treballen”	120
15	<i>“Orientacions per la sessió de tutorització individual amb alumnes amb necessitats educatives especials”</i> , extret del Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola Folch i Torres.	128-129
16	Àmbits d'intervenció de l'assessorament psicopedagògic dins del centre	138

Els instruments psicopedagògics elaborats estan en negreta i entre cometes.
A l'Annex II hi ha altres instruments elaborats amb alguns exemples concrets

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Antecedents

A la zona en la que treballa (Esplugues de Llobregat i Sant Just Desvern), com a la majoria d'escoles de Catalunya els recursos humans per l'atenció a la diversitat dels alumnes en els centres de primària generalment s'organitzaven de manera igualitària a nivell de centre ("cafè per a tots"). Els mestres d'educació especial atenien els alumnes amb dificultats de les diferents aules repartint el seu temps entre elles i a partir de les deteccions i derivacions que els tutors feien a la seva classe. Això de fet, encara és habitual a molts centres; les decisions sobre com es distribueixen els recursos humans d'educació especial sovint es prenen en reunions entre el mestre tutor i el mestre d'educació especial o en reunions de cicle.

Aquesta manera de procedir provoca que sovint no es tinguin en compte les necessitats globals de l'escola i que els recursos es destinin a les classes a les que hi ha tutors/es que expressen més clarament les dificultats dels seus alumnes, sense que això, de vegades, es correspongui amb les necessitats reals de les diferents aules. Sempre hi ha aules que tenen més necessitat de suport i ajuda que altres i l'escola s'ha de dotar de procediments que tinguin en compte aquestes diferents realitats de la manera més objectiva i funcional possible.

Fa uns 10 o 12 anys, en general, no hi havia espais institucionals amb representació de l'equip directiu en els que es poguessin decidir aquestes qüestions ni altres relacionades amb l'atenció a la diversitat. Feia falta un espai institucional que es responsabilitzés d'aquests temes i que permetés aprendre dels errors i proposar canvis o millores quan es valoraven necessàries. L'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP d'Esplugues) del que formo part vam promoure la creació d'aquests espais que es va anomenar "Comissió d'Atenció a la Diversitat". Es proposava que aquesta comissió estigués formada per un representant de l'equip directiu (generalment el cap d'estudis), els mestres de suport i d'educació especial, a certes escoles els coordinadors de cicle i l'assessor psicopedagògic de l'EAP en el centre.

Per afavorir la creació d'aquests espais vam promoure reunions en els centres amb els equips directius i els mestres d'educació especial. Vam participar en un seminari de caps d'Estudis en el que vam sensibilitzar les escoles sobre aquesta necessitat i en el curs 1996-97 vam elaborar un document pels equips directius i els centres sobre les mesures necessàries per atendre la diversitat a nivell de centre. Vam treballar amb els centres de la zona aquest document juntament amb altres tasques de sensibilització i assessorament segons les demandes de cada centre. A nivell d'equip anàvem revisant el que es feia a cada centre i al llarg dels diferents cursos hem anat elaborant instruments diversos que fossin útils per mestres i comentant les diferents actuacions en els centres per afavorir aquests canvis.

A la nostra zona doncs es van anar creant Comissions per l'Atenció a la Diversitat en els diferents centres que responien als següents objectius:

- Crear un espai institucional per analitzar, revisar i modificar l'atenció que es dona a la diversitat en el centre
- Crear una cultura de centre que es va modificant i fent "taca d'oli" en el centre.
- Espais per aprendre i avançar a nivell de centre en relació a l'atenció a la diversitat

- Espais contextualitzats a la realitat i necessitats de cada centre segons el seu estat previ i el seu tarannà .

Cada centre ha anat fent el seu camí i en general les escoles de primària han avançat en la cultura de treball en equip i tenen clar que l'atenció a la diversitat és una qüestió en la que tots els mestres si han d'implicar conjuntament. Ja no es parla solament de l'alumne concret si no del grup classe, de la metodologia que s'utilitza i a cada centre es mobilitzen diferents recursos que es posen al servei de la diversitat i dels alumnes que més ho requereixen.

De fet els recursos que s'utilitzen son els mateixos que quan no hi ha Comissió. El que s'aconsegueix és un funcionament més efectiu, una millora gradual de la resposta del centre i un millor aprofitament dels seus recursos. Els resultats varien segons el centre i sobretot segons la implicació i el poder de l'equip directiu. Hi ha centres en els que s'ha implantat de manera més formal, altres centres on s'ha avançat molt i altres en els que el fet d'haver-hi la Comissió ha permès tenir criteris de centre compartits, fer anàlisis globals e institucionals en relació a aquestes qüestions i anar plantejant petits canvis.

A l'escola Folch i Torres hi vaig començar a treballar en el curs 1992-93 i ben aviat es va crear un bon nivell de col·laboració i confiança. Es tractava d'una escola jove i vital que en aquell moment tenia 12 anys de història. Hi havia un equip directiu jove i amb empena que potenciaven metodologies innovadores, tenien una experiència consistent en el treball en racons i tallers, duien a terme projectes diversos i es mostraven oberts i interessats per les noves tecnologies i per tot allò que pogués millorar la qualitat de l'ensenyament i donés una millor resposta a les necessitats de tots els alumnes.

La que era cap d'estudis de l'escola, la Conxi López, també començava en el càrrec i es va crear una bona sintonia de treball en col·laboració. Ben aviat vaig veure que era una escola exigent, amb ella mateixa i amb els que col·laborem amb ells, vaig procurar no decebre'ls i els he anat acompanyant per aconseguir els seus objectius educatius i col·laborant en els conflictes quotidians.

L'aprenentatge que n'he tret ha estat impagable. He pogut col·laborar amb moltes mestres compromeses i he après d'elles i d'ells procurant estar a l'alçada i aportant tot allò que sabia. Equivocant-me ben segur moltes vegades però donant suport a molts mestres que s'esforçaven per fer la seva tasca el millor possible.

Amb ells he col·laborat uns quants anys. Potser masses ? De fet l'administració aconsella que els assessors psicopedagògics canviem de centre cada 6 o 8 anys i en principi sembla una bona mesura . Al nostre equip però hem intentat que aquestes decisions tinguessin relació amb l'avaluació de la col·laboració amb el centre; el que pot ser molt temps per una escola per una altra és poc i, si no hi ha senyals de cansament o d'estancament per part de les dues institucions, no hi ha motius que obliguin a canviar de centre. En aquest sentit l'escola Folch i Torres es una escola exigent que no es permetria quedar-se aturada o que s'establís una relació de massa confiança que no aportés iniciatives o novetats al treball en comú.

Com EAP hem de tenir uns criteris d'avaluació de l'assessorament clars que ens permetin detectar quan cal canviar el professional i quan no. Les avantatges que veiem en el fet d'estar anys en un centre son també a considerar: conèixer els alumnes des de petits, els seus recorreguts, els seus progressos i les seves dificultats, les seves famílies dona una

visó més distant de la seva evolució que ajuda a relativitzar els problemes que van sorgint i a valorar com el seu procés educatiu i la incidència de l'acció educativa.

La col·laboració amb aquest centre m'ha fet constatar un cop més la importància que té la confiança mútua a l'hora de col·laborar i d'aconseguir canvis i millores en relació als alumnes. De vegades em diuen que els he ensenyat moltes coses però jo sé que ells me n'han ensenyat més a mi i aquestes ja formen part del meu estil i la meua manera de treballar.

1.2. Justificació del projecte

Aquest projecte neix de l'interès en reflexionar i analitzar una experiència de col·laboració amb una escola en relació al model d'atenció a la diversitat dels alumnes.

El tema central és: l'atenció a la diversitat i als alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació des de una perspectiva institucional i l'organització i el funcionament del centre en relació a aquests aspectes.

A partir d'una experiència que el centre i jo mateixa considerem positiva, pretenc analitzar-la una mica més en detall per extreure conclusions que puguin ser útils a altres centres que vulguin endegar processos de canvi d'aquest estil. Es tracta d'analitzar les dinàmiques creades i les intervencions dels diferents agents educatius (equip directiu, professors de suport, tutors, professors, assessora psicopedagògica...) per extreure conclusions al voltant dels canvis que fan possible que una escola avanci cap a pràctiques progressivament més inclusives.

La motivació per a fer aquest estudi va sorgir en part del fet de valorar l'experiència i l'evolució del centre com a força positiva i en part de l'avaluació interna que el mateix centre va realitzar fa dos cursos per saber com l'equip educatiu valorava la resposta que com a centre estaven donant a la diversitat dels seus alumnes. Si bé en la Comissió per l'Atenció a la diversitat del centre estàvem satisfets de l'evolució del centre en aquestes aspectes, el fet de que la gran majoria dels professors ho valoressin també com quelcom de molt positiu em va fer pensar que valia la pena analitzar una mica més a fons l'experiència i recollir els seus punts forts amb la finalitat de que pugui servir a altres centres.

L'escola Folch i Torres d'Esplugues de Llobregat - objecte d'estudi - dona atenció a la diversitat des d'una perspectiva inclusiva. En general - i excepte en comptades ocasions - s'atenen les necessitats educatives dels alumnes des del marc de l'aula ordinària i dins del seu grup de referència. El mestres de suport per tant intervenen dins l'aula ordinària i s'han establert mesures diverses que afavoreixen la implicació del tutor o tutora en l'atenció educativa als alumnes amb dificultats o amb necessitats educatives especials. Per afavorir la eficàcia d'aquest tipus d'atenció s'han elaborat diversos instruments i es van realitzant reunions de seguiment i valoració des de diversos estaments implicats: Comissió atenció diversitat, reunions de cicle, de coordinació i de nivell.

1.3. Objectius del projecte

Els objectius que em vaig plantejar en aquest projecte són :

A nivell de centre

1. Analitzar i identificar els factors que incideixen positivament en una dinàmica de centre que afavoreix l'atenció a la diversitat dels alumnes.
2. Identificar i avaluar les formes organitzatives utilitzades i les seves repercussions en el treball a l'aula i amb els altres agents educatius.
3. Analitzar el procés evolutiu que ha realitzat el centre objecte d'estudi per atendre la diversitat dins l'aula i els factors més rellevants del canvi.
4. Identificar dinàmiques institucionals que afavoreixen una millor atenció a la diversitat
5. Establir relacions entre l'atenció que es dona als alumnes i el clima relacional i professional del centre.
6. Proposar característiques, actituds i estratègies de l'assessorament psicopedagògic per avançar cap escoles més inclusives
7. Identificar algunes estratègies de col·laboració entre els agents educatius del centre i els professionals externs que es consideren rellevants a l'hora de millorar l'actuació educativa.

A nivell d'aula i dels professors

1. Analitzar el treball de dos mestres dins l'aula (tutor/a i mestre de suport) o amb altres modalitats de suport i veure com incideixen en la millor atenció a les diferents necessitats dels alumnes
2. Veure com incideix el treball de dos mestres a l'aula en la millora de l'actuació docent.
3. Explicitar les funcions i el perfil del mestre de suport en una escola inclusiva que dona resposta a les necessitats dels alumnes dins l'aula.
4. Identificar factors que els mestres consideren clau a l'hora de treballar plegats dins l'aula.

A nivell dels alumnes

1. Identificar punts forts i punts febles en el procés d'aprenentatge i creixement dels alumnes amb necessitats educatives especials quan son atesos dins l'aula ordinària i dins el seu grup de referència.
2. Analitzar les repercussions d'aquest tipus d'intervenció educativa en tots els alumnes.
3. Analitzar en quines capacitats bàsiques ens alumnes amb necessitats educatives especials progressen més quan son atesos dins l'aula.
4. Analitzar si es modifiquen les dinàmiques relacionals dins del grup i amb els mestres, a partir de la intervenció de dos mestres a l'aula amb la finalitat d'atendre tots els alumnes.

A nivell de les famílies

1. Copsar la percepció de les famílies en relació a l'atenció a la diversitat en el centre
2. Identificar els punts forts i els punts febles que les famílies identifiquen en relació al tipus d'atenció que l'escola ofereix als alumnes amb necessitats educatives especials.

1.4. Metodologia utilitzada

"El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa... No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente"
(Edgar Morin i otros, 2003)

El treball que he desenvolupat amb aquesta llicència té dues vessants, una d'anàlisi i revisió d'una experiència concreta i una altra vessant de proposta d'intervenció. Es tracta d'analitzar i reflexionar sobre el treball fet a l'escola Folch i Torres d'Esplugues en relació a l'organització i el model d'atenció a la diversitat que s'utilitza a partir del treball i la dinàmica del centre i de la meua col·laboració com assessora psicopedagògica de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic d'Esplugues. A partir de l'anàlisi de l'experiència i del contrast amb els diferents implicats, pretenc extreure i justificar una determinada proposta d'atenció a la diversitat per a centres de primària. Es una proposta global que té en compte el centre com institució, el treball de col·laboració entre mestres a l'aula i les mesures de suport pels alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació. Aquesta proposta va acompanyada de diversos instruments de treball que s'han anat generant en el centre i també – en alguns casos - amb col·laboració de l'equip d'assessorament en el que treballo.

La metodologia que he utilitzat es una metodologia de recerca bàsicament qualitativa, no pretenc doncs establir lleis causa efecte per a fer generalitzacions sobre les escoles, les aules i l'ensenyament inclusiu. He prestat més atenció al caràcter únic i irreplicable dels contextos i les relacions que es donen en un centre determinat. Tal com diu Ainscow (2004) assumeixo "que la realitat es quelcom que es crea en les ments dels que participen en els aconteixements o situacions, i no quelcom que pugui ser definit objectivament, observat sistemàticament i mesurat exactament". Aquest treball suposa l'exploració d'una realitat determinada amb flexibilitat, amb la finalitat d'analitzar el context concret on es produeix i els factors que hi incideixen.

Al llarg d'aquest curs he pogut reflexionar conjuntament amb els mestres amb els que he treballat durant diversos anys sobre la seva pròpia pràctica, introduint l'anàlisi conjunta dels procediments utilitzats i de certs factors d'influència que he identificat. En aquest sentit, m'he interessat pel que es fa a l'escola, el que els mestres fan i com ho fan per cercar de descobrir les creences, perspectives, motivacions i valoracions dels directament implicats, intentant veure-ho des de dins i des de les seves perspectives. De manera similar a com fan els etnògrafs "que s'introdueixen en el camp per "observar" com passen les coses en el seu estat natural, amb freqüència amb la seva pròpia "participació" en l'acció, en qualitat de membres de l'organització o grup" (Woods, 1989, pàg. 19).

He cercat de donar explicacions a les decisions que s'han anat prenent en el centre, de vegades motivades per solucionar problemes que es repetien, altres cops generades després d'analitzar solucions intentades que havien resultat poc satisfactòries i, en altres moments, decisions fruit de la intuïció compartida. Explicacions en part contrastades amb els diferents participants amb la intenció d'anar construint una proposta justificada. Tot i reconèixer el caràcter particular de cada context, també intentaré identificar algunes regularitats i característiques de la proposta que puguin ser interessants per a altres centres del nostre context i detectar alguns factors de canvi que permeten avançar en la millora de l'educació per a tots els alumnes.

Es per tant un procés de reflexió, recerca i participació ja que pretén anar més enllà de l'anàlisi i poder encetar camins de col·laboració per l'acció i la millora. Un procés reflexiu de indagació en el que la relació entre la teoria i la pràctica és més aviat dialèctica que descriptiva. En aquest procés la teoria serveix per analitzar la pràctica, qüestionar-la i extreure interpretacions que s'han fet des de una determinada mirada i posició i no pretenen tenir una validesa absoluta. *“En situacions complexes, es a dir, allà on en un mateix espai i temps no solament hi ha ordre, sinó també desordre; allà on no solament hi ha determinismes sinó també atzars ; allà on emergeix la incertesa , és necessària l'actitud estratègica del subjecte enfront de la ignorància, el desconcert, la perplexitat i la lucidesa”* (Morin , 2003).

Les informacions recollides son recursos per la reflexió i la crítica que – quan evidencien regularitats i coincidències entre els participants – ens aporten possibles explicacions sobre els processos de canvi i els factors susceptibles de generar-lo i mantenir-lo en una determinada direcció.

D'altra banda, en aquest treball no puc deixar de tenir en compte la inevitable implicació de l'observador, de la persona que fa l'anàlisi i observa la realitat. Tal com diuen Fiorenza i Nardone (2004) : *“A la llum de les modernes revolucions epistemològiques ja no és possible creure com a científica i objectiva una observació reduccionista - positivista, ni una investigació de tipus dinàmic, ni tan sols una valoració segons valors o estructures familiars. De tot això se'n deriva que l'observador està influït per la seva manera de percebre la realitat, pels instruments que utilitza, per les seves teories de referència i per la seva manera de comunicar, haurà de tenir present aquestes interaccions des de la seva primera observació i valoració del problema “*

En el meu cas aquest fet es encara més present degut a la meva implicació i col·laboració en la construcció d'aquesta realitat. No he estat un observadora neutral sinó que, al llarg de diferents anys hi he tingut una participació activa i compromesa que ha provocat una interacció permanent amb la realitat que observo i estudio, si bé sempre amb una major distància respecte als altres implicats que – en certs casos - m'ha permès una mirada més global i reflexiva.

Trobo particularment interessant en aquest sentit, les possibilitats de l'observació participant i de l'anàlisi de la realitat a partir de la mateixa intervenció sobre aquesta realitat. Aquesta és, segons Fiorenza i Nardone (2004) potser la contribució constructivista més rellevant del grup de Palo Alto (Mental Research Institute), poder dur a terme observacions que permeten conèixer com funciona un sistema a través del que les persones implicades han intentat fer per fer-lo funcionar millor. A través d'analitzar el que ha funcionat i s'ha considerat un encert i el que no ha suposat cap millora ni canvi en la situació inicial.

Aquesta observació participant no renuncia a participar ni a intervenir, ni tan sols en un treball d'anàlisi com aquest, i constitueix un dels aspectes més interessants de la nostra tasca d'assessorament i col·laboració amb els centres educatius.

Les meves aportacions i interpretacions seran fruit d'una determinada mirada i ens serviran sobretot per “aprendre, inventar i crear *“en” i “durant” el caminar*” (Morin i altres, 2003) . D'altra banda , tot i ser conscient d'aquest caràcter processual, estic convençuda que l'experiència compartida amb aquest centre pot ser útil també per altres centres i assessors i - al llarg d'aquest treball - no renunciaré a intentar extreure'n algunes conclusions que puguin acompanyar aquells que també caminen en la mateixa direcció.

Un cop fetes aquestes consideracions, a continuació explico les activitats i indagacions que he anat fent al llarg d'aquest curs per poder recollir les visions dels veritables agents educatius implicats en l'experiència.

Quines coses volia indagar ?

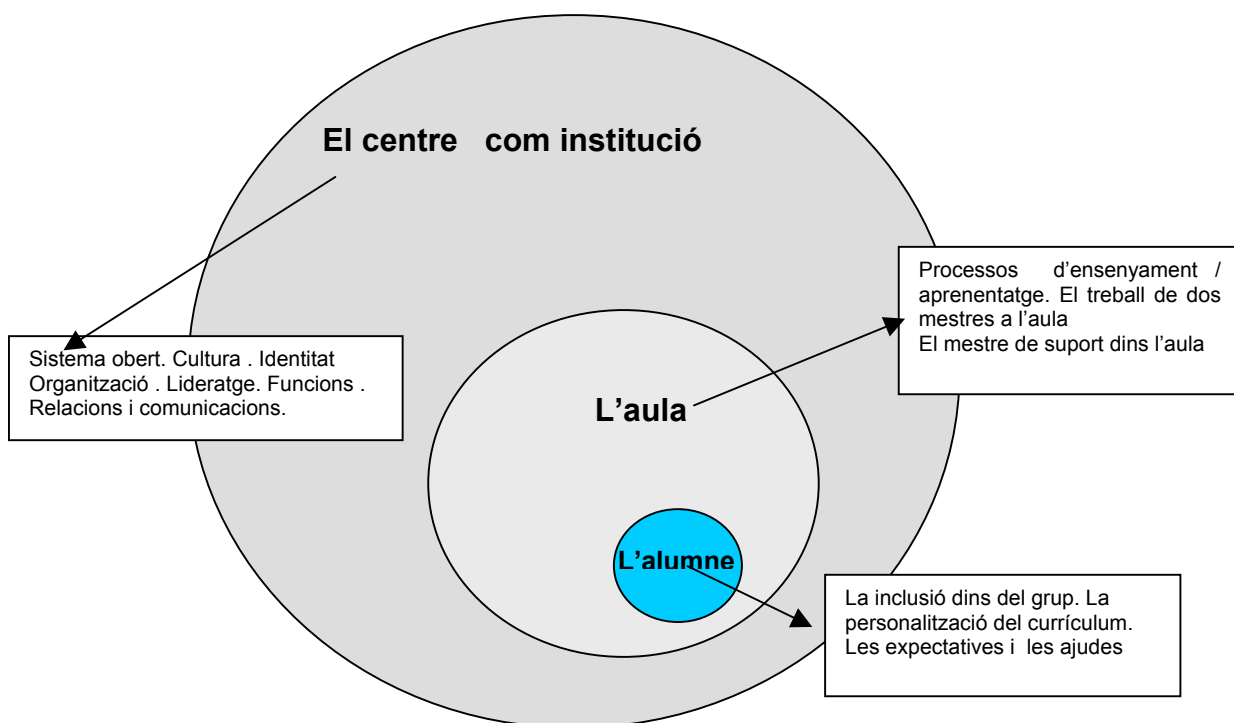
Com ja he explicat volia compartir les meves reflexions i anàlisis amb els mestres i altres persones de l'escola i amb alguns professionals de fora de l'escola.

Per començar, vaig concretar unes dimensions en relació als aspectes que volia tractar i desenvolupar amb els diferents participants .

Per fer això vaig tenir en compte, d'una banda el model d'atenció i suport de l'escola en qüestió i els diferents àmbits d'intervenció de cara a la inclusió dels alumnes; d'altra banda , vaig guiar-me també pel document de Tony Booth i Mel Ainscow (2002) , *"Index for Inclusion"* , que és una guia per l'avaluació i la millora de l'educació inclusiva.

D'una altra banda, he volgut analitzar el centre des de una perspectiva sistèmica, tenint en compte el sistema global – la institució i els subsistemes o àmbits que em semblen especialment rellevants. En el quadre núm. 1 es poden veure els tres sistemes bàsics objecte d'anàlisi que organitzen aquest treball :

- ***l'escola com institució***, com sistema obert que manté relacions amb altres sistemes, la seva cultura , la seva identitat...
- ***l'aula*** com a context en els que es desenvolupen els processos d'ensenyament -aprenentatge
- els alumnes i en concret ***l'alumne amb més barreres a l'aprenentatge i la participació***



Quadre número 1: Sistemes bàsics d'anàlisi

El document de Booth i Ainscow (2002), *"Index for Inclusion"* (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva) es un instrument per ajudar als centres escolars a analitzar i avaluar la seva pràctica i a desenvolupar processos que millorin la participació i l'aprenentatge de tots els seus alumnes.

Aquest document està traduït al castellà i properament sortirà la seva versió en català realitzada per professors de diverses universitats del nostre país. Presenta unes determinades fases seqüencials per a millorar els processos d'ensenyament – aprenentatge cap a una orientació inclusiva i unes dimensions per a guiar l'avaluació des de dins del centre. S'acompanya d'un pla d'acció per a treballar-ho i poder-ho adaptar a les necessitats de cada centre. També s'acompanya de qüestionaris adreçats als diferents membres de la comunitat educativa (alumnes, mestres i famílies).

Partint doncs d'aquests dos eixos, vaig elaborar les dimensions d'anàlisi que em van guiar en l'elaboració de tots els altres instruments que he utilitzat per realitzar aquest treball (entrevistes, qüestionaris, guions..).

DIMENSIONS D'ANÀLISI	
Grau d'inclusió del centre com comunitat	Cultura de centre : professors, equip directiu, pares i alumnes Obertura a l' exterior . Opinió externa del centre per part de les institucions de la zona. Identitat Sentiment de pertinença Actes socials de benvinguda, acomiadament , celebracions... Acolliment Grau d'acolliment dels alumnes, famílies, professors i altres professionals . Acollida dels nous membres de la comunitat. Cura dels primers contactes amb les persones que si relacionen. Inclusió de tots els alumnes . Disposició per acollir tots els alumnes de la zona Confiança i respecte en les relacions amb els alumnes. Expectatives. Presència d'etiquetes. Actitud vers la discriminació i les conductes abusives Presència de pràctiques discriminatòries Eliminació de barreres per l' aprenentatge i la participació. Adaptació dels espais Aprofitament dels recursos de la comunitat . Implicació. Recursos vinculats al centre (menjador, biblioteca, extraescolars...) Recursos que externs s'utilitzen Grau de col·laboració amb les famílies Participació de les famílies a la vida del centre. Actituds de respecte i ajut a qui el necessita Relació i col·laboració entre el professorat i el Consell Escolar Documents informatius del centre i projectes

Lideratge. Gestió i Coordinació	Paper i cultura de l' equip directiu en la atenció diversitat. Lideratge Funcions i rols dels seus membres . Estructura del centre : nivells de coordinació, cicles, claustre, comissions... Coordinació i suport a altres serveis o persones (menjador, extraescolar, biblioteca...) Coordinació entre nivells i dins dels nivells per promoure inclusió i efectivitat Organització dels recursos : de manera oberta ? equitativa ? Presa de decisions Reunions : efectivitat, puntualitat, assistència Resolució de conflictes Formació institucional en relació a temes vinculats a atenció diversitat : activitats realitzades . Necessitats ? Grau d'autoavaluació , flexibilitat i capacitat de millora
Organització de l' atenció a la diversitat en el centre	Presencia de filosofia o model clar d'atenció a la diversitat Cosos que es fan significatives i rellevants. Canvis realitzats. Organització dels grups classe i dels grups dins l' aula per atendre diversitat Comissió Atenció diversitat: funció , temes, funcionament, presa de decisions, comunicacions cap els cicles, cap la coordinació, cap els tutors i a l'inrevés Flexibilitat. Resolució de conflictes. Documents i instruments generats Centre de recursos per l' atenció a la diversitat Generació de recursos en el centre (materials, programacions Coordinació i organització dels Suports : Organització: com s'organitzen. De manera oberta ? Equitativa ? Coordinació. Rols i Funcions del mestre de suport, del tutor... Les decisions sobre les retencions Rols i funcions: Paper del tutor i del professor de suport Perfil del tutor per atendre la diversitat des d'aquest model Perfil del professor de suport en aquest model Intercanvi i flexibilitat en els respectius papers Formació necessària.

Comunicacions i relacions (formals i informals)	Sentiment de ser acceptats i aollits Com son les relacions entre els professors Confiança per parlar de les dificultats. Acceptació de la diversitat del professorat en quan a formació, experiència prèvia, estil, ritme, actitud... Valoració i aprofitament de les habilitats i capacitats individuals. Espais d'intercanvi entre el professorat Col·laboració per resoldre problemes. Possibilitat de parlar de les dificultats i discutir problemes de la docència Celebracions Festes. sortides. Relacions entre els professors, amb els alumnes, amb les famílies, entre els alumnes Espais per l'intercanvi entre el professorat. Reflexió sobre el que es fa. Grau de formalitat / informalitat Comunicacions en relació a l'atenció a la diversitat i els alumnes susceptibles de tenir més barreres. Valoració de la influència de les comunicacions en la millora de l'ensenyament. Reunions de Cicle : habituals, per traspàs a inici de curs, per atenció diversitat i suports. Utilitat en relació a l'atenció a la diversitat. Col·laboració amb altres professionals : Col·laboració i relació amb el centre dels altres professionals vinculats a diversitat dels alumnes (EAP, logopeda, serveis externs...) Funció i tipus de relacions : suport mutu, consens, arribar a acords, fer plans compartits, seguiment
Dos mestres a l'aula . Suport dins l'aula	Objectius . Avantatges i inconvenients de que el suport sigui a l'aula pels alumnes i pels professors Relació entre professors : suport mutu, col·laboració, planificació conjunta, respecte, equilibri, resolució de problemes Presencia i funció de les comunicacions informals sobre els alumnes. Tipus de relació i actituds. Efectes a l'aula i en el procés E/A. Relació del suport a foment de l'autonomia dels alumnes Diferents situacions en les que hi ha dos mestres : suport del mestre suport suport paral·lels suport lectura laboratori desdoblaments (informàtica, anglès) Metodologies que s'utilitzen a l'aula : . diversificació, racons, tallers . Activitats obertes.... Ús de les Tecnologies Promoure autonomia i participació dins l'aula . Ajut entre iguals. Els materials. Les activitats . L'ús dels llibres de text. La coordinació dels docents: temps, moments, instruments...
Sessions tutorització	Finalitat. Objectius i utilitat Valoració i potencialitats. Efectes que té a la resta d'hores en que el tutor està amb l'alumne. Motius.

Els alumnes	Relacions amb els alumnes : formals, informals , activitats compartides Pertinença al grup . Expectatives i actituds en relació als alumnes i al que poden aprendre Motivació, esforç i èxit dels alumnes Coneixement dels alumnes amb nee i responsabilitat de tots els professors i professionals del centre. Suport i ajuda que reben en tots els moments (aula, pati, menjador,...) Foment de relacions de cooperació i inclusió Atenció als alumnes amb nee: Inclusió alumnes dels amb nee a l'aula L' adaptació del currículum La tutorització individual L'avaluació Alumnes amb problemes de comportament Les relacions amb les famílies dels alumnes amb dificultats col·laboració, respecte, confiança mútua, integració, participació, compromís. Els informes als pares (dels nens amb ACI)
--------------------	---

Actuacions realitzades

Les actuacions que he realitzat aquest curs per tal d'analitzar l'objecte d'estudi són les següents:

1. Anàlisi dels documents institucionals de l'escola

Documents analitzats :

- Projecte educatiu de centre
- Pla anual de centre
- Pla Estratègic "A l'escola tots som protagonistes " pels cursos 2001-2005
- Reglament de Règim intern del centre per analitzar la seva cultura i identitat.

2. Anàlisi dels documents d'assessorament psicopedagògic

Es tracta de documents elaborats per mi mateixa al llarg del treball de col·laboració amb el centre : llibretes de cada curs amb les actuacions realitzades en els diferents nivells: col·laboració institucional, assessorament i col·laboració amb els mestres, intervencions diverses amb alumnes , grups d'alumnes i famílies i coordinacions amb altres serveis i professionals. Plans de treball elaborats cada curs a partir de la negociació amb el centre. Memòries del treball de cada curs.

3. Entrevistes amb mestres tutores , amb mestres de suport de l'escola, amb mestres especialistes i amb membres de l'equip directiu.

En total vaig fer 15 entrevistes a diferents agents educatius del centre. Hi ha una composició del grup diversa amb les següents característiques:

Mestres de suport : 5 en total. Una és mestra d'educació especial i ha vingut nova aquest curs a l'escola, una altra també es mestra d'educació especial amb molts anys d'experiència que ha estat 4 anys a l'escola i està jubilada des de fa 2 cursos. Les altres tres han estat també tutores i formen o han format part de l'equip directiu.

Tutors/es : 8 tutores, de les quals 4 han fet suport en altres moments

Especialistes : 1 d'anglès que abans havia estat tutora

El Director de l'escola que també fa classes de psicomotricitat al parvulari.

Es tractava d'entrevistes semidirigides a partir d'un guió previ elaborat segons les dimensions d'anàlisi i la personalització de les informacions demanades segons el tipus de destinatari. Tenien una durada d'uns 45 – 60 minuts i les vaig gravar per poder-les després transcriure i analitzar. Va ser un moment per mi molt interessat ja que em va donar l'oportunitat de parlar sobre les coses que es fan en el centre i recollir opinions al respecte. Un moment per reflexionar amb els mestres sobre diferents aspectes de la vida centre, pensar conjuntament en possibilitats i alternatives que caldria tenir en compte de cara al futur. Aquestes entrevistes em van fer pensar en la possibilitat de proposar altres situacions de contrast amb els/les mestres d'una manera més interactiva i informal. Això es va concretar en les sessions de discussió i debat que explico més avall. En l'annex número 1 hi ha els guions utilitzats per fer les entrevistes amb els tutors, amb els mestres de suport, amb les famílies i amb els membres de l'equip directiu.

4. Entrevistes amb alguns pares d'alumnes amb necessitats educatives especials .

En principi el tipus de treball que he fet està centrat en qüestions pedagògiques i organitzatives de centre i en el tipus de suport dins l'aula, qüestions que les famílies coneixen menys. De totes maneres vaig voler fer dues entrevistes amb les famílies de dos alumnes amb necessitats educatives especials per veure què pensaven del tipus d'atenció que se'ls havia donat a l'escola. Vaig descartar de fer-ne més, degut a que en realitat els pares no tenien prou informació sobre les preguntes que els plantejava. Els guions per fer les entrevistes es basaven també amb les dimensions d'anàlisi citades que donen un pes important a l'organització de centre, la metodologia a l'aula i el treball de l'equip docent. Les dues famílies valoraven molt positivament l'acollida i el procés educatiu dels seus fills a l'escola des del punt de vista de la inclusió i integració a les activitats i des del punt de vista dels aprenentatges que els seus fills feien però coneixien menys les qüestions organitzatives i del suport dins l'aula. El guió per a fer aquesta entrevista es troba també en l'annex I, número 1.

5. Qüestionari als mestres de l'escola

Aquest és l'únic instrument de caràcter quantitatiu que he utilitzat. En aquests qüestionaris en proposen preguntes en relació al model d'atenció i suport que hi ha en el centre. Les dades extretes d'aquest qüestionari permetran contrastar les opinions més qualitatives recollides a les entrevistes i aportar algunes dades estadístiques sobre les opinions de tots els mestres.

El qüestionari està centrat sobretot en el model de suport a les aules i en el treball de col·laboració de dos mestres a l'aula. També hi ha una part que pretén extreure conclusions

sobre quines son les capacitats bàsiques de desenvolupament i aprenentatge que s'afavoreixen quan els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació estan sempre dins l'aula i quines quan el suport a aquests alumnes es fa a fora.

Han contestat aquest qüestionari 18 mestres, d'aquests, n'hi ha 10 que son tutors o mestres curriculars¹ i 8 que son mestres de suport o ho han estat en altres moments . En l'annex I , número 2 hi ha el qüestionari que he passat i en l'annex I, número 3 els resultats a les diferents respostes plantejades. En algunes preguntes he fet anàlisi separat dels dos grups de mestres segons si han estat o no mestres de suport i apporto aquestes dades dins del text quan ho he considerat significatiu.

6. Entrevistes amb professionals externs que col·laboren amb el centre .

Vaig realitzar tres entrevistes d'aquest tipus. Una amb la logopeda del CREDA que atén els alumnes amb problemes greus de llenguatge oral en el mateix centre (actualment atén 7 alumnes amb un total 15 hores a la setmana) i que col·labora estretament amb els mestres de l'aula i de suport.

Una altra entrevista amb una mestra que fa reforç extraescolar a alguns alumnes de l'escola amb necessitats educatives especials. Aquesta mestra també forma part de l'equip de monitors del migdia i ha fet diverses substitucions a mestres i tutors de l'escola en determinats moments; es tracta d'una mestra coneix bé la dinàmica del centre i el tipus de treball que es fa a l'escola per atendre la diversitat dels alumnes.

Vaig fer també una entrevista amb una psicòloga del servei d'atenció primerenca (CDIAP) de la zona que ha col·laborat amb diversos alumnes amb necessitats educatives especials de l'escola, fent reeducacions globals o psicoteràpies. Amb ella i diverses mestres de l'escola hem mantingut diverses reunions i contactes de coordinació i col·laboració en relació a diversos alumnes amb necessitats educatives especials.

7. Reunió amb els pares del Consell Escolar de l'escola

Vaig fer una reunió amb els pares del Consell Escolar de l'escola. A aquesta reunió hi van participar sis pares del Consell i vam estar parlant de diferents temes al voltant de la integració i la inclusió dels alumnes a partir de les Dimensions d'Anàlisi d'explicades més amunt. Vaig gravar la conversa i després la vaig transcriure per poder-la analitzar.

8. Sessió de claustre

En el mes de febrer vaig fer una reunió amb tot el claustre de l'escola per explicar-los el treball que estava fent amb aquesta llicència i algunes reflexions sobre l'atenció a la diversitat i la inclusió a l'escola. Aquesta sessió pretenia implicar més a tots els mestres en el procés de canvi que estan duent a terme cap a una escola inclusiva, ja que no tots participen en igual mesura d'aquest recorregut.

La finalitat era més d'intervenció i participació per afavorir l'explicitació de certs processos i mesures que es prenen i per ressaltar les característiques del seu model d'atenció a la diversitat. A aquesta sessió hi va participar tot el claustre al complet.

¹ D'ara en endavant utilitzaré la denominació de mestre curricular per referir-me als mestres que son responsables de l'ensenyament de les diferents àrees , ja siguin tutors o especialistes d'àrea.

9. Sessions de discussió i debat

Aquestes sessions les vaig proposar després de fer les entrevistes i de captar les opinions dels mestres. Es tractava de donar un espai i un temps per parlar tranquil·lament de temes que a les entrevistes havien sorgit i que em semblaven especialment interessants. M'adonava que estava compartint poc amb els/les mestres el meu procés de treball i les seves aportacions. Les entrevistes havien estat molt interessants i havia pogut escoltar les opinions de les mestres però volia compartir certs dubtes que havien anat sorgint amb aquelles persones hi volguessin participar.

També vaig voler recollir el sentiment expressat a algunes entrevistes de la manca de temps per parlar amb tranquil·litat entre ells/elles. Disposar de temps per parlar sobre la seva feina en situacions més informals per compartir estratègies i angúnies i conversar de manera distesa sobre temes diversos que els – i em – preocupen.

Aquestes sessions, d'altra banda, donaven més pes a la vessant d'intervenció d'aquest projecte creant situacions de reflexió sobre la pràctica i pensant en alternatives a certes situacions problemàtiques o dubtoses.

Amb aquesta finalitat en el mes de març vaig organitzar tres sessions de discussió quan acabaven les classes de la tarda. Hi vaig convidar a tots els/es mestres de l'escola que hi estiguessin interessats. Hi van participar unes 8 o 9 persones segons la sessió i vam poder parlar de diferents temes que els proposava o que ells van suggerir.

En l'annex I, número 4 hi ha els guions que vaig proposar per a cada sessió i al número 5 el recull d'una de les sessions on hi ha les aportacions i els comentaris dels participants. Vaig gravar les converses i després les vaig transcriure per poder-les analitzar i fer les actes.

10. Col·laboració en l'avaluació interna del centre.

Al llarg dels diferents cursos i especialment en els primers cursos en que es va proposar als centres que fessin avaluació interna, he anat col·laborant amb ells en part d'aquest treball. De vegades he participat en el seu disseny, sobretot si afectaven a l'atenció a temes psicopedagògics o a l'atenció a la diversitat.

En el curs 2002-03 l'escola, dins del seu pla d'avaluació interna, van avaluar el sistema d'atenció a la diversitat en el centre i vaig col·laborar amb ells en l'elaboració dels qüestionaris.

Aquest curs, per afavorir una major reflexió sobre aquests temes aprofitant la meua llicència, vaig proposar a l'equip directiu d'avaluar l'escola des del punt de vista de la inclusió, tenint en compte els document de l'"Index for inclusion" ("Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva") abans citat (Booth, T, Ainscow, M, 2002). Els va semblar bé i han utilitzat el qüestionari número 1 d'aquest material ("Cuestionario de indicadores") que han passat a tots els mestres del centre.

1.5. Pla de la memòria

En aquesta Memòria hi ha diferents parts :

- una part de justificació ,
- una part descripció de l'experiència i de l'escola,
- una part d'anàlisi d'aquesta experiència a partir de les diferents actuacions realitzades
- una part de proposta concreta amb criteris per anar cap una escola més inclusiva i instruments concrets .

La part de justificació es troba sobretot en el capítol 1 de la introducció i en el capítol del Marc teòric on explico els referents teòrics dels que parteixo i que em guien tant aquest treball com la meva col·laboració en aquesta experiència.

En el capítol 3. L'escola Folch i Torres faig una descripció de l'escola, dels seus trets d'identitat, del seu context i de la seva organització.

Els capítols 4, 5 i 6 els he organitzat separant els àmbits d'intervenció. En el capítol 4 es tracta el nivell institucional (*4.L'Àmbit institucional*), en el capítol 5 el treball dels dos mestres a l'aula (*5.Dos mestres a l'aula*) i en el 6 el treball a nivell de l'alumne concret (*6. L'alumne dins el grup*) . En els tres capítols hi tant l'anàlisi del que es fa com les propostes d'intervenció i els instruments utilitzats i revisats que poden ser també útils a centres que vulguin avançar en models inclusius a partir del treball en col·laboració dels mestres dins l'escola i amb altres professionals.

En cadascun d'aquests tres capítols, vaig explicant les mesures que l'escola ha adoptat i aportant dades sobre el que opinen els mateixos mestres de l'escola sobre aquestes diferents mesures. Per fer això, en certs casos apporto dades del buidat del qüestionari que els vaig passar o frases extretes de les entrevistes que vaig realitzar. He volgut transcriure-les literalment perquè penso que aporten els punts de vista dels qui estan directament implicats en el treball de cada dia i transmeten més clarament les seves opinions i experiències. Segurament les seves opinions poden arribar més directament a altres mestres i escoles que s'estiguin plantejant formes d'intervenció i organització similars. Generalment aquestes opinions són anònimes però en altres casos són més clarament identificables; en aquests casos i en altres en que apareixen els noms de certs mestres, cal dir que he demanat la seva conformitat.

Al llarg d'aquests capítols hi ha també els *instruments psicopedagògics* que s'utilitzen a l'escola, revisats i millorats a partir d'aquest treball. La majoria d'instruments psicopedagògics que apporto es troben dins dels capítols per facilitar la lectura i la seva comprensió; tots ells estan en quadres per fer més fàcil la seva identificació. A l'índex dels quadres els podeu veure numerats; són els que apareixen entre cometes i en cursiva. Hi ha alguns instruments que estan en l'Annex II , degut a que es citen en diversos apartats d'aquest treball o a que no estan tant vinculats al redactat.

En el capítol 7 (*L'assessorament psicopedagògic*) faig una reflexió sobre el paper que ha tingut l'assessorament psicopedagògic en una escola com aquesta. Quines em semblen les funcions més prioritàries des d'una perspectiva institucional i sistèmica per avançar cap escoles més inclusives i quines estratègies poden afavorir el treball en col·laboració amb els centres educatius i els mestres.

Finalment en el capítol 8 hi ha les Conclusions en dues parts, una relacionada amb l'escola Folch i Torres i una part més general per aportar algunes propostes per avançar cap a escoles més inclusives.

A l'Annex I hi ha alguns instruments utilitzats durant la fase de recerca (qualitativa) i l'anàlisi de dades dels qüestionaris; a l'Annex II hi ha alguns instruments psicopedagògics (els altres es troben en els quadres dins de diferents capítols) que s'utilitzen en el centre per atendre la diversitat i algun exemple concret; En l'Annex III hi ha una breu explicació de les experiències del país Basc i d'Itàlia que he pogut conèixer més directament.

2. MARC TEÒRIC

2.1. Introducció

Dues són les idees bàsiques d'aquest projecte, la primera és la idea d'avançar cap una *escola inclusiva* que sigui capaç d'educar els alumnes sense la necessitat de separar-los segons les diferències que tenen entre ells. La segona idea és la convicció de que per avançar en qualsevol direcció i en concret cap una escola inclusiva, cal que s'instaurin *processos de canvi i millora a l'escola com institució*. En altres paraules, perquè les millores siguin efectives, influeixin en la cultura escolar i donin coherència als processos educatius que es produeixen en una escola, cal que considerin l'escola com un sistema obert i complex. Un sistema format per diversos subsistemes i persones que cal tenir en compte com a persones i a l'hora, com elements d'aquest sistema global. Persones i subsistemes que interactuen entre ells, s'influeixen mútuament i a la vegada reben influències i pressions d'altres sistemes amb els que es relacionen.

L'escola inclusiva es l'objectiu al que es vol tendir, un objectiu al que ens anem acostant de manera progressiva i seguint diversos camins. Estem d'acord amb Stainback (2001) en definir l'educació inclusiva com "un procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la capacitat, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula". El procés es fa caminant i en aquest camí no hi ha certeses ni receptes màgiques; es va construint amb la participació de tots els qui formen part del centre educatiu com a globalitat. No es tracta de fer experiències inclusives innovadores limitades a una aula o a un cicle que emergeixen de la creativitat dels mestres implicats, sinó que interessa sobretot construir xarxes de relacions, d'influència mútua i de treball entre les persones i els subsistemes de l'escola de manera que afavoreixin un canvi en la cultura dels mestres i de la comunitat; un procés que estimuli la creativitat i la col·laboració entre els agents educatius implicats.

A partir de l'experiència compartida amb l'escola Folch i Torres i dels referents teòrics que sustenten certes decisions, intentaré justificar que la decisió presa per part de l'escola **d'atendre la diversitat dins del marc de l'aula ordinària** és una decisió clau que provoca canvis i mou el centre cap un procés de millora i cap a la inclusió de tots els alumnes.

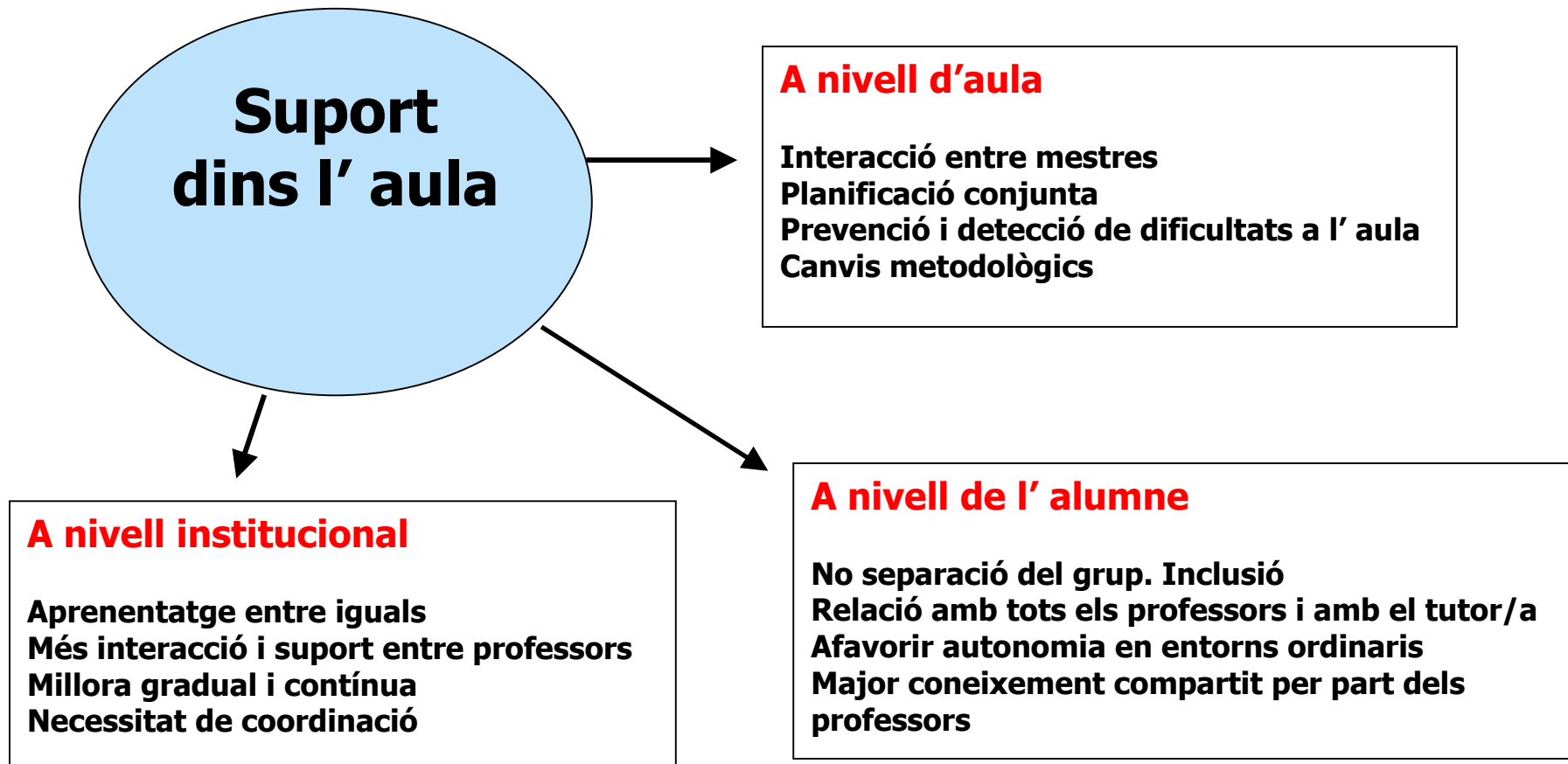
L'escola va prendre aquesta decisió perquè sempre ha estat preocupada perquè tots els alumnes aprenguin i desenvolupin al màxim les seves capacitats, siguin quines siguin les condicions de partida i perquè va intuir que aquest model podia ajudar a tots els mestres a

sentir-se més acompanyats i motivats per atendre la diversitat en totes les hores de la jornada escolar i no solament en els moments en que disposen de suports especialitzats.

Al llarg de tot aquest treball aniré reflexionant i aportant dades i informacions que il·lustren o confirmen - en major o menor grau - aquestes hipòtesis. En aquest apartat em detindré en alguns conceptes que fonamenten certes opcions que l'escola ha anat fent i en les que jo els he pogut anar acompanyant .

En el següent quadre podeu veure els canvis que provoca el fet de fer el suport dins l'aula als diferents àmbits.

EL SUPORT DINS L'AULA PROVOCA CANVIS A DIFERENTS NIVELLS



Quadre número 2: Canvis que provoca fer el suport dins l'aula

2.2. L'ESCOLA COM SISTEMA QUE APRÈN

L'escola com sistema

La realitat es complexa, no la podem abastar amb una única mirada i per intentar aproximar-nos-hi hem de tenir en compte la seva complexitat. Les escoles, les famílies, els mestres i els diferents professionals, formem part de sistemes que influeixen també els nostres comportaments i les nostres actituds.

Recordem la **propietat de totalitat** dels sistemes, una propietat clau que ens explica que en un sistema el tot sempre és més que la suma de les parts i que quan alguna cosa passa en una part del sistema, es produeixen inevitablement retroaccions i canvis a les altres parts i en el sistema com totalitat.

L'escola, com a sistema social, està formada per diferents subsistemes que es relacionen entre ells. El que succeeix en un subsistema (cicle, classe, departament...), més aviat o més tard, i amb diferent intensitat, produeix efectes en els altres subsistemes i a l'escola com a totalitat. Les decisions que es prenen en els centres i el tipus de comunicacions que si donen poden promoure canvis en els subsistemes, ja sigui en el seu interior o en les relacions que estableixen amb l'exterior. Proposar per exemple canvis en una aula generant pràctiques de treball cooperatiu, pot estimular - o, més aviat, hem de procurar que estimulin... - l'interès a altres aules per iniciar també aquesta metodologia. Si a més aquestes sinergies naturals són estimulades es poden generar interaccions i comunicacions dins del sistema en una determinada direcció. En definitiva, és més probable que es estimulem el que s'anomena "efecte taca d'oli", en el sentit de generar dinàmiques de canvi que es van expandint dins del centre.

Un factor clau són precisament aquestes interaccions i intercanvis de comunicació a l'interior del mateix sistema i amb l'exterior del mateix. Les polítiques de comunicació i de relació són un factor d'influència important que cal tenir en compte per afavorir la construcció de cultures compartides en els centres. Promoure canvis en les estructures i en les estratègies de comunicació i relació pot afavorir la construcció d'una cultura compartida, un sentiment de pertinença i la necessària autoestima per plantejar-se reptes en l'activitat educativa quotidiana.

El canvi i la millora a l'escola

La cultura de l'escola està formada per les creences i conviccions bàsiques dels professors i de la comunitat educativa en relació a l'ensenyament, l'aprenentatge dels alumnes i al funcionament del centre. La cultura inclou les normes que afecten la comunitat educativa, els processos d'ensenyament i aprenentatge, els sistemes de comunicació, les relacions i el tipus de col·laboració que hi ha entre els professors (Marchesi y Martín, 2000).

El canvi en les cultures dels centres és un factor clau perquè l'escola pugui respondre a les necessitats de la societat i perquè els alumnes disposin de les capacitats necessàries per adaptar-se e influir en el seu entorn. Perquè l'escola esdevingui una escola per a tothom que doni resposta a la diversitat dels alumnes és necessari que hi hagi canvis en la cultura del centre i de la comunitat educativa.

El moviment de "millora de l'escola" posa èmfasi en la capacitació del propi centre com institució per a resoldre de manera relativament autònoma els seus problemes. Es tracta de

generar condicions internes en els centres que promoguin el seu propi desenvolupament com organització i millorin la seva qualitat. Des d'aquesta perspectiva es valora que el canvi ha d'afectar l'activitat educativa a l'aula i els rendiments dels alumnes però – perquè aquests canvis tinguin consistència, s'han de promoure canvis en la institució com a totalitat, a nivell organitzatiu i cultural. La pràctica educativa a l'aula no ha de quedar tancada dins les seves parets sinó que ha de ser comunicada, intercanviada i compartida amb els altres companys i companyes. (Bolívar, A. 2002)

Segons West y Hopkins (1996 citat per Bolívar 2002) la millora de l'escola hauria de tenir en compte els quatre dominis que apareixen en el següent quadre.



Quadre número 3 : Quatre dominis de l'eficàcia i la millora escolar

Des d'aquesta perspectiva es tenen en compte aspectes tradicionalment més vinculats a les "escoles eficaces", que han accentuat la dimensió de l'increment dels resultats dels alumnes, com aquells associats a la tradició de "millora de l'escola", que donen més èmfasi als processos dinàmics de millora i canvi dins del centre i al desenvolupament organitzatiu i professional dels seus professors.

Entendre la millora escolar com un procés implica desenvolupar estratègies i plantejar canvis, sigui a nivell d'innovacions didàctiques a l'aula com en el nivell del desenvolupament de l'organització i l'estructura. Els canvis a l'aula s'han de fomentar i estimular a través de canvis en l'organització i en les dinàmiques de comunicació i treball. Les polítiques globals de centre han de sustentar i acompanyar aquestes innovacions que es produeixen a les aules.

Per instaurar processos de millora en els diferents nivells que hem esmentat més amunt es necessari fomentar l'intercanvi i la col·laboració entre mestres, gestionar formació en metodologies i didàctiques innovadores, disposar de pràctiques d'avaluació interna, donar suport a les bones iniciatives, disposar d'espais per comunicar les bones pràctiques i les experiències interessants.

Tal com sosté Hargreaves (1994, pàg. 281-282) : “Les cultures no operen en el buit. Estan constituïdes per unes estructures determinades que les emmarquen. Aquestes estructures no son neutrals. Poden ser útils o nocives. Poden reunir els professors o separar-los. Poden donar oportunitats per a la interacció i l'aprenentatge o alçar barreres que impedeixin aquestes oportunitats . En conseqüència, en alguns casos, no es possible establir unes cultures escolars productives sense que, abans, es produeixin canvis en les estructures escolars que augmentin les oportunitats per unes relacions de treball significatives i un suport col·legial entre els professors [...]. Per tant, el repte de la reestructuració [.....] es un repte que suposa redissenyar les estructures escolars, apartant-nos dels models modernistes, per ajudar els docents a que treballin junts amb una major eficàcia i com comunitat , dins de cultures cooperatives d'aprenentatge en comú, assumpció de riscos positius de perfeccionament continu. Com a condició essencial prèvia per a la interacció productiva, és possible, de totes maneres, que això s'hagi d'imposar !”

Enfront doncs a un model de coneixement - dominant en la pràctica docent tradicional - que es construeix de manera individual i procedeix de l'exterior, hi ha una visió alternativa que confia en el “centre escolar” com un espai privilegiat per desenvolupar innovacions i millores. El coneixement es pot generar dins la pròpia organització a través de processos col·lectius contextualitzats, de les relacions institucionals de treball i de l'exercici dels diferents rols que condicionen el processament de la informació i la construcció d'un coneixement compartit.

Per promoure aquest desenvolupament organitzatiu i cultural del centre com a sistema, és necessari superar la visió individualista de la docència i inscriure la innovació i l'aprenentatge sobre la pràctica en el context del treball cooperatiu del centre. A més, es necessari que hi hagi una organització que ho faciliti i temps per compartir les experiències i propostes. Els canvis educatius que vulguin tenir una incidència real a la vida del centre, hauran de generar-se des de dins i capacitar el centre per desenvolupar la seva pròpia cultura , incidint en l'estructura organitzativa, redissenyant els contextos de treball i els rols , afavorint la presa de decisions i el desenvolupament institucional i organitzatiu, amb l'objectiu d'implicar el professorat en un anàlisi reflexiu de les seves pràctiques (Bolívar, 2002)

Per millorar qualitat d'una institució i aconseguir una millora organitzativa dels subsistemes que la componen, hi ha diferents capacitats que cal tenir en compte i desenvolupar:

- Capacitat per avaluar el funcionament del centre i la qualitat de la tasca educativa
- Capacitat per establir metes compartides
- Capacitat de clarificar les comunicacions dins i entre els subsistemes de la organització i amb l'exterior
- Capacitat per detectar, explicitar i treballar els conflictes
- Millorar els procediments de treball dels grups (reunions, actes..)
- Capacitat d'adaptació i flexibilitat als canvis
- Capacitat per a prendre decisions

La col·laboració i la construcció de les relacions

Hargreaves (citat a Marchesi i Martín, 2000 pàg. 162) distingeix entre el *contingut* de la cultura dels professors i la *forma* que adopta aquesta cultura. El *contingut* consisteix en les actituds, valors, creences i hàbits que es comparteixen en un determinat col·lectiu de professors. El que els mestres fan, diuen i pensen. D'altra banda, la *forma* que adopta

aquesta cultura es basa en les relacions que s'estableixen entre els mestres i els diferents sistemes de col·laboració.

Els teòrics sistèmics estarien ben segur d'acord amb la seva afirmació de que, les formes de relacionar-se dins del centre tenen més influència en la cultura del centre que els seus continguts. El que em sembla especialment interessant i he pogut observar en la meua tasca d'assessorament a escoles i famílies és que els canvis en les creences, valors i actituds depenen en gran mesura de les modificacions que es produeixen en les relacions i associacions entre les persones. Dit d'una altra manera, si volem introduir canvis en la cultura del centre, és interessant que hi hagi noves formes de relació i treball dins del centre.

Els terapeutes sistèmics també treballen així amb les famílies a les que volen ajudar: a través de prescripcions i propostes concretes, indueixen petits canvis en les maneres de relacionar-se dels membres de la família. D'aquesta manera, promouen canvis en les percepcions i creences que fins aleshores semblaven immutables; aquests canvis afecten al sistema com totalitat i, de sobte, allò que semblava inamovible perquè s'havia establert un sistema rígid de retroalimentació, canvia i es desencalla. Els centres educatius, si bé són sistemes més complexos, també són sensibles a aquestes influències i certs canvis en les relacions i subsistemes, provoquen canvis en la cultura que es va creant en el centre.

D'aquesta manera es pot avançar superant cultures històricament basades en l'individualisme. Aquestes cultures són les que encara pesen en les centres educatius degut, tal com diuen Marchesi i Martin (2000), al fet que els professors passen la major part del temps de la jornada separats, cadascú a la seva aula, essent responsables únics de l'ensenyament de la seva àrea per un grup d'alumnes. A això, s'ha d'afegit una actitud de defensa de la l'autonomia i la llibertat docent que de vegades porta a l'aïllament i l'empobriment de la pràctica.

Una *cultura de col·laboració* que es basi en el respecte a la iniciativa i la creativitat personal dels seus membres es afavoridora del canvi i la millora i constitueix un element indispensable pel creixement professional i el benestar emocional de l'equip humà. Aquestes cultures es construeixen lentament, amb moments de crisi i de conflicte però amb una confiança bàsica entre les persones per poder refer i continuar construint. Aquesta cultura de col·laboració no solament es fa palesa en l'àmbit professional si no també en l'àmbit informal, en els contactes entre els mestres i en l'interès dels uns pels altres.

Hi ha tres condicions que afavoreixen cultures d'aquest estil: un equip directiu competent per facilitar les relacions al voltant d'un projecte; interès dels mestres per dedicar temps al contacte amb els altres i una valoració positiva del treball en grup com mitjà per millorar l'ensenyament.

Col·laborar amb els equips directius per fomentar cultures de col·laboració dins dels centres implica ajudar-los a crear contextos de treball més oberts i predisposats al canvi. Reperent les analogies amb les teràpies sistèmiques, proposar canvis en el sistema de coordinació i de relació, fomentar la participació, augmentar les comunicacions, provocar retroalimentacions i feed-backs dins del centre afavoreix la construcció de cultures més obertes a la col·laboració i la innovació.

En tota intervenció com assessors, mestres o gestors hi ha aquests dos nivells d'intervenció que són complementaris i cal contemplar a l'hora: el dels continguts i el de les relacions. És important vetllar per la salut de l'àmbit relacional de cara a possibilitar canvis en el pla dels continguts. Canvis que es generen en la pròpia dinàmica del treball de col·laboració, a partir

de la interacció entre punts de vista i de l'enriquiment i suport que suposa el treball en comú dins del centre.

Fomentar bones relacions, promoure comunicacions positives afavoreix un el clima relacional positiu. A la vegada, ser conscients i assumir que les relacions també es poden construir i millorar desperta actituds més proactives que milloren el treball de l'equip educatiu.

De la causalitat lineal a la causalitat circular

Des de una visió tradicional hi ha la tendència a donar molta importància al fet de saber les causes de les situacions en les que ens trobem i dels problemes que tenim. Des d'aquesta perspectiva es creu que si descobrim les causes disposarem d'explicacions que ens mostraran el camí per trobar les solucions. Des de una perspectiva sistèmica es pensa que es dona una excessiva importància a la identificació de les causes, o molt sovint de "la causa". Aquesta preocupació per descobrir les causes molt sovint ens porta a mirar cap el passat, amb la creença que, un cop haguem identificat les causes, podrem proposar plans per intervenir i modificar la situació.

Des de una perspectiva sistèmica es parteix de l'idea que la causalitat és circular i que sovint resulta difícil separar la causa dels seus efectes; les conseqüències d'un fet o esdeveniment, a la seva vegada, tenen efectes en els factors o comportaments que l'han originat i viceversa. Un exemple potser pot il·lustrar-ho millor. Es tracta del Carles, un infant de 4 anys molt mogut que comença mostrar-se més agressiu a l'escola i pega als seus companys i companyes de classe. A l'escola s'especula que la causa (sovint vinculada a la culpa amb tot el que això implica a nivell emocional..) es la tensió que sembla que està vivint a casa seva. Com que la causa s'ha identificat com externa a l'escola (en general els sistemes i les persones tenim tendència a escollir aquest tipus d'explicacions que posen la culpa a fora...), es proposa una intervenció terapèutica fora del marc escolar. Adoptar aquesta explicació i aquesta solució genera un sentiment d'impotència i de desresponsabilització per part de l'escola; no hi poden fer res. La mare es sent culpable i senyalada pels altres pares i mares i cada dia, abans d'anar a l'escola avisa i renya el seu fill perquè no pegui i no molesti els companys. Les mestres també l'avisen i estan a l'aguait per si hi ha qualsevol incident violent. A la mínima topada amb altres nens intervenen i l'avisen. Alguns nens el rebutgen i li diuen que ho fan perquè ell pega. En fi, es generen tota una sèrie de retroaccions, feed-backs i comunicacions que ben segur no estan col·laborant en la solució del problema sinó més aviat al contrari, augmenten aquests tipus de comportaments. Al marge dels possibles factors implicats que potser s'havien iniciat en el context familiar, les reaccions dels adults i dels companys retroalimenten el comportament del nen i li reforcen una autoimatge de "nen dolent". Si no hi ha intervencions que trenquin aquest cercle viciós i es segueix produint "més del mateix" es molt possible que aquest nen tingui moltes dificultats per sortir d'aquest rol que – en certa manera - li proporciona seguretat, reforça una certa identitat i l'ajuda a diferenciar-se dins del grup. Al cap de dos mesos d'iniciar-se aquestes dificultats, si aquestes interaccions continuen, resultarà molt difícil separar la causa dels efectes i les retroaccions que rep amb la intenció d'ajudar-lo en realitat reforcen els seus comportaments.

Saber les causes no ens assegura disposar d'elements per intervenir-hi. D'altra banda les causes són múltiples i diverses, interactuen entre elles i s'influeixen mútuament. Les causes, en cas de que realment siguin les que hipotetitzem, formen part d'una història que cal conèixer però que, malgrat tot, no podrem modificar.

Es necessari conèixer l'evolució anterior de la situació i els factors susceptibles d'incidir-hi però sobretot hem d'esmerçar les energies a pensar en el futur i centrar-nos en allò en el que realment podem intervenir. Al llarg de la meua col·laboració amb mestres i amb professionals davant situacions difícils, he pogut constatar que quan hi ha massa preocupació per conèixer les causes, quan s'està a l'espera d'un diagnòstic causal que ens aportí les solucions, no s'estan en realitat cercant els recursos que tenim a l'abast per intentar incidir en la situació que ens preocupa. En aquests moments es produeix una certa paralització de la iniciativa educativa, com si no hi hagués possibilitat d'intervenir a aquest nivell.

En realitat, el que més ens ha d'interessar és que puguem pensar en allò que podem des de la nostra posició. Què és el que nosaltres podem fer perquè aquella situació millori ? No es tracta tant d'analitzar els fets passats si no d'imaginar el que des de l'escola en aquest moment podem fer perquè aquesta situació es modifiqui. L'anàlisi dels fets anteriors i la identificació de relacions causals pot d'acompanyar aquesta tasca però mai substituir-la.

Per exemple una mestra està preocupada perquè un nen de la seva classe no es relaciona i s'aïlla al pati, no juga amb els altres i volta sol sense un objectiu concret i sense relacionar-se amb els companys. Podem analitzar els motius, les causes que l'han portat a aquest comportament, podem fer entrevistes amb els seus pares per veure si ha problemes dins la família que l'estan preocupant... Ho podem fer i potser ho haurem de fer si el problema persisteix però a l'escola sobretot hem d'intentar donar-li recursos i pensar conjuntament amb la mestra en el que ens sembla que podem fer a partir d'ara perquè aquest nen es relacioni més amb els altres. Entrar en aquesta mirada i estimular la capacitat d'iniciativa de la mestra i la seva implicació en aquesta situació es una bona via per començar a caminar. Segurament podrem pensar en recursos i estratègies per millorar les competències socials i de relació d'aquest infant que es troba en una situació d'aïllament.

Causalitat circular també aplicada a les situacions de treball a l'escola, a les relacions entre mestres i professionals i a les relacions amb les famílies. Pensar més en com incidir i utilitzar més la nostra capacitat d'influència per promoure la iniciativa dels altres, pares i mestres. Si – en situacions de conflicte – en comptes de donar consells des d'una posició d'expert, demanem ajuda als pares i els animem a pensar en estratègies per motivar els seus fills, segurament s'implicaran més activament i podran aportar alternatives per l'acció; alternatives que – d'altra banda – sempre son més efectives si sorgeixen de la seva iniciativa.

També en situacions de no participació de certs mestres en el treball del centre o quan hi ha dificultats d'integració a la dinàmica general de l'escola es pot adoptar una visió lineal atribuint la culpa només a uns o - des de una mirada més circular - enlloc de donar explicacions causals sobre la seva manca de participació, podem pensar en què és el que nosaltres podem fer per afavorir la seva implicació.

Els sistemes son complexes. Es creen interaccions i feed-backs que podem augmentar o disminuir la conflictivitat de les diferents situacions. Els qui hi participem podem mantenir actituds i accions del tipus "més del mateix" (Watzlawick,P; Weakland,J i Fisch R. 1994) o implementar accions que tallen circularitats recurrents i creen noves maneres de veure els problemes objecte d'intervenció.

Intervenir a la zona de desenvolupament proper

Som conscients, tal com postula Vigotsky, que hi ha una gran diferència entre allò que sabem fer sols i el que sabem fer amb l'ajuda i la interacció amb altres. Hi ha una diferència entre la zona de desenvolupament efectiu (allò que podem fer sols) i la zona de desenvolupament proper, la zona en la que podem fer moltes coses però amb ajuda i interacció amb els altres. La zona de desenvolupament proper és la que realment delimita el marge d'incidència educativa i de canvi. Segons Vigotsky (1984) l'ensenyament eficaç es aquell que parteix de la zona de desenvolupament efectiu de l'alumne i el fa progressar incidint a la seva zona de desenvolupament proper, a partir d' interactuar i de fer coses amb altres.

Aquest concepte el podem fer extensiu als mestres, a les escoles i als professionals que col·laborem amb ells. Les escoles tenen la seva zona de desenvolupament proper en la que avancen i aprenen segons les situacions de interacció i d'ajuda que reben i segons la seva capacitat d'aprofitar les competències i capacitats dels seus membres i de potenciar situacions d'aprenentatge entre iguals.

De la mateixa manera, també les famílies tenen la seva zona de desenvolupament proper, zona que podem activar quan els fem propostes ajustades que tenen en compte les seves competències actuals i quan els animen a proposar-se canvis possibles que els puguin donar confiança en la seva capacitat d'educar.

Promoure la interacció i la comunicació amb els altres augmenta el potencial d'aprenentatge i desenvolupament dels individus (alumnes, pares, mestres) i dels sistemes (família, escola...) i afavoreix la possibilitat d'aprendre dels altres.

Relacionem doncs el concepte de zona de desenvolupament proper amb l'aprenentatge dels alumnes però també amb el creixement i l'evolució dels sistemes en els que participem. La clau està en estimular i potenciar l'activitat en aquestes zones d'acció conjunta, de col·laboració i cooperació.

2.3. L'escola que avança cap a la inclusió

Tradicionalment els alumnes amb discapacitats s'han escolaritzat en escoles especials, amb la idea de proporcionar-los aprenentatges funcionals que els permetessin integrar-se a la societat amb més facilitat. Aquesta justificació no té en realitat gaire fonament, ja que si el que volem és que els alumnes amb discapacitats puguin integrar-se en el futur dins la seva comunitat i esdevenir persones autònomes i capaces, no sembla oportú escolaritzar-los en entorns "separats" preparats especialment per a ells. Aquests seran entorns protegits que tindran en compte les seves dificultats però que en realitat no acullen la heterogeneïtat ni la complexitat que hi ha a la societat. Per afavorir la integració social i l'experiència de la diversitat sembla més coherent que aquests alumnes s'escolaritzin junts amb tots els altres de manera que progressivament tots (alumnes, pares, mestres i professionals) aprenguem a conviure tenint en compte i acceptant aquesta diversitat.

Des d'un plantejament d'escola inclusiva es desitjable que tots els alumnes estiguin a les aules ordinàries amb el seu grup de referència ordinari durant tot el temps. Per fer això, cal que tot el personal i tots els recursos es puguin dedicar completament a l'educació ordinària. Els professionals i els recursos per l'educació especial es posen a disposició de l'escola ordinària i no s'han de destinar recursos ni temps a classificar, qualificar i decidir

l'assignació dels alumnes als diversos grups. En aquest model, els educadors “generals” i els educadors “especials” poden dedicar-se a proporcionar als alumnes programes educatius estimulants i adequats a les seves pròpies necessitats i capacitats (Stainback y Stainback, 2004) .

L'educació inclusiva es doncs un procés pel qual s'ofereix a tots els alumnes l'oportunitat de continuar sent membres de la classe ordinària i de poder aprendre dins l'aula amb els companys i les companyes del seu grup. D'aquesta manera tots els futurs ciutadans aprenen a conviure amb la diversitat que hi ha a la societat sense fer exclusions, desenvolupant actituds i valors que els ajudin a viure en una societat plural i diversa. Ciutadans competents però a l'hora cooperatius i respectuosos amb les diferències. Pel fet d'haver conviscut amb les diferències i amb alumnes amb discapacitats, progressivament poden perdre la por a aquestes diferències i tenir expectatives més realistes i optimistes sobre el progrés i l'aprenentatge dels alumnes “diferents”

Hi ha diversos països que estan avançant en aquesta direcció i que ja fa temps que van prendre la decisió de tancar les escoles d'educació especial (Itàlia cap els anys setanta i el país Basc a principis dels noranta) i de posar els seus recursos humans i materials a les escoles ordinàries. Hi ha cada cop més experiències interessants a diferents països o regions que ens demostren que això és possible sense disminuir el nivell d'aprenentatges de la mitjana dels alumnes. En el districte londinenc de Newham, des dels anys 80 es desenvolupen polítiques inclusives pioneres a Europa això com al districte canadenc de New Brunswick on la plena inclusió forma part de les polítiques educatives de tota la província (Porter, GL. 2001) .

Si a la societat hem d'aprendre a conviure eficaçment en entorns comunitaris heterogenis, cal que, a l'escola això sigui una realitat i que les experiències educatives es basin l'acollida normal de la tota diversitat. “L'escola inclusiva es preocupa, fonamentalment, per trobar mètodes, estratègies i maneres d'organitzar classe que permetin atendre junts alumnes diferents, sense que cap en surti perjudicat, encara que no “vulguin” o no “puguin” aprendre” (Pujolàs, 2002). El repte doncs és organitzar l'escola i l'aula de manera que tots els alumnes desenvolupin el màxim possible les seves diferents capacitats i es puguin sentir membres de ple dret de la seva comunitat i del seu grup de companys de referència.

Les barreres a l'aprenentatge i a la participació

El concepte de necessitats educatives especials sorgit en el context polític britànic a partir de l'Informe Warnock (1978) va suposar un avenç molt important per la definició i classificació dels alumnes d'integració. Anteriorment aquests alumnes eren valorats només des del punt de vista de les seves mancances i de les disminucions que presentaven. Puntualment es podien integrar en un centre ordinari però la seva valoració es feia tenint en compte i definint els seus handicaps i dèficits personals. Passar a considerar-los alumnes amb necessitats educatives especials va suposar un canvi radical de perspectiva. Ja no era necessari definir el handicap i el tipus de disminució, sinó que l'alumne era avaluat en funció de les necessitats educatives que presentava per a poder aconseguir determinats objectius educatius; el punt de mira ja no és l'individu i molt menys la seva etiqueta diagnòstica que resulta sovint perniciosa sinó la dialèctica entre l'individu i la situació en la que es troba. Des d'aquest punt de vista es considera que tots els alumnes tenen diferents necessitats educatives però n'hi havia alguns – generalment aquells que tenen alguna discapacitat – que tenen necessitats educatives “especials” que cal atendre des de l'escola.

Malgrat l'avenç que ha suposat d'adopció del terme, al cap dels anys, s'ha anat associant a una visió de que les dificultats educatives estan encara en els alumnes i no tenen prou en compte les barreres a l'aprenentatge i a la participació que existeixen en tots els nivells educatius ni els canvis culturals i metodològics que caldria fer per minimitzar les dificultats que certs alumnes tenen per accedir als currículums escolars.

Amb el concepte de "barreres a l'aprenentatge i a la participació" (Booth y Ainscow, 2002) , ja no ens centrem només en les necessitats de l'alumne sinó que també tenim en compte els contextos socials i escolars i les barreres que ells mateixos imposen a certs alumnes "diferents".

Segons aquests i altres autors capdavaners de l'educació inclusiva, el fet de que un determinat alumne amb discapacitat sigui escolaritzat en una escola d'educació especial i no pugui anar a l'escola del seu barri com els altres nens de la seva edat es degut al resultat de la interacció entre les característiques personals de l'alumne les del context escolar en el que s'ha de inserir. El context escolar , el sistema educatiu i la societat en la que viu estan plens de "barreres" de tipus molt diferents que impedeixen el seu aprenentatges i la seva participació en condicions d'igualtat (Echeita, 2003) . "L'ús del concepte "barreres a l'aprenentatge i la participació", per definir les dificultats que els alumnes troben, en comptes del terme "necessitats educatives especials", implica un model social respecte les dificultats d'aprenentatge i a la discapacitat." (Booth y Ainscow, 2002):

En aquest treball , de totes maneres, utilitzaré els dos termes per a parlar d'aquests alumnes ja que el concepte de necessitats educatives especials penso que és útil per a remarcar que de moment encara és necessari saber que hi ha certs alumnes que necessiten una atenció especial i més ajudes i suports per a poder compartir les activitats amb els seus companys i companyes de l'escola. Les nostres escoles , en línies generals, de moment encara estan lluny de les pràctiques inclusives que es fan en altres països. Hi ha cada cop més experiències interessants amb molt bona voluntat per part dels implicats (escoles ordinàries, escoles d'educació especial, famílies, universitats...) que poden ser progressivament més generalitzables però a la majoria de centres educatius encara es continuen apartant els alumnes de l'aula o de l'escola ordinària degut a les moltes barreres que encara hi ha per a la inclusió de tots els alumnes. Les Unitats de suport per a l'Educació Especial (USEE) que s'han anat creant a diferents centres de primària i secundària formen part també d'aquestes experiències que cal tenir en compte , sobretot quan les modalitats d'intervenció opten el màxim possible per realitzar-se dins els mateixos contextos (l'aula i el grup de referència) en els que estan tots els alumnes.

De moment però encara és necessari en molts casos analitzar i treure a la llum les necessitats educatives que tenen certs alumnes per accedir al que es fa a l'escola i a la classe ordinària. Encara que es progressi lentament en la disminució de barreres a l'escola i en els contextos socials, aquests processos son lents i es produeixen amb intensitats molt diferents.

Quan més inclusiva és l'escola i menys barreres té perquè tots els alumnes puguin aprendre i participar, menys haurem de parlar de les necessitats educatives especials de certs alumnes, ja que aquestes quedaran incloses dins el projecte del centre i en la seva política i cultura. Quan l'escola encara està lluny de pràctiques inclusives i hi ha moltes barreres perquè aquests alumnes puguin aprendre i participar; des del punt de vista de l'assessorament psicopedagògic i de l'atenció educativa a aquests alumnes haurem de valorar quines son les seves necessitats educatives i col·laborar en la realització de plans d'acció perquè aquests alumnes puguin progressar i ser tinguts en compte. Paral·lelament

evidentment s'hauran d'anar implementant mesures perquè totes les escoles puguin avançar en aquesta direcció. Els assessors psicopedagògics i tots els altres professionals i mestres haurem de col·laborar en aquests processos de canvi cultural i polític però calen sobretot mesures decidides per part de l'administració en aquest sentit. Els processos de canvi cap escoles realment inclusives no són fàcils ni còmodes, impliquen canvis i reptes personals i professionals que molts centres i professors no es sentiran en cor de fer si no hi ha una certa estimulació, suport i formació que els acompanyi.

Tots podem aprendre a fer aules més inclusives

Anar cap a una escola inclusiva no pot quedar reduït al treball d'alguns professionals i mestres especialitzats. Tots els mestres i el personal han d'anar aprenent a gestionar la diversitat i a educar a tots els alumnes que tenen a l'aula. Tots els mestres de les diferents àrees i especialment els tutors han de disposar progressivament d'estratègies i recursos a l'aula per contemplar la diversitat de necessitats educatives.

Una escola que vol anar cap a la inclusió s'adreça cap un camí de millora que l'afecta globalment i que ha de tenir en compte els diferents àmbits implicats que hem esmentat anteriorment (vegeu quadre número 3): les experiències educatives en sentit ampli dels alumnes, els seus nivells d'aprenentatge, el desenvolupament professional i organitzatiu i la implicació de la comunitat.

Es necessari promoure la confiança en la capacitat de tots els membres de la comunitat per aprendre a educar tots els alumnes dins l'aula. Crear estructures que afavoreixin que es puguin compartir els sabers i en les que els mestres especialitzats es posen al servei de l'ensenyament a l'aula ordinària. D'aquesta manera, a partir de generar dinàmiques de col·laboració i treball, s'augmenten les respectives competències i capacitats i els mestres poden aprendre uns dels altres. Despertar la creativitat dels agents educatius en un clima de col·laboració i contrast en el que no hi ha veritats absolutes i on es recolzen les iniciatives destinades a augmentar el repertori de recursos adequant-los a les necessitats de cada grup d'alumnes.

A l'escola Folch i Torres això es fa palès en la decisió de que els mestres de suport entrin a les aules ordinàries i donin suport als mestres per entonar conjuntament l'educació de tots els alumnes. D'aquesta manera es va generant cultura compartida al voltant de l'atenció a la diversitat, destinant temps per l'intercanvi entre mestres per reflexionar sobre la pràctica a l'aula; temps per posar en comú les valoracions de les dinàmiques que es creen a l'aula, sobre l'avaluació dels alumnes, sobre les estratègies diverses que cal tenir en compte per ajudar-los, etcètera.

En realitat el camí no es senzill ni ràpid quan aquestes iniciatives sorgeixen dins del centre i no van acompanyades de suficients recursos o de moviments socials i polítics en aquest sentit. Els processos de canvi per anar cap a una escola inclusiva són progressius i calen polítiques clares que impulsin moviments en aquesta direcció. En els casos en que hi ha propostes de reforma externa (administració, comunitat...), l'assessorament i la formació pot generar més ràpidament canvis a dins dels centres si, a més es compta amb els suports necessaris.

Aquest per exemple és el cas del projecte IQEA que es realitza en unes 40 escoles del nord de Londres, East Anglia i Yorkshire amb el suport de les seves autoritats locals i de institucions externes que els assessoren (Instituts d'educació o agències locals de suport a l'educació) (Ainscow, Hopkins, Soutworth i West, 2001).

L'objectiu principal d'aquest projecte es plantejar i avaluar un model de millora de les escoles, a més d'un programa de suport que reforci la capacitat d'aquestes escoles per a proporcionar una educació d'altra qualitat per a tots els alumnes . En aquest projecte les escoles utilitzen l'impuls de la reforma externa per a finalitats internes.

Els cinc principis d'IQEA , que compartim son :

- La visió de l'escola ha de ser el resultat de la contribució de tots els membres de la comunitat escolar
- L'escola considera les pressions externes de canvi com importants oportunitats per a assegurar les seves prioritats internes.
- L'escola mirarà de crear i mantenir les condicions necessàries perquè tots els membres de la comunitat escolar aprenguin
- L'escola intentarà desenvolupar estructures que promoguin la cooperació i que condueixin al l'enfortiment dels individus i dels grups
- L'escola promourà l'idea de que el control i l'avaluació de la qualitat es responsabilitat de tot el seu professorat.

Aquests principis, segons els responsables implicats generen sinèrgies, és a dir dinàmiques i cultures que s'enforteixen mútuament i que van provocant canvis a les diferents parts del sistema : el tot és més que la suma de les seves parts. Quan no hi ha polítiques decidides ni es compta amb els suficients suports, aquests processos resulten molt més lents tot i l'esforç de les institucions i els mestres per aconseguir-los.

La intencionalitat de l'educació i la necessitat de prioritzar

Es una pràctica bastant habitual al nostres país que les escoles optin per donar resposta a les necessitats educatives dels alumnes que tenen dificultats, donant-los suport fora de l'aula i implementant mesures , en certa manera , compensadores de les seves dificultats. Es freqüent doncs, que la mestra d'educació especial o algun altre mestre de suport els reforci i/o adapti certs continguts agafant-los individualment o en petit grup fora de l'aula.

Aquest model d'intervenció no facilita realment la inclusió ni la integració social a l'escola. Parteix de pressuposar que certs alumnes necessiten uns continguts diferents als que s'ofereixen als companys, ja que tenen dificultats per seguir el ritme de treball del grup classe. Com que no poden seguir el ritme de la classe, se'ls ofereixen activitats diferents, en altres espais, amb la intenció de reforçar certs aprenentatges bàsics o de compensar les seves mancances perquè un dia puguin integrar-se al ritme del grup. Aquest model es justifica des del la bona intenció de seguir el seu ritme evolutiu, proposant-los-hi activitats properes al seu nivell de desenvolupament i evitant que es sentin frustrats per no poder fer el mateix que els altres.

Amb aquestes intervencions, en realitat estem evitant replantejar-nos el model d'ensenyament encara imperant a les nostres escoles. Estem pressuposant encara que el grup té un "ritme homogeni" de treball i que els problemes d'aprenentatge només els tenen certs alumnes assenyalats o identificats com alumnes amb necessitats educatives especials.

El que cal, des del nostre punt de vista és entomar el problema real : sabem fa temps que el grup mai es homogeni i que – tot i que no és fàcil - cal que anem aprenent a atendre la diversitat dins de la mateixa aula, tenint en compte tota la seva complexitat.

Com deia , fer el suport fora de l'aula es justifica generalment adduint que se'ls han d'oferir continguts diferents, adaptats a les seves possibilitats i capacitats. Es creu que el nivell de competència i de desenvolupament ha de ser el criteri que guiï la selecció dels continguts a ensenyar. Segons la perspectiva social de l'aprenentatge de Vigotsky, en realitat el desenvolupament no és un procés autònom que es pugui desvincular de les situacions en les que l'alumne viu i es relaciona. El desenvolupament està estretament lligat i depèn de les situacions socials i de les experiències en les que l'infant participa junt amb altres persones. L'aprenentatge en interacció amb altres persones (mestra, companys..) és el que ofereix l'oportunitat d'aprendre i avançar. No es tracta tant de situar-nos al seu nivell de desenvolupament oferint-li activitats que pressuposem que son al seu abast, sinó d'oferir-li situacions diverses d'interacció amb els continguts i amb els companys, proporcionant-li ajuts, observant la seva actuació i valorant les seves necessitats per a que pugui participar i aprendre.

“Un ensenyament orientat cap a una etapa de desenvolupament ja realitzada es ineficaç des del punt de vista del desenvolupament general del nen, no es capaç de dirigir el procés de desenvolupament, sinó que li va al darrera... La única bona ensenyança es la que s'avança al desenvolupament” (Vygotski, 1984). Totes les funcions psicològiques superiors, per tal de que realment es puguin adquirir com a competències individuals, primer han d'aparèixer en les situacions d'interacció social en les que el nen es troba. Primer ha de poder veure-les i prendre-hi contacte en situacions d'interacció amb altres (observant, imitant, compartint, experimentant ...) i progressivament anirà fent un procés d'aprenentatge i desenvolupament per a adquirir-les com funcions pròpies.

L'exemple del llenguatge és molt clar. El llenguatge primer neix com a mitjà de comunicació entre el nen i els altres que l'envolten. A partir d'estar present en els altres , acompanyant les seves accions i relacions, l'infant se'l va apropiant i es transforma en una funció psicològica superior que podrà utilitzar sense tantes ajudes externes.

L'aprenentatge d'un contingut mai és una qüestió de tot o res. El criteri d'esperar a introduir un contingut quan l'alumne està preparat pot portar-nos a camins sense sortida. Qui ens diu quan un nadó està preparat per introduir el llenguatge ? En realitat li parlem des de que neix i, tot i que d'entrada no entén res, gràcies a que li parlem i no deixem de fer-ho encara que no ens entengui, pot aprendre a parlar. Amb aquestes intervencions educatives en realitat estem incidint a la seva zona de desenvolupament proper (Vigotsky). Primer tot el pes el portem nosaltres, els altres adults i infants més competents i progressivament ell hi va participant cada vegada més gràcies a les ajudes i interaccions que rep.

En els currículums escolars de fet s'introdueixen els continguts a mesura que es creu que son rellevants per l'evolució dels alumnes i per la seva progressiva inserció a la societat, tenint en compte evidentment les seves diverses capacitats a l'hora de decidir la forma de presentació i la seva profunditat. La majoria de continguts permeten de fet aproximacions diverses i els alumnes fan aprenentatges diferents en relació a ells. Quan a una classe estan treballant l'aigua i el seu cicle de vida, els alumnes arriben a explicacions diferents després de les activitats que s'han realitzat , amb nivells d'abstracció i concreció diferents. Uns podran comprendre el cicle, raonant les diferents fases, altres podran comprendre que l'aigua cau dels núvols, altres que després va a parar als mars a través dels recorreguts pels rius i les rieres... cadascú arribarà a conclusions diferents però tots hauran compartit experiències sobre l'aigua, hauran fet observacions, experimentat i après coses en relació a aquests continguts.

L'alumne amb més barreres a l'aprenentatge immers en aquestes activitats potser no haurà entès els recorreguts de manera global o no haurà comprès el seu cicle de vida. Però – no per aquest motiu – pensem que cal excloure'l d'aquesta activitat i proposar-li una activitat més adequada pel seu nivell cognitiu fora de l'aula, on potser haurà perdut la riquesa interactiva i comunicativa de la vida de grup. Aquest alumne, si comparteix l'activitat a l'aula amb el seu grup de referència, haurà compartit experiències i observacions amb els seus companys, haurà parlat amb ells sobre l'aigua, sabrà que estan estudiant l'aigua, que l'aigua mulla, que està als rius, als mars i a les piscines i que cau del cel quan plou. Haurà compartit les explicacions del mestre, cercat d'expressar-se millor amb els companys i compartit amb ells els experiments proposats.

Com i des de quins criteris podem dir que aquest contingut no és adequat per ell ? Perquè hem de treure-li l'oportunitat de compartir aquestes activitats en benefici d'altres suposadament més adequades al seu nivell cognitiu ? Quantes vegades certs alumnes, posats en situacions d'aprenentatge que a priori els superaven, si han gaudit d'ajudes i interacció amb companys i mestres, ens han sorprès i han fet aprenentatges per ells significatius perquè estaven motivats per compartir-ho amb el seu grup d'iguals ?

D'altra banda, en totes aquestes situacions els alumnes aprenen altres continguts que de vegades formen part del "currículum ocult" i que no s'arriben a explicitar com són les habilitats de relació amb els altres, l'haver de compartir el mateix espai, els materials, i el fet de col·laborar en la mesura que els permeten les seves possibilitats en les produccions i activitats col·lectives. L'alumne aprèn actituds, valors, destreses i habilitats molt diferents a les que desplega quan està en un grup reduït fora de l'aula en un context més adaptat a les seves possibilitats. No significa que aquestes no siguin positives, ben segur que l'ajuden, el que ens qüestionem és si podem dir que són més rellevants que les altres que farà en el context ordinari i – sobretot – si optar per anar en aquesta direcció ens està impedit avançar en la direcció que creiem més prioritària : que els alumnes estiguin realment inclosos a la vida de l'aula amb el seu grup i – tant important o més – que tots els mestres vagin aprenent a atendre la diversitat dins la mateixa aula ordinària amb tot el grup sense exclusions.

La necessària personalització

"Perquè una escola sigui realment *per tothom* no té més remei que dirigir-se *personalment* a cada un dels que en formen part, i respondre a les necessitats específiques, *personals*, de cadascú." (Pujolàs, 2003 pàg. 46).

En aquest sentit, si bé les mesures de suport han d'anar de realitzar-se dins l'aula i tenir en compte tots els alumnes del grup que tenen dificultats en un determinat moment, no podem negar que hi ha certs alumnes - especialment aquells que pateixen alguna discapacitat – que requereixen una atenció més personalitzada i un temps especial de coordinació, avaluació i seguiment.

Encara que defensem un model d'atenció a la diversitat que s'adreça a tota la institució i que impregni moltes de les seves decisions. Encara que pensem que cal oferir suport a tots mestres perquè siguin ells sobretot - amb les ajudes que calgui – els qui vagin aprenent a atendre tots els alumnes i vagin adaptant i modificant les metodologies per tal d'aconseguir-ho; això no significa que si es fa això ja no calgui fer plans personalitzats per a determinats alumnes. No significa que no calgui disposar de mesures de planificació, intervenció, seguiment i avaluació personalitzades per aquests alumnes.

Hi ha alumnes que necessiten una mirada individual, una aproximació més acurada per conèixer millor les seves reals capacitats i per ajustar la nostra acció a les seves possibilitats i necessitats. De vegades aquests alumnes coincideixen amb els alumnes identificats com alumnes amb necessitats educatives especials però altres vegades, segons les necessitats del mestre i de l'alumne cal fer un pla personalitzat per altres alumnes que preocupen a l'escola i amb els que cal fer actuacions coordinades personalitzades (alumnes amb problemes de comportament per exemple o amb una important problemàtica familiar o social).

Per aquests alumnes generalment no és suficient utilitzar metodologies que afavoreixen la inclusió si no que cal paral·lelament implementar mesures de coordinació entre mestres i professionals per consensuar quines són les prioritats que es decideixen, quines actuacions es faran en els diferents entorns (escola, família, professionals especialitzats, serveis externs...), quins suports rebrà i quins materials, si cal, s'hauran d'adaptar. Tot això serà el que constituirà el seu pla personalitzat que caldrà compartir amb la família i amb altres professionals.

Em sembla més encertat, tal com manifesten Rué (1991b) i Pujolàs (2003) parlar de personalització enlloc d'individualització. La idea de la individualització s'associa a la fantasia de que l'ideal seria que cada alumne rebés una atenció individualitzada i pogués seguir el seu propi programa d'ensenyament/aprenentatge. Aquesta lògica pot portar a pensar que l'ideal seria atendre els alumnes individualment en una situació de relació diàdica. Penso que aquesta és una via empobridora en la que el grup de companys sembla que no té cap funció educativa i que només deposita la possibilitat d'influir educativament en el mestre. Des d'aquest punt de vista no es tenen en compte les aportacions de molts estudis i treballs que cada dia donen més pes a les interaccions dins del grup com a autèntic motor de desenvolupament i aprenentatge dels alumnes si són ben gestionades.

Ens decanem més pel concepte de personalització que no oposa individu a grup i no fa plantejaments d'educació separada. Personalització significa adequar el treball que es fa a nivell de grup a l'alumne; dins del seu grup, oferint-li possibilitats diferents, donant-li un tracte diferent si cal, afavorint que l'ajudin en certes activitats dins d'un mateix plantejament de treball, compartint els objectius generals i la situació de relació general de la classe.

El paper de l'avaluació en els processos de millora

L'avaluació proporciona informacions indispensables per poder planificar, intervenir, modificar i fer valoracions de les tasques realitzades. Ens referim a l'avaluació dels alumnes però sobretot a l'avaluació i valoració de la tasca educativa, dels sistemes organitzatius del centre, de la seva funcionalitat, de les metodologies a l'aula, dels llibres que utilitzem, de la coordinació entre mestres, del grau de col·laboració entre dos mestres quan treballen junts a l'aula, dels sistemes de comunicació i de presa de decisions, etcètera. En definitiva dels múltiples àmbits d'intervenció educativa i institucional que hi ha en els centres educatius.

Cal trobar moments per analitzar el què passa i plantejar-se millores i canvis en el treball de cada dia. A les escoles això no sempre és fàcil. Els mestres necessàriament han d'actuar, organitzar, fer i intervenir constantment amb els alumnes per educar i per gestionar les múltiples situacions d'aprenentatge i convivència que es generen a l'aula. Anar parant, revisant amb els altres, comentant els comportaments i els efectes de les propostes que fem, és necessari per poder fer propostes de millora a l'aula i en el centre com institució.

En aquest sentit cal destacar especialment el paper de l'*avaluació formativa*, l'avaluació que es fa mentre s'actua, mentre s'ensenya, al llarg de les activitats d'ensenyament aprenentatge i dins les diverses situacions de treball de l'escola. Introduir la capacitat de reflexionar, de distanciar-nos una mica, d'observar el què passa ja sigui a l'aula, en relació als alumnes o en el centre, tenint en compte les relacions i el treball que es realitza a nivell de l'equip educatiu.

El fet de que treballin dos mestres a l'aula afavoreix que hi hagi més possibilitat de compartir l'avaluació dels alumnes i de les situacions d'ensenyament aprenentatge. Afavorir que hi hagi situacions de comunicació i intercanvi entre mestres mentre els alumnes estan treballant i realitzant activitats a l'aula, es un motor de canvi i de millora acció educativa respectiva. Per afavorir aquest intercanvi cal que hi hagi una certa capacitat de posar-se en qüestió i es necessita un clima relacional de confiança i de suport mutu. Aconseguir crear un clima d'aquest estil que combini la confiança amb un cert rigor no es una tasca fàcil entre els docents, acostumats tradicionalment a treballar dins la seva aula i amb la porta tancada.

L'avaluació final, entesa com avaluació inicial de cara al proper curs o el proper trimestre, pren també una consideració especial en una escola que vulgui instaurar polítiques de millora. Primer haurem d'analitzar i detectar què es el que hem de millorar. Haurem d'analitzar els punts forts que cal continuar mantenint i detectar els punts febles per proposar-nos certs canvis de cara al nou curs o període educatiu.

Per realitzar aquesta avaluació reflexiva cal instaurar polítiques que promoguin els moments d'intercanvi i de revisió del que s'ha fet; és necessari també poder expressar els sentiments que s'han sentit i les emocions generades. En tot sistema humà les relacions i els afectes són un element sempre present que cal considerar i amb més motiu en un centre que vulgui treballar de manera col·laborativa. S'han de poder anar explicitant per aclarir malentesos, expressar malestars i promoure dinàmiques positives entre els membres de l'equip. Cal tenir cura de les persones i afavorir que totes se sentin bé a l'escola, acollides i acceptades. Solament si hi ha una base de confiança positiva que prima la resolució dels conflictes i la recerca d'alternatives per sobre de l'assignació de les culpes es pot construir una cultura suficientment oberta i acollidora que tingui present l'avaluació com motor de millora i que disminueixi el temor i les resistències al canvi dels participants.

3. L'ESCOLA FOLCH I TORRES

3.1. Trets d'identitat

L'escola Folch i Torres en el seu projecte educatiu fa una aposta per la integració i l'acceptació de la diversitat. Es manifesta com una escola oberta a tothom que vol facilitar la convivència de tots evitant qualsevol acte de discriminació per qualsevol motiu. Coeducació, diversitat, integració, foment de la iniciativa, experimentació, recerca... alguns dels valors que citen en els documents que concreten el seu projecte de centre. És una escola que aposta per la gestió democràtica de l'escola basada en un regim participatiu amb col·laboració de tots els estaments (pares, professors, alumnes i personal no docent).

En relació a les dimensions d'anàlisi que m'he plantejat i de la recollida d'informació diversa a la que he al·ludit en l'apartat de metodologia, puc dir que és una escola acollidora pels pares i pels alumnes antics i nous. Vetllen perquè els nous alumnes s'integrin ràpidament en el centre a través d'activitats a l'aula i fomentant l'ajut dels companys.

Els mestres també si senten acollits i ajudats però també destaquen que, a l'hora, és una institució exigent que té un funcionament clar i consolidat. En aquest sentit la institució demana la col·laboració i el compromís a tots els seus mestres i personal. Una mestra de primària que ha passat per diverses escoles opina: *"L'equip funciona amb eficàcia. Es procura i s'intenta que tots els alumnes aprenguin per tots els mitjans. Es una lluita diària. S'intenta a totes les escoles però aquí potser s'aconsegueix més. La gent està molt implicada Té moltes ganes de aconseguir que el nen i el grup tiri endavant "*. Aquesta certa autoexigència i compromís amb la tasca educativa és sens dubte una de les claus del seu bon funcionament encara que pot generar de vegades algun conflicte amb persones menys disposades a col·laborar. L'equilibri entre fer escola, comprometre's amb un projecte compartit i d'altra banda la mantenir la pròpia llibertat com a mestre es de vegades difícil i pot crear conflictes puntuals entre els mestres de l'escola.

A l'hora de la veritat la majoria de mestres que veuen l'educació com un projecte compartit si senten bé i s'integren amb facilitat ja que es senten recolzats en la seva tasca i formant part d'una escola amb un bon nivell d'autoestima i de competència.

D'altra banda, els mestres senten que hi ha un projecte compartit però no hi ha metodologies o maneres de fer rígides o tancades. Dins d'un cert marc consensuat en el que sí que es demana i s'exigeix responsabilitat, cada mestre pot organitzar l'ensenyament tenint en compte la seva manera de fer. Una mestra diu: *"Aquí cadascú té la seva manera de fer però hi ha uns mínims - que son molts – en els que coincidim molt. El que es l'eix del funcionament és compartit. Tothom anem a una però cadascú té el seu tarannà. Una altra mestra diu: "Em va cridar l'atenció: la frase **"A l' escola tots som protagonistes"** i no son paraules: em va sorprendre que a nivell general el nen d'educació especial no es queda a part o es queda només per la mestra d'educació especial com de vegades passa". Una altra mestra diu: *L' atenció a la diversitat es un tret d'identitat de l' escola, Ajudar a tots els nens".**

En general els mestres, especialment els que hi porten més anys experimenten un sentiment de pertinença a l'escola i si senten molt implicats. Una professional que col·labora amb l'escola creu que es degut a *"A aquest ambient de participar i de fer-ho tot entre tots.*

Això es nota. A altres escoles es funciona més per separat. Cadascú s'encarrega del que ha de fer però aquí es comparteix més, hi ha més dinàmica de col·laboració “

3.2. Situació context i composició

L'Escola Folch i Torres és una escola pública que depèn del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Està situada a la població d'Esplugues de Llobregat, un poble de 47.000 habitants de la zona metropolitana de Barcelona, a la comarca del Baix Llobregat. Esplugues es una ciutat que ha anat creixent sobretot en els últims anys. L'escola està en una zona urbana situada geogràficament entre els barris de La Plana i Montesa. Es tracta d'un barri que acull una població de nivell mig i hi ha una infraestructura d'equipaments i serveis força acceptable.

Les famílies dels alumnes de l'escola són en la seva majoria originàries de la zona on en els últims anys s'ha construït edificis que ocupen famílies d'un nivell mig. La majoria dels alumnes de l'escola viuen en blocs de pisos molt a prop del col·legi per la qual cosa no han d'agafar cap mitjà de transport, les famílies els venen a portar i a recollir i els nens i nenes acostumen a fer activitats extraescolars a la zona o a la mateixa escola. Els qui no fan activitats sovint es troben als parcs o places que hi ha al voltant al sortir de l'escola. Últimament han anat venint també famílies immigrants, actualment hi ha uns vint alumnes que procedeixen d'altres països, principalment de parla hispana, que es van integrant a l'escola sense especials dificultats. La llengua familiar més usual en els alumnes és el castellà amb una comprensió acceptable del català.

Les aules generalment estan plenes, amb 25 alumnes o més per aula, excepte en dos o tres classes on poden ser una mica menys. En aquest curs 2004-05 en total hi ha 436 alumnes distribuïts en 18 aules, dues per nivell i distribuïts en les dues etapes: 147 a l'etapa d'Educació Infantil (de 3-6 anys) i 289 a l'etapa d'educació primària. (6-12 anys).

Aquest fet de tenir dues aules per nivell i de ser una escola relativament gran (a la zona no hi ha escoles de més de dues aules...) influeix i afavoreix un cert tipus d'organització i de recursos que l'escola aprofita en la mesura del possible. La mida de les escoles és un factor que determina i condiciona l'organització i també les possibles mesures per l'atenció a la diversitat.

A la majoria de classes i ha alumnes que tenen necessitats educatives especials i als quals se'ls ha fet un pla personalitzat. Aquest curs 2004-05, els alumnes als que s'ha fet pla personalitzat són 16:

Al parvulari: Una nena amb retard maduratiu i epilepsia, una nena amb la Síndrome de Down que va entrar a P-3 amb un any més, un nen que presenta un autisme lleu, un nen de 5 anys amb un retard maduratiu, un any més gran que els companys, un alumne amb retard cognitiu i dificultats motrius que ha estat retingut un any més al parvulari

A l'educació primària: un nen que ha patit problemes d'oïda i que té problemes d'aprenentatge, un alumne amb trets psicòtics que va evolucionant en els aprenentatges escolars amb molta ajuda, una nena amb retard cognitiu i maduratiu important, un nen amb retard maduratiu i dificultats emocionals amb un any que els companys, un nen amb la Síndrome de Down que es va retenir un any més al parvulari, un nen amb retard maduratiu que ha anat evolucionant força positivament, un nen amb retard maduratiu un any més gran que els companys, un nen nouvingut amb un retard important en els aprenentatges bàsics, un alumne amb un trastorn específic de llenguatge important i retard en els aprenentatges,

una nena amb un retard maduratiu , que es va retenir un any més en el cicle mig i un alumne amb disminució visual (ve mestre itinerant de l'ONCE) i dificultats d'aprenentatge.

Els espais

L' escola es va fer ara fa justament 25 anys i consta de dos edificis, un de gran on hi ha l' educació primària i un annexe on hi ha el parvulari. Cada edifici té el seu propi pati. En l'espai del parvulari hi ha una zona del pati on hi van sobretot els alumnes de P-3 que surten per una porta diferent. Allà hi ha una construcció de fusta amb caseta i tobogan i terra amb sorra per jugar amb les galledes, les pales i els camions. Aquesta zona està comunicada amb el pati dels més grans de parvulari a través d'un passadís a l'aire lliure. Els nens de les classes de 4 i 5 anys accedeixen al pati per l'altra costat de l'edifici.

En aquest edifici de parvulari hi ha les sis aules, que son grans i ben il·luminades; a més hi ha dues aules grans que s'utilitzen per menjador del més petits, espai per descansar, fer tallers o desdoblaments, una aula amb 13 ordinadors, una aula per fer reunions i desar el material , els lavabos. Les dues aules paral·leles de cada nivell es comuniquen entre ells mitjançant una porta que els permet fer activitats compartides de racons, tallers o col·lectives quan es necessari.

L' edifici de primària té planta baixa i primera planta. Té una zona d'esbarjo pels alumnes de Primària amb porteries de futbol (juguen amb pilotes de goma escuma) i cistelles de bàsquet. També s'utilitza per a realitzar les sessions d'Educació Física. Totes les aules (12) son a la primera planta i tenen finestres a l' exterior, al carrer o al pati. A més hi ha una aula de música, una aula d'idiomes, dues aules d'informàtica amb uns 26 ordinadors en total. A la planta baixa hi ha la sala de professors, el menjador al que es queden a dinar la majoria d'alumnes d'aquestes edats, la biblioteca (amb tres ordinadors), l' espai de direcció, l' espai de consergeria, l' aula de multimèdia on es fan xerrades, reunions i la psicomotricitat amb els més petits, el laboratori, el despatx de l' equip directiu, un despatx de l' assessora psicopedagògica de l' EAP (que s'utilitza també per altres activitats), una sala per les mestres de suport on hi ha el Centre de recursos per l' atenció a la diversitat, i una altra despatx d'administració de menjador amb usos polivalents (administrativa, AMPA, altres professionals o mestres de l' escola) i els vestidors .

Els professors disposen dels espais que utilitzen habitualment (sala de professors, aules diverses) i dels altres espais per a la realització de reunions i de les altres tasques pedagògiques que ho requereixin (despatx del Director i administració del menjador, consergeria, despatx de l'Equip Directiu, de l' assessora psicopedagògica, les tutories, AMPA i cuina). L'ús d'alguns d'aquests espais, per les característiques de la feina que s'hi desenvolupa, queda restringit als professionals de l'escola.

Els recursos humans

A l'escola hi ha en total 26 mestres d'edats i antiguitat en el centre diferents. Mestres que estan al centre des de que es va crear fa 25 anys i mestres que acaben d'arribar aquest curs 2004-05. En general hi ha obertura cap els nous membres que arriben i es cerca d'aprofitar la seva experiència.

El fet de tenir doble línia implica que la plantilla està formada per un professor tutor per grup a més d'altres professors especialistes que col·laboren amb els tutors i permeten completar el currículum dels alumnes. Com a especialistes hi ha: el mestre d'educació especial, el mestre de música, educació física, anglès, i suport.

Plantilla del 2004-05 :

Un tutor per cada classe ; a primària un tutor també fa anglès
Sis tutors a parvulari més dos professors de suport Un per cada línia)
Dues mestres d'educació especial
Dos professors d'anglès (un dels quals també és tutor)
Dos professors d'educació Física (el professor de parvulari de psicomotricitat és el director)
Una mestra de Música
En total son 26 professors
L'horari dels professors es de 9 a 13'30 hores i de 15 a 16,30h.
L'horari de 9 a 12,30 i de 15 a 16,30 es porta a terme el procés d'ensenyament/aprenentatge amb els alumnes i l'horari de 12,30 a 13'30 h es dedica a les reunions dels equips abans mencionats, a la formació del professorat i atenció a les famílies

Altres professionals que col·laboren amb l' escola de manera periòdica són: la logopeda del CREDA que aquest curs atén 7 alumnes amb una dedicació de 17 hores i mitja , i la treballadora social de l'EAP que té pla de treball en el centre amb una dedicació prevista de dues hores i mitja setmanals i jo mateixa, assessora psicopedagògica de l' EAP en el centre amb una dedicació de 11 hores a la setmana.

3.3. Estructura i organització

L'ensenyament és gratuït; les aportacions voluntàries dels pares serveixen per sufragar les despeses de material fungible, sortides i serveis.
A continuació recullo els aspectes organitzatius que guien la distribució de les tasques i dels recursos (Antúnez, S , 1993)

Els òrgans de govern del centre són:

- Unipersonals: Director, Cap d'estudis, Secretari
- Col·legiats:
 - Claustre de professors
 - Consell Escolar del centre
 - Equip Directiu: director, cap d'estudis i secretària
 - L'equip de coordinació està format pels membres de l'equip directiu i pels quatre coordinadors de cada cicle (parvulari, cicle inicial, cicle mig i cicle superior) . Els coordinadors s'elegeixen cada curs en el cicle. Tenen la funció de coordinar el seu cicle, traspassar les informacions de baix a dalt i de dalt a baix i dinamitzar les reunions propasant i recollint els temes de treball.

Els Equips pedagògics:

- Comissió per l' atenció a la diversitat amb participació de la cap d'estudis, els/les mestres que fan suport a l' escola (una de suport per l' educació espacial i 4 mestres més que fan suport a les aules una part del seu horari setmanal) i jo mateixa (assessora psicopedagògica de l' EAP en el centre)
- de cicle: parvulari d'educació infantil, Inicial, Mig i Superior d'educació primària.
- de nivell : tres nivells de parvulari i sis de primària

Els càrrecs de coordinació i direcció dels equips :

- Coordinador de cicle
- Coordinador de projecte lingüístic

- Cap de la Comissió d'atenció a la Diversitat
- Coordinador d'informàtica
- Coordinadora de riscos laborals

En el quadre número 4 que hi ha al final d'aquest capítol hi podeu veure els equips pedagògics del centre amb la seva composició i les seves funcions.

Els serveis que ofereix l'escola

- Menjador

El menjador està organitzat per la Comissió de menjador a la que hi participen: la Coordinadora de menjador, el director del centre, un pare del consell escolar. És un servei que està a disposició dels alumnes i de qualsevol altre membre de la comunitat educativa. Els aliments es cuinen a la mateixa escola. Empreses de serveis s'encarreguen d'atendre les necessitats de monitors i de cuina. Hi col·laboren els monitors de l'esplai Espurnes del barri que també col·laboren amb altres activitats i serveis de l'escola.

- Biblioteca

La biblioteca està a disposició dels alumnes. El centre té subscrit un contracte de col·laboració amb la facultat de biblioteconomia amb la finalitat de contractar un alumne becat que s'encarregui de portar a terme les tasques de la biblioteca. La cap d'estudis és la seva supervisora i l'horari d'atenció als alumnes és de 9,30 a 13,30 hores. Aquest servei està subvencionat per l'AMPA, l'Ajuntament i el servei de menjador.

- Servei d'acollida al matí i recollida a la tarda.

Amb la finalitat d'atendre les necessitats de les famílies, l'AMPA organitza el servei d'acollida al matí que comença a les 7,30 hores del matí i el de recollida a la tarda que s'inicia a partir de les 4,30 hores. Aquest servei es porta a terme amb l'esplai Espurnes d'Esplugues.

- Piscina

L'escola ofereix als alumnes d'Educació Infantil i cicle Inicial la possibilitat d'aprendre a nedar en horari lectiu. L'activitat es porta a terme al complex esportiu La Plana d'Esplugues i el transport es realitza en autocar. L'activitat està subvencionada per l'Ajuntament i comporta unes petites despeses a les famílies. Els alumnes que no hi volen anar realitzen activitats complementàries a la mateixa escola.

- Altres activitats : Sortides i colònies

A l'inici de curs els professors organitzen les sortides i colònies que es realitzaren al llarg del curs. Excepte algunes excepcions, tots els alumnes participen en les sortides o colònies i no hi ha cap alumne que no les pugui realitzar per problemes econòmics.

Quadre número 5 que hi ha al final d'aquest capítol hi podeu veure la composició i les funcions d'aquests serveis de l'escola : composició i funcions.

Òrgans de participació de la comunitat escolar :

• Associació de pares i mares (AMPA)

L'AMPA té una gran importància a l'escola, ja que les seves intervencions de col·laboració amb els mestres i de relació amb l'Administració educativa contribueixen a millorar la qualitat de l'ensenyament.

- **L'Assemblea de Pares** està formada pels delegats, sots-delegats i pels pares que formen part del Consell Escolar es reuneix com a mínim una vegada al trimestre. Hi ha una bona col·laboració que facilita emprendre tasques compartides i dona suport al centre.
- **Les Comissions mixtes** estan formades per mestres de l'escola i pares o mares de l'AMPA . Hi ha les següents : la Comissió de menjador, la Comissió econòmica i la Comissió permanent

En el quadres número 4 i 5 hi ha els diferents estaments a nivell organitzatiu i les seves funcions.

COMPOSICIÓ I FUNCIONS DELS EQUIPS PEDAGÒGICS DEL CENTRE

	Equip directiu	Comissió Atenció Diversitat	Equip de coordinació	Claustre	Equips de cycle	Equips de nivell
QUI	Director Cap d'estudis Secretaria	Cap d'estudis Mestres que fan el suport Assessora psicopedagògica de l' EAP	Equip Directiu i 4 coordinadors dels cicles	Tots els mestres de l' escola	Tots els mestres d'un cycle	Les dues tutores de cada nivell
Cada quan	1 dia setmana mínim	quinzenal	Cada 3 setmanes	2 cops al trimestre	2 dies setmana (1 pedagògic, un organitzatiu)	1 dia setmana
Contingut treball	Relacions amb l'exterior. Gestió dels recursos. Manteniment. Programar activitats , endegar projectes i coordinar reunions diverses Relacions amb entorn i pares.	Planificació, seguiment i avaluació de les formes d'atenció a la diversitat. Organització dels recursos.	Coordinació Currículum Formació Coordinació d'activitats	Aspectes de currículum i formatius general	Aspectes de currículum , formació i coordinació d'activitats .	Currículum : programació i seguiment

Quadre número 4: Composició i funcions dels equips pedagògics del centre

ELS SERVEIS DE L'ESCOLA

	Menjador	AMPA	Consell Escolar	Extraescolars	Biblioteca
QUI	Comissió: director, coordinadora de menjador de l'escola, coordinadora dels monitors de l'esplai , un pare del consell, una cuinera. Empresa de cuina 16 monitors els responsables d'atendre els alumnes durant el dinar i l'esbarjo.	Junta : amb delegats de classe (1 o 2 per classe) Director amb President cada 15 dies	Equip directiu 6 mestres 6 pares 1 representant ajuntament i 1 del personal d'administració i serveis	AMPA les organitza Hi ha un delegat per cada activitat . Contracten empreses o professionals	Noia amb beca de facultat (Biblioteconomia)). Supervisió per part de cap d'estudis.
Cada quan	Tres cops a l'any	Reunions mensuals	Dos cops trimestre	Al llarg del curs	Ho organitzen i programen en reunions de cicle a principi de curs i després en coordinació amb els nivells.
Contingut treball	Dinar a l'escola. Organització dels espais i les persones segons perfil i necessitats dels cursos. Activitats diverses de migdia Gestió i manteniment	Activitats extraescolars. Distribució dels llibres Reunions amb Delegats de les classes.	Consultiu : Recursos humans. Organització Economia Activitats extraescolars, menjador, temes de convivència, llibres de text Aprovació :	Activitats amb la finalitat de complementar l'educació dels nens/es i oferir activitats diferents : música, informàtica, escacs, esports, anglès, teatre...	Ve cada dia de 9.30 a 13.30 durant tot el curs. De 9.30 a 11 i de 11.30 a 12.30 col·labora en activitats per les classes. De 11 a 11.30 i de 12.30 a 13.30 atenció als nens que hi volen anar (lliure) a les estones de pati o de migdia.

Quadre número 5: Serveis de l'escola : composició i funcions

4. L'ÀMBIT INSTITUCIONAL

4.1. Cultura i clima institucional

El clima i la cultura de la institució és una construcció compartida que s'ha anat modificant al llarg dels diferents anys. Per impulsar cultures d'escola positives que donin sentit a les diverses activitats que es fan en una escola és necessari que s'insereixin en el marc de referència que guia el treball de l'escola i que siguin coherent amb el seu projecte i el seu tarannà.

L'escola Folch i Torres ha anat creant la seva pròpia cultura i ha anat reafirmant la seva identitat, a la que els mestres han anat fent les seves particulars aportacions. Son mestres que porten molts anys a l'escola, mestres que hi han treballat i ara ja no hi són i mestres que no fa gaire que han arribat però que s'han integrat a la dinàmica de l'escola i que contribueixen en aquest procés institucional.

No tots els mestres, evidentment estan implicats de la mateixa manera amb la cultura de l'escola; hi ha els que mantenen actituds menys actives però amb responsabilitat, conscients de que l'escola és una institució que impregna caràcter i els estimula a millorar col·laborant en el seu projecte educatiu.

A l'escola en general es reconeix que per animar a fer certs canvis es necessari que canviïn aspectes de la mateixa organització i es facin modificacions a la seva estructura o en el seu funcionament. En general no hi ha por als canvis, si es pensa que han de ser bons pels alumnes, l'equip directiu els proposa i, si l'equip educatiu hi està d'acord es fan. En general es una escola a la que no li resulta difícil passar a l'acció; sempre m'ha cridat l'atenció aquesta rapidesa i eficàcia en realitzar canvis i en acceptar noves propostes si els semblava que podien beneficiar els alumnes i la comunitat.

L'equip directiu. Lideratge, gestió i coordinació

L'equip directiu del centre és un equip directiu compromès amb la qualitat de l'educació que s'ofereix als alumnes i especialment predisposat a acollir tots els alumnes de la seva zona, siguin quines siguin les seves dificultats. La funció de lideratge és una funció clau en els centres educatius ja que la tasca educativa requereix suport i a l'hora una certa autonomia que doni coherència a les polítiques del centre i a les diferents decisions que es prenen.

En aquest centre l'equip directiu té - com en la majoria – determinades funcions de les quals en destaco algunes que em semblen especialment significatives a l'hora de impulsar processos de canvi i millora en els centres :

- funció de dinamització, de donar impuls a les iniciatives i motivar el personal cap a la millora de l'escola
- organització dels espais i del temps
- gestió dels recursos (humans i materials)
- coordinació dels equips educatius
- supervisió i control
- gestió de la formació

L'equip directiu vetlla perquè tot funcioni, es preocupa d'organitzar i adequar la infraestructura, els espais i els recursos en general a les noves necessitats que van sorgint.

En relació a l'atenció a la diversitat vetllen perquè hi hagi espais que estiguin disponibles per poder fer desdoblaments, laboratori, tutories per poder parlar amb els pares, amb els alumnes o pels professionals externs que col·laborem amb el centre (assessora psicopedagògica, logopeda, professionals que fan suport extraescolar...). Aquesta cura del funcionament és primordial per afavorir la implicació i col·laboració del personal intern i extern. Els mestres i els diferents professionals es senten respectats i acollits i es minimitzen entrebancs i dificultats que sovint apareixen en el dia a dia en els centres educatius.

Un aspecte importantíssim en aquesta organització és la gestió que es fa del temps. L'equip directiu té molt clar que si vol afavorir que s'atengui la diversitat dels alumnes en la seva complexitat, han de ser sensibles a les necessitats de coordinació del personal i posen els mitjans necessaris perquè es pugui adaptar l'organització del temps a aquestes necessitats. Sovint cal trobar moments per a poder-se coordinar en relació a determinats alumnes, especialment en relació a aquells que tenen més barreres a l'aprenentatge i a la participació i que impliquen la intervenció de diferents professionals amb els que cal comunicar-se i arribar a acords. L'equip directiu facilita que es pugui fer la coordinació entre mestres i amb els diferents professionals sempre que es considera necessari.

Els mestres que de sobte tenen un problema i han de parlar amb algun altre professional agraeixen que l'equip directiu tingui mecanismes per poder-los suplir en un moment determinat a l'aula i que puguin fer la reunió sense dificultats i – si pot ser – dins del seu horari. Si hi ha flexibilitat i sensibilitat en relació a la inclusió i hi ha capacitat de gestió davant els imprevistos, els mestres veuen que el centre, la institució i els seus representants s'impliquen i això els anima també a participar en aquest compromís col·lectiu.

Una mestra expressava així la importància d'aquesta tasca: *“Hi ha d'haver algú que controli que tot va bé des de dalt. Tu estàs a la teva parcel·la però es un cas entre molts. Ells han de controlar que tot va bé. L'equip directiu està molt implicat si no les coses no funcionarien com funcionen. Donen facilitat perquè les coses es facin”*. En aquest comentari apareix també la importància que diversos mestres amb els que m'he entrevistat atorguen a la funció de control que també ha d'exercir l'equip directiu. Ha paregut a diverses entrevistes el reconeixement al fet que l'equip directiu vetlla perquè tots els alumnes estiguin atesos i perquè tots els mestres es vagin implicant en aquesta atenció. Un equip directiu que dona ajuts perquè les coses es puguin fer i vetlla també perquè en realitat es facin. Hi ha també una certa exigència amb acompanyament que troben necessària, que estimula cap a la millora i no deixa que les coses decaiguin o es relaxin massa. Hi ha una certa avaluació compartida del que es va fent i si hi ha dificultats o problemes s'intenten solucionar, segons el cas i la situació concreta de cadascú..

Una mestra, en aquest sentit expressa: *“Les valoracions que fem cada curs i a final de trimestre en el cicle i en el claustre son necessàries. Son molt importants. Dels alumnes que realment marxen bé, no cal parlar-ne molt, casi ni es toquen. L'equip directiu (que va a totes les juntes d'avaluació) sovint pregunten: “I que passa amb aquest nen? Com va? “ Demanar comptes es un paper pesat i de vegades alguna mestra potser s'ha sentit incòmode perquè no tenia aquella informació que li demanaven. Però si no saps com va aquest nano doncs es un moment per reflexionar i si no ho pots fer després, et serveix per recordar-ho”*. Aquest paper de liderar, estirar una mica i demanar comptes és també necessari en tota organització de qualsevol àmbit professional perquè funcioni i no es deixi anar. En els centres educatius, de vegades, amb l'excusa de no coartar la llibertat dels altres, hi pot haver un cert “laissez faire” que impedeix el bon funcionament del centre i la coherència necessària de cara als alumnes, les famílies i tota la comunitat. Quan això passa, va en contra de la mateixa escola i desvaloritza, segurament injustament, el paper dels diferents mestres i professionals implicats

En general els mestres de l'escola valoren aquest el paper que l' equip directiu fa en relació als alumnes . Expressen que son sensibles als problemes d'aprenentatge dels alumnes i ho transmeten a l'equip educatiu. *“L' equip directiu es clau. Es el que ha d'estirar i organitzar. S'ho han de creure molt perquè realment funcioni (una mestra).* En general pensen que tenen un equip directiu que gestiona bé i que es preocupa perquè les coses funcionin i per minimitzar els problemes organitzatius materials a l'hora de tractar els problemes dels alumnes.

4.2. Un model d'atenció a la diversitat

A l'escola Folch i Torres , com totes les escoles públiques acull els alumnes de la seva zona que s'hi inscriuen amb la seva diversitat i acull per tant també alumnes que presenten alguna discapacitat o – com es diu en termes inclusius – que presenten barreres a l'aprenentatge i a la participació.

Fa uns deu anys, els alumnes que fins ara hem anomenat amb necessitats educatives especials s'escolaritzaven a l'escola i es feien propostes de suport per tal d'ajudar-los a progressar el màxim possible. En aquell moment, generalment la mestra d'educació especial donava un suport a aquests alumnes fora de l'aula reeducant determinats continguts en petit grup o individualment, amb la intenció de compensar les seves dificultats. Paral·lelament a les classes, els tutors i tutores utilitzaven metodologies diverses per cercar d'integrar-los el màxim possible a la dinàmica de cada aula.

El model de suport fora de l'aula de fet és el que encara s'utilitza més a les nostres escoles, tot i que cada cop hi ha més estudis i experiències que no l'aconsellen a l'hora de facilitar realment la inclusió i la integració social. Avui en dia sabem que el desenvolupament i l'aprenentatge està estretament lligat a les situacions socials i a les experiències en les que l'infant participa junt amb altres persones. L'aprenentatge en interacció amb altres persones (mestra, companys..) és el motor que ofereix més oportunitats per aprendre i créixer.

L'escola Folch i Torres , des de fa uns deu anys, va apostar per un model de suport dins l'aula, amb la col·laboració dels mestres de suport. De manera progressivament els suports s'han anat fent dins l'aula i els mestres de suport o d'educació especial entren a les aules per donar suport als altres mestres i a tots els alumnes.

En el seu Projecte Educatiu, l'escola Folch i Torres explica així el seu model d'atenció a la diversitat:

“PLANTEJAMENT DEL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT A L'ESCOLA

El nostre objectiu primordial és atendre la diversitat dins l'àmbit ordinari. Un objectiu importantíssim dins d'aquest més global és atendre als alumnes amb necessitats educatives especials, és a dir, aquells que, per tal d'assolir les finalitats de l'educació, necessiten mitjans, recursos o ajuts pedagògics específics, temporalment o de forma continuada, per a la seva evolució i integració a l'aula.

A continuació ens centrarem especialment en les mesures que establim per tal d'aconseguir aquestes finalitats.

Per tal d'ajustar les respostes educatives a les necessitats d'aquests alumnes i poder, per tant, afavorir progressivament la seva integració activa dins el grup de

companys i dinàmica de la classe cal analitzar i avaluar quines son aquestes necessitats.

En aquest sentit la cooperació de l'assessora psicopedagògica, mestra d'Educació Especial o altres que atenen específicament alumnes amb dificultats importants, especialistes que intervenen en alumnes del centre amb N.E.E. (logopeda, serveis externs a l'escola, ...) i tutors és indispensable en el seguiment dels grups, detecció de les característiques dels alumnes amb NEE (en l'aspecte descriptiu i explicatiu) i posteriors adequacions curriculars tan de caràcter inespecífic (organitzatives, didàctiques, ...) com de caràcter específic (ajudes i adaptacions del currículum tals com estratègies metodològiques, materials de suport, etc. o bé acomodació del currículum com la modificació d'objectius, ...).

D'altra banda i, sempre que sigui possible, l'especialista d'Educació Especial intervindrà també en la resta de grups de l'escola centrant la seva actuació en el reforç als alumnes amb dificultat en els aprenentatges instrumentals bàsics (llenguatge i matemàtiques).

Donat que el nostre objectiu és procurar la màxima integració de l'alumne dins la dinàmica general del grup classe, sempre que sigui possible, és desitjable la permanència de l'alumne dins l'aula amb els seus companys organitzant, per tant, l'educació especial com a suport a l'aula ordinària”.

Construir un model d'atenció a la diversitat a nivell d'escola és una tasca que dona sentit a les diferents intervencions en relació als alumnes amb necessitats educatives especials i que afavoreix – si hi ha una clara intenció en aquest sentit - el progrés de l'escola cap a una escola més inclusiva. El director de l'escola, parlant d'aquest aspecte deia: *“La gent té molt present la diversitat en tots els aspectes : social, aprenentatges, econòmic, personal... S'intenta que tothom estigui integrat. També els mestres d'educació especial; abans estaven menys integrats . Ara participen més de tot el que es fa a l' aula i a l'escola. Una mestra que fa dos o tres cursos que és a l'escola expressava així la seva sensació de que l'atenció a la diversitat forma part d'una política global de l'escola: “Penso que hi ha un model clar. Per exemple el contacte vostre amb els tutors i els mestres de suport, la persona de suport que va seguint més el dia a dia a l'aula, tu que assessores i vas seguint el cas al llarg dels diferents cursos. Tot està coordinat. Tot va millor; per exemple amb el Marc, la logopeda, l'EAP, els suports... Anem comentant les coses concretes dels nens quan hi ha problemes”*

Característiques del model

Model que impregna tota l'escola

Com hem vist, i aniré explicant, es tracta d'un model institucional que impregna els diferents àmbits de treball de l'escola. Hi ha la Comissió per l'atenció a la diversitat - formada per cap d'estudis, assessora psicopedagògica i els mestres de suport - que és el grup de professionals que lideren aquest treball, proposen criteris per la gestió i organització dels recursos i per la intervenció a les aules. Es fan reunions de claustre per parlar d'aquests temes, reunions de cicle, reunions de nivell amb el mestre de suport corresponent per programar i valorar el que es fa, reunions per casos amb l'equip de seguiment (tutor/a, mestre de suport, especialistes i assessora psicopedagògica sempre que cal) .

Una mestra explicava així aquesta implicació de la tota institució: *“Se li dona importància a aquesta tasca . Quan comencem el curs la reunió que fem de cicle per informar. Quan*

acaba el curs se li dedica una reunió de claustre especial . El dossier que tenim on queda tot recollit . Si treballa. Si no hi ha un grup de gent que controli i conegui , tot això pot quedar més puntual”.

S'impulsa el treball en col·laboració

Es facilita el treball en col·laboració entre els dos mestres que treballen a l'aula i el treball en grup de tots els mestres de suport per anar col·laborant en la construcció d'una manera de fer compartida que doni seguretat als diferents implicats i que entomi els conflictes quan apareixen, gestionant-los segons cada situació i decidint les actuacions a fer d'una manera cooperativa. Aquest treball és una garantia perquè els mestres no es trobin sols davant la complexitat de la tasca. *“Respondre a les necessitats d'aprenentatge d'un alumne o d'un grup d'alumnes, sense disminuir l'atenció que la resta d'alumnes requereix, fer de l'aula una comunitat per a tots, agrupar els alumnes perquè aprenguin els uns dels altres, o crear contextos organitzatius institucionals pensats per facilitar l'acceptació i la participació de tots els alumnes, son tasques pròpies d'una educació inclusiva, que, per la seva naturalesa, poden desbordar qualsevol professor o professora que es trobi sol. Poden inclòs provocar una reacció contrària, de rebuig al canvi i de persistència en els paràmetres i pràctiques habituals i segures “* Parrilla (2004, pàg. 66)

Es fomenta l'autonomia i la capacitat d'iniciativa dels diferents implicats

Dins uns paràmetres comuns acordats a nivell de centre, les diferents parelles de mestres que treballen junts arriben a acords en relació al treball amb els alumnes i planifiquen també altres mesures per donar resposta a les diferents necessitats dels alumnes. Els tutors i tutores també planifiquen mesures de tutoria i de suport que afavoreixen el seguiment de tots els alumnes.

No es tracta d'imposar determinades metodologies, sinó de crear contextos de treball que afavoreixin el creixement professional. Els mestres de suport cooperen amb els mestres curriculars i conjuntament negocien i acorden el que faran a l'aula a partir d'uns criteris compartits a nivell d'escola.

Per fer això cal que els mestres de suport disposin de criteris clars que els orientin però que puguin adequar-los a les diferents aules amb flexibilitat i d'acord amb el tutor.

Es recolza i dona suport sempre que hi ha demandes o conflictes

A les reunions de la Comissió es va parlant dels problemes i de les novetats que sorgeixen. S'analitzen els problemes que es plantegen conjuntament a través de les preguntes i les aportacions dels diferents implicats, analitzant la situació des de diferents mirades i perspectives. A partir de visions compartides es pensen possibles alternatives i es fan propostes per reconduir la situació. Es pacten actuacions amb el mestre de suport implicat que poden suposar diferents tipus d'intervencions: les que farà ell mateix; les que aconsellarà de fer abans d'intervenir directament, les que requeriran la col·laboració d'algun altra membre de la Comissió (la cap d'estudis o l'assessora psicopedagògica) o les que poden derivar en reunions de cicle per consensuar les diferents intervencions amb un grup determinat.

Tenint en compte el criteri abans esmentat de fomentar l'autonomia i la iniciativa dels implicats i el criteri de no suplir els primers responsables de la situació i del grup, s'intenta pensar en primer lloc en les mesures que poden fer els mateixos implicats per gestionar la situació i - si això ja s'ha fet o no funciona - fer propostes d'intervencions de suport o de col·laboració que ajudin a desbloquejar la situació.

Es fa un seguiment sistemàtic dels alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i a la participació i dels alumnes que preocupen en un cert moment

L'escola, a través dels mestres de suport i de la Comissió d'Atenció a la diversitat, exerceix una certa funció de seguiment de l'evolució de tots els alumnes - especialment dels que tenen més dificultats - i dels diferents grups classe de l'escola. A les entrevistes he pogut constatar que els mestres agraeixen aquesta tasca de supervisió compartida que disminueix la possible arbitrarietat de certes decisions, els dona seguretat i confiança quan per exemple veuen que una altra classe compta amb més suport que la seva.

Es procura afavorir la construcció d'una cultura compartida de centre que faciliti un llenguatge comú i un aprenentatge compartit

Perquè una escola avanci globalment i creixi com institució, s'han d'anar generant un saber fer compartit, uns procediments i unes rutines de treball que donin coherència a les diferents actuacions, permetin regularitats i poder comparar situacions.

Si no hi ha uns instruments compartits, unes rutines, uns procediments establerts, és molt difícil compartir el que passa a les aules, avaluar el que es fa i – en conseqüència – modificar i millorar les respectives intervencions. Compartir les maneres de fer, elaborar instruments que facilitin aquesta cooperació, disposar de certes rutines, permet comparar, modificar i continuar construint.

Per exemple, una cosa tant senzilla com són les reunions de claustres que es fan cada final de curs per valorar conjuntament l'atenció a la diversitat, explicar les mesures preses i els alumnes i les classes que tenen més necessitat de suport, fa que tots els mestres de l'escola coneguin el que passa a les altres classes i estimula l'escola a plantejar-se canvis i a fer propostes de millora.

Es fa una avaluació sistemàtica amb les corresponents propostes de millora

Aquest és una característica molt important del model adoptat ja que es parteix de la necessitat d'anar revisant i avaluant el que es fa en els diferents nivells de treball i de decisió: a nivell de l'alumne, a nivell de l'aula i del treball dels dos mestres i a nivell institucional i de claustre.

Avaluació i revisió all llarg del curs, sempre que es detecten problemes i sobretot a final de curs, que és quan es fan les propostes de cara al següent i s'introdueixen canvis segons les opinions dels diferents participants. Això permet prendre consciència de que tots estem aprenent i de que cal que siguem crítics amb el que fem per a poder-ho millorar. Parlar dels problemes i de les coses que no funcionen és tant necessari com felicitar-nos per tot allò que va bé i en el que l'escola com institució considera que ha avançat i se sent satisfeta.

Àmbits d'intervenció

Per avançar cap a una escola inclusiva s'ha de tenir cura dels tres nivells bàsics d'intervenció: **la institució, l'aula i l'alumne**

Per avançar com a **centre** calen polítiques que promoguin el treball en col·laboració i la creació de cultures i metodologies inclusives a nivell institucional. Això, de totes maneres no és suficient, cal també anar modificant les metodologies a **l'aula** introduint

progressivament activitats més obertes i diversificades perquè cada cop sigui menys necessari fer adaptacions i plans personalitzats. No es tracta solament d'ajudar i adaptar les activitats a les necessitats dels alumnes, sinó que cal treballar per disminuir les barreres a l'aprenentatge i a la participació a l'aula i permetre que tots els alumnes hi puguin participar segons les seves possibilitats.

El tercer nivell que tampoc s'ha d'oblidar és el de l'**alumne**. Tots els alumnes necessiten que se'ls tingui en compte de manera personal com persones individuals amb les seves particularitats i necessitats. Hi ha però certs alumnes que, degut a les seves característiques, tenen més dificultats per aprendre i participar a les activitats de l'aula. Aquests alumnes, siguin quines siguin les seves particularitats – alumnes amb discapacitats, alumnes amb trastorns del comportament, alumnes amb problemàtiques socials i familiars importants... – necessiten una mirada més personalitzada i una dedicació intencional. Aquests alumnes no son sempre els mateixos ni son només els alumnes “certificats”;² de vegades a l'aula hi ha alumnes “no certificats” que manifesten problemes més greus i preocupen més al seus mestres, amb els que també cal parar una atenció especial.

Més endavant, en aquest mateix capítol, explicaré les mesures i activitats que es fan a l'escola en relació a aquests tres nivells d'intervenció. A continuació justificaré el model de suport dintre de l'aula.

L'autèntic repte a l'hora d'atendre la diversitat és que tots els mestres vagin acceptant la diversitat i vagin aprenent a donar-li resposta dins la seva aula. Si continuem traient els alumnes amb barreres i dificultats de les aules amb la pretesa finalitat d'oferir-los un ensenyament més especialitzat i adequat, es continua alimentant la falsa creença de que calen uns sabers molt especialitzats per ensenyar a aquests alumnes, sabers que els mestres curriculars no tenen. Atendre la diversitat a la mateixa aula ordinària per part de tots els mestres es la millor manera de que tots els mestres s'impliquin en el progrés de l'escola cap a la inclusió. Fer els suports dins l'aula ha estat doncs una decisió de l'escola per afavorir la integració i la inclusió de tots els alumnes a totes les hores de la seva jornada escolar.

4.3. El suport dins l'aula

En el capítol 2. *Marc teòric* he explicat alguns dels referents que justifiquen moltes de les decisions preses. Recordaré ara sintèticament alguns dels motius que ens han portat a prendre la decisió de fer el suport dins l'aula com a criteri general.

- **El mestre de suport dona suport no solament als alumnes sinó als mestres i als tutors, perquè junts vagin aprenent a atendre la diversitat dins l'aula**

Els mestres de suport es converteixen en mestres de suport dels alumnes però també dels professors, acompanyant-los en la seva tasca a l'aula. La tasca dels tutors en una escola inclusiva és una tasca molt complexa i que requereix molt acompanyament.

El mestre de suport té encomanada aquesta funció d'acompanyament de manera que junts vagin adquirint més destreses a l'hora de fer propostes a l'aula que incloguin tots els

² Em referiré als alumnes “certificats” quan parli d'alumnes en relació als quals l'EAP ha fet un Dictamen o un Informe certificant que són considerats alumnes amb necessitats educatives especials i que per tant ocupen una plaça reservada per aquest tipus d'alumnes.

alumnes i facilitin la seva participació. A l'apartat 5.5. (*"El paper del mestre de suport"*) aprofundiré més en les estratègies i capacitats que ha d'anar utilitzant i desplegant.

- Es una estratègia per avançar cap a una escola més inclusiva**

Tenir tots els alumnes dins l'aula a tots els moments de la jornada escolar (excepte algunes excepcions..) afavoreix que tots els mestres es plantegin com els han d'atendre, els coneguin millor i els tinguin en compte com a membres del grup classe.

Els mestres de l'escola opinen que fer el suport dins l'aula és una mesura que afavoreix aquest aprenentatge dels mestres. En el qüestionari que els vaig passar, els mestres responien així a les preguntes relacionades.

<u>Qüestionari pels mestres</u>	Respostes	
	Totalment D'acord + Bastant D'acord	Parcialment D'acord + En Desacord
31. Fent el suport dins l'aula s'afavoreix una evolució de la cultura del centre cap a pràctiques més inclusives	83,3 %	16,7 %
32. El fet de fer el suport dins l'aula afavoreix que tots els mestres anem aprenent a atendre la diversitat a l'aula	88,9 %	11,1 %

- S'afavoreix la plena integració a la dinàmica del grup classe**

A l'apartat 5.1. *L'aula i el grup de referència* parlaré de la importància que té el grup de referència i els companys en aquestes edats. Educar tots els alumnes dins l'aula no és un camí fàcil però és el millor camí per transmetre als alumnes que no són tant diferents i que hi ha més coses que els uneixen que no pas les que els separen.

Que el grup visqui l'alumne amb discapacitat com un més dins del grup, que es doni compte de que tots són diferents i tenen diferents capacitats, és un pas necessari cap a la inclusió de la diversitat a l'aula, a l'escola i - en el futur - dins la societat.

Que els mestres de suport entrin a les aules - per si sol - no garanteix aquesta inclusió, però treure els alumnes fora de l'aula de manera sistemàtica amb la intenció de voler-los educar millor, no afavoreix actituds de motivació, curiositat i repte professional entre tots els mestres ni promou el canvi cap a una escola més inclusiva.

A Itàlia, país en el que no hi ha escoles d'educació especial des dels anys setanta, després de l'entrada de la Llei 118 de l'any 1971, que va instaurar la integració dels alumnes discapacitats a l'escola de tots, ja es va fer una decidida aposta per la integració no solament a les escoles ordinàries sinó a les mateixes aules amb la següent declaració: **"l'ensenyament obligatori s'ha de desenvolupar-se a les classes normals de l'escola pública**, excepte en els casos en els que els subjectes estiguin afectats per greus deficiències intel·lectuals o per disminucions físiques de tal magnitud que impedeixin o facin difícil l'aprenentatge i la inserció a les esmentades classes comunes". En aquest article la integració a les classes comunes es reconeix com un dret de l'alumne discapacitat que no es pot negar ni per manca d'adequació de l'estructura escolar, ni per manca de preparació dels mestres, ni per oposició de les famílies dels altres alumnes o per qualsevol altra obstacle que vingui de l'exterior. L'única excepció que s'admet a la norma es la impossibilitat

per aprendre o per inserir-se per part de l'alumne amb discapacitat. De fet en la visita que he fet a escoles italianes de diferents regions (*Annex III. 1. L'experiència italiana*) he pogut constatar que aquesta pràctica és habitual a la majoria d'escoles i ha tingut una important influència en la inclusió social dels futurs ciutadans.

- **Afavoreix conèixer el que passa en el grup ordinari i el que necessiten els alumnes**

Un aspecte que els mestres de suport valoren pel fet d'entrar a les aules és que tant els alumnes, com ells mateixos, poden participar plenament a la vida del grup classe. Conèixer els alumnes amb més dificultats a l'aula els aporta una visió diferent del que aquell alumne pot fer dins del grup. *“El fet de fer suport dins fa que conegui molt més la realitat i per això puc intervenir-hi més i en podem parlar. Si no poca cosa pots dir-hi. I el fet de compartir es molt important. Si hi ets, et vincula amb el grup, et vincula amb tot. Les angoixes, el que passa...(una mestra de suport).*

Poder conèixer els alumnes dins del grup i dins l'aula amb tots els seus companys dona una imatge més real sobre les dificultats que podrà tenir a l'hora d'inserir-se a la societat i – en conseqüència – sobre les ajudes que necessita per a poder participar-hi el màxim possible juntament amb els seus companys. De fet, aquestes sessions de treball compartit han de servir per analitzar quines son les barreres que li impedeixen aprendre a l'aula; quines condicions de l'aula, de les relacions entre els companys, de les activitats i dels continguts estan dificultant la seva participació i aprenentatge. Només amb intervencions en el mateix context social ordinari en el que de fet haurà de viure es poden analitzar aquests obstacles i en conseqüència, es poden proposar metodologies i fer plans d'acció concrets per ajudar-lo.

- **Afavoreix l'autonomia dels alumnes en entorns ordinaris**

Una finalitat de la intervenció a l'aula és la de proporcionar recursos i estratègies als alumnes perquè esdevinguin progressivament més autònoms en el seu entorn habitual i ordinari: a la seva classe i en el seu grup de referència. Si volem que el dia de demà s'integrin a la societat, aprenguin a acceptar-se i a conviure, no sembla una estratègia adequada separar-los amb la finalitat d'ensenyar-los estratègies i aprenentatges amb l'esperança que un dia les utilitzin en els seus contextos socials habituals. Perquè no educar-los des de que son petits en els contextos ordinaris, valorant “in situ” les necessitats que manifesten i donant-los estratègies i recursos per augmentar la seva autonomia i la seva capacitat de resoldre els conflictes que es trobaran en la convivència amb els seus iguals?

Una mestra de suport opina: *“Quan els treus, s'acostumen molt a treballar sols i quan estan dins l'aula no treballen, no saben què fer... Entrant veus quines estratègies necessita per integrar-se a la dinàmica de l'aula. Sinó sovint s'acostumen a treballar només quan estan en petit grup. Molts tutors d'escoles on el suport es fa a fora em comentaven: es que a la classe no fa res.”*

En els qüestionaris, els mestres es van mostrar majoritàriament d'acord que fer el suport dins l'aula afavoreix l'autonomia dels alumnes en els entorns ordinaris.

Qüestionari pels mestres	Respostes	
	Totalment d'acord + Bastant d'acord	Parcialment d'acord + en desacord
15. Quan es fa el suport dins l' aula afavorim i potenciem més l' autonomia de l' alumne amb necessitats educatives especials en entorns normalitzats.	88,9 %	11,1 %

- Afavoreix la implicació de tots els mestres i evita la delegació en els especialistes**

Els alumnes que necessiten una educació més personalitzada, l'han de rebre al llarg de tota la jornada escolar i tots els dies, no solament unes hores a la setmana. Quan es fa el suport a fora de l'aula sovint es tendeix a delegar en el mestre de suport una excessiva responsabilitat en relació a aquest alumne. El tutor o tutora, encara que es faci càrrec de l'alumne, confia en que ell rep un suport més individualitzat realitzat per especialistes que son els qui coneixen millor aquest tipus d'alumnes.

A les escoles de la nostra zona actualment els mestres de suport poden donar una atenció d'unues hores, 3 o 4 com a molt a la setmana a cada classe ; això, en realitat representa molt poc temps en front les vint-i-cinc hores mínimes que els alumnes estan a l'escola. Perquè aquests alumnes estiguin inclosos al llarg de tota la jornada, és necessari que hi hagi polítiques que facilitin que tots els mestres es sentin capaços i responsables de la seva educació.

- Pot ser una estratègia de perfeccionament i la millora de la tasca educativa a l'aula**

Promoure el treball cooperatiu entre mestres dins l'aula pot ser un factor de millora de l'ensenyament, sempre que s'acompanyi d'una bona comunicació i que hi hagi una actitud oberta per qüestionar-se aspectes de la pràctica. Pot esdevenir una col·laboració creativa en la que puguin plantejar-se reptes i incorporar millores. Això dependrà , en part de la confiança que s'estableixi entre els dos mestres i de la seva implicació en els processos de millora. Si a més hi ha curiositat i una certa humilitat serà fàcil relativitzar les pròpies maneres de fer i provar noves maneres de fer.

En el Qüestionari hi havia dues preguntes en relació a aquesta suposada influència i els mestres de l'escola van opinar en el sentit que he comentat

Qüestionari pels mestres	Respostes		
	Totalment d'acord + Bastant d'acord	Parcialment d'acord + En Desacord	
29. Crec que fer el suport dins l' aula pot ser una estratègia de perfeccionament i innovació de la tasca educativa	77,8 %	22,2 %	
30. Fer el suport dins l' aula estimula els professors a revisar aspectes de la seva pràctica a l'aula	88,9 %	11,1 %	

La majoria dels mestres pensen que fer el suport dins l'aula afavoreix un procés de millora a les aules i estimula la revisió de les pràctiques educatives. De totes maneres en aquest procés de millora els/les mestres de l'escola pensen que encara han d'avançar molt més i que els calen mesures paral·leles de formació i suport. Si en general hi hagués més treball d'aquest estil a totes les escoles pensen que disposarien de més estímuls i referents per avançar. La millora cap una escola inclusiva ha de ser un procés general,

cultural i social i calen més mesures , complicitats i suports a nivell de l'administració i de la comunitat.

- **Provoca un augment de les comunicacions entre mestres sobre els alumnes i la pràctica**

En un model de suport dins l'aula , acompanyat d'una organització que facilita les comunicacions , el diàleg i l'avaluació de les pràctiques educatives, es produeix un augment significatiu de les comunicacions per parlar de la pràctica i dels alumnes. A l'apartat 5. *“Dos mestres a l'aula “* em detindrà més abastament en aquest fet a nivell de l'aula; també a nivell institucional els mestres destaquen aquesta influència positiva del diàleg i la comunicació en la millora de l'aprenentatge compartit. *“Al treballar junts i parlar de les finalitats i dels significats de l'activitat, al planificar estratègies i resoldre problemes conjuntament, aquests aspectes de la interacció influeixen en cada participant i fomenten la comunitat emocional i cognitiva. Aquests significats, valors i discursos comuns es converteixen en les estructures que aglutinen la vida i la cultura de cada comunitat, incloent les escoles.”* (Tharp, 2002 pàg. 94).

4.4. La Comissió per l'atenció a la diversitat

Per tal d'organitzar i donar suport a tota aquesta tasca es va crear , fa 12 anys , la Comissió d'Atenció a la Diversitat. Es una Comissió formada per la cap d'estudis, tots els mestres que fan el suport i l'assessora psicopedagògica de l'EAP. En algunes reunions també hi ha el director del centre o algun altra mestre o professional implicat .

A l'apartat 1.1. *Justificació i antecedents.* he explicat que l'equip del que formo part va impulsar la creació d'aquestes Comissions a totes les escoles i la majoria la tenen instaurada, si bé a cada centre funciona de manera diferent, en consonància amb el seu estil i organització. A l'escola Folch i Torres aquesta Comissió aviat es va dotar de temps, d'espai i d'un cert poder d'influència que va afavorir un desenvolupament positiu de la institució en relació a aquestes qüestions.

Funcions de la Comissió :

1. Coordinar les mesures que el centre estableix per l'atenció a la diversitat dels alumnes
2. Anar construint un marc de referència comú a nivell de centre sobre la inclusió de tots dels alumnes i sobre les formes de suport i ajuda que s' ofereixen.
3. Fer propostes a l'equip directiu sobre criteris per organitzar els suports i els horaris per facilitar la necessària coordinació dels mestres i els professionals que intervenen en un grup o en relació a un cas.
4. Organitzar els suports i posar en comú els problemes que sorgeixen a les aules en relació a la diversitat i als alumnes amb greus barreres per l'aprenentatge i la participació.
5. Fer el seguiment dels acords presos a les diferents aules, revisar i intentar trobar alternatives o solucions quan hi ha alguna dificultat, ja sigui a nivell de cicle, d'aula o d'alumne concret.
6. Plantejar problemes i cercar propostes, alternatives o solucions a partir d'acords concrets d'intervenció dels diferents membres de la Comissió.
7. Impulsar l'ús del Centre de Recursos per l'atenció a la diversitat.

Ja he comentat que l'equip directiu sempre ha donat impuls a aquests temes. Sense aquesta convicció i implicació no s'hauria pogut fer el recorregut que s'ha fet ni s'hauria pogut anar implicant a tots els mestres del centre. *“Abans no hi havia la Comissió per l'atenció a la diversitat. El fet de que hi hagi un grup de gent que recull les necessitats i les valora més o menys objectivament veien què es el que hi ha i el que no hi ha fa que sigui més compartit. Abans no es feia així, s'organitzaven els horaris de suport igual a totes les classes i l'equip directiu no coneixia els nen ni prenia part en aquestes decisions.”* (una mestra de suport).

A les reunions de la Comissió es pot portar tot tema que preocupi als mestres implicats, a altres mestres o estaments del centre (un cicle per exemple). Es tracta d'un espai institucional on es tracten temes psicopedagògics i s'analitzen les barreres a l'aprenentatge i a la participació que emergeixen a partir de la posada en comú del treball a les diferents aules.

D'altra banda moltes decisions institucionals s'han anat madurant dins l'àmbit de la Comissió a partir de l'anàlisi i la reflexió sobre situacions problemàtiques que es repeten i que calia revisar o modificar. En el següent apartat (4.9. *Altres mesures generals que afavoreixen l'Atenció a la diversitat*) s'expliquen algunes d'aquestes mesures. La Comissió és un grup de treball al que l'equip directiu pot recórrer quan ha d'entomar certes demandes o tasques institucionals en relació a les quals desitja contrastar opinions o demanar assessorament. La Comissió va col·laborar a l'inici en la dinamització i discussió del projecte curricular de centre; va col·laborar en els primers plans d'avaluació interna de centre, participant en la decisions sobre els criteris d'avaluació i els qüestionaris concrets i, actualment, en certs moments del curs els mestres de suport col·laboren en certes tasques d'avaluació interna.

A les reunions no es tracta de discutir casos concrets. Serveixen més aviat per decidir quins son els problemes més urgents i com ens organitzem per donar-hi resposta, cadascú des de la seva posició particular. A partir de plantejar una determinada qüestió es pot recomanar una reunió de cicle per debatre i arribar a acords en relació a un cas concret, decidir de convocar una reunió amb un professional extern o amb els pares d'un alumne concret. Es decideix qui ho farà i com i s'arriba a acords sobre les respectives intervencions dels diferents professionals. El seguiment es responsabilitat de cada un dels membres de la comissió i si es necessari se'n fa un seguiment a les reunions posteriors.

4.5. Els mestres de suport : l'equip humà

Quan es va crear la Comissió d'Atenció a la diversitat els membres de l'equip directiu hi van estar implicats des del començament; la cap d'estudis anterior (Conxi López), l'actual (Antonietta Carbonell) i la secretària anterior (Rafela Jurado) sempre han estat una peça clau en aquest treball; elles son les qui, juntament amb el director José Luis Rebenaque, gestionen l'escola i lideren aquest treball a l'escola i han fet o fan funcions de suport a les aules. Durant quatre cursos, vam poder comptar amb la càlida i compromesa col·laboració de la Maria López, mestra d'educació especial ara jubilada, que va fer el suport durant el temps que va estar a l'escola i que en la seva llarga trajectòria de mestra sempre ha estat una vital defensora de la inclusió, quan encara no s'utilitzava aquest terme. Aquest curs s'ha incorporat al centre la Cèlia Jimènez, mestra d'educació especial que, a pesar no haver treballat anteriorment amb un model dins l'aula com el que es fa en el centre, s'ha integrat ràpidament a la dinàmica de treball i ha aportat el seu bon saber fer professional i la seva implicació. Paral·lelament, hi ha altres mestres que també han arribat fa poc a l'escola i que han fet o fan funcions de mestre de suport: l'Anna Sánchez, l'Olga Martín, la Marta

Lainez i en Manel Medarde; cadascun/a d'ells/e ha aportat el seu estil personal a aquesta tasca i s'han adaptat molt positivament al model d'atenció i a la dinàmica col·laboració creada en el centre. D'altra banda, al llarg d'aquests cursos, altres mestres de pes a l'escola amb un bagatge professional important, s'han incorporat a la Comissió i han exercit funcions de mestre de suport durant alguns anys. D'aquesta manera, han aportat el seu saber fer a la Comissió i als altres mestres amb els que han col·laborat: la Pilar Marzo - ara tutora de 6è - que va ser mestra de suport durant 3 cursos i va engegar el centre de recursos per l'atenció a la diversitat del centre, i l'Elisenda Valero - actualment tutora de primer - que també va fer suport durant dos cursos. La implicació de totes aquestes mestres ha estat molt important. Totes elles, han aportat il·lusió, feina ben feta i molta implicació a les diferents aules d'infantil i primària, juntament amb les tutores del centre que són les que tenen els alumnes a l'aula la majoria d'hores i a les quals s'ha de reconèixer la seva professionalitat i dedicació.

Actualment per exemple, en aquest any 2004-05 les mestres de suport són: la cap d'estudis l'Antonieta, que fa suport a parvulari 3 anys i a la classe de 5 anys i que treballa a l'escola des de fa 15 anys, ha estat tutora i coordinadora de parvulari durant molts d'aquests cursos; l'actual secretària, la Conxi, cap d'estudis fins el curs passat i durant 12 anys que fa el suport a les classes de 4 anys; la Rafi, abans secretària, que fa el suport a les quatre classes del cicle superior; la Cèlia Jiménez, mestra d'educació especial que ha arribat aquest curs al centre, que fa el suport des de segon fins a quart d'educació primària i en Manel Medarde que fa el suport als primers de primària i algunes hores al parvulari.

El fet que l'equip directiu i mestres de pes a l'escola estiguin o hagin estat estretament vinculades a la Comissió ha estat clau ja que, en part gràcies a això, han estat capaços de posar l'organització del centre al servei de l'atenció a la diversitat i de l'educació de tots els alumnes. Penso que és una estratègia a tenir en compte per tota escola que vulgui progressar en aquest sentit i aprofitar el potencial i els recursos humans del seu centre. La cap d'estudis anterior, a aquest respecte deia: *"Lo de la Comissió va molt bé perquè hi ha molta gent variada i cadascú aporta coses diferents. Quan es van voler fer canvis perquè la gent entrés més a l'aula es va fer seleccionant el personal que entrava per l'atenció a la diversitat. Com que no teníem definitius d'educació especial ho vam poder fer. El fet d'entrar la Pilar i la Rafi que ho tenien més clar va ajudar a fer escola i es va començar a treballar d'aquesta manera. Jo crec que en atenció a la diversitat s'han de prioritzar les persones, un perfil determinat, amb una visió determinada".*

A l'inici de fer-se el suport dins l'aula va ser clau la selecció de certs perfils determinats però actualment el model ja està molt consolidat i hem pogut constatar que la majoria de mestres que últimament s'han incorporat a l'escola, tot i ser nous a l'escola i a no haver treballat amb un model com aquest, progressivament s'han sentit a gust amb aquesta manera de treballar, han desenvolupat la seva tasca de suport amb molta professionalitat i competència i - sobretot - han afavorit la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat.

En aquest procés, la Comissió d'Atenció a la diversitat hi té una influència important ja que fa que el mestre de suport es senti com a membre d'un equip, això li dona seguretat sobretot si és el primer cop que treballa dins l'aula. Varies mestres que han passat per la funció de suport expliquen que fer el suport dins l'aula no és fàcil i que l'espai de la Comissió els ajuda a compartir criteris i estratègies d'intervenció. Una mestra de suport diu: *"A l'inici em va costar però la Comissió fa que no et quedis sol. Formes part d'un equip, a la majoria d'escoles et sents sola. M'ha servit a nivell personal per relaxar-me i poder parlar dels dubtes i problemes. A nivell general fa que no et quedis amb una visió parcial si no que veus tota l'escola com globalitat."*

S'ha anat generant doncs un equip convençut de la necessitat d'anar cap una escola cada cop més inclusiva assegurant que tots els alumnes progressin dins del seu grup i amb els seus companys. Es tracta de professionals implicats i eficients, com n'hi ha tants a les escoles del nostre país però que en aquest cas han sabut trobar una forma constructiva de fer-ho. No tindria perquè ser una experiència aïllada ja que a la majoria d'escoles del nostre país hi ha mestres implicats i amb ganes de col·laborar en la millora del centre. Cal animar a aquests/es mestres a implicar-se en les estructures de lideratge i de suport del centre, donar-los confiança i recolzament perquè es comprometin en processos de millora cap a la inclusió en els seus respectius centres.

4.6. L'Organització dels suports i la gestió dels recursos

Els recursos els gestiona l'equip directiu i la Comissió d'atenció a la diversitat i en general els mestres perceben que es distribueixen de manera equitativa. Una mestra de suport diu al respecte : *“Jo crec que ara està molt ben repartit i amb uns criteris. A part també hi ha la possibilitat de canviar-ho. Abans no eh !!! Abans , un cop t'havien donat les hores de suport era una batalla i ja no ho podies canviar ni treure hores a alguna classe. Ara la gent si ha de cedir un recurs perquè realment es parla en el cicle, no tothom , però hi ha moltes persones que ho posen a disposició de l'escola si veuen que un altra en pot tenir més necessitat”*.

La distribució de les hores de suport es proposa des de la Comissió per l'atenció a la diversitat (veure en el següent apartat) i no es fa de manera igualitària a tots els cursos, ja que es realitza segons les necessitats de cada classe i dels alumnes que hi ha. No sempre hi ha temps per explicar a tots els cicles els criteris que s'han tingut en compte i potser en algun cas s'haurien d'explicar més per evitar recels per part d'algun mestre que pensa que la seva classe no està prou atesa. De totes maneres en general els mestres valoren positivament aquesta distribució que es procura fer amb criteris justificats i compartits a nivell de la Comissió. En general els mestres posen confiança en l'equip directiu i en la Comissió a l'hora d'organitzar els recursos i els suports. Una mestra diu: *“L'equip directiu ha potenciat molt l'atenció a la diversitat i ha organitzat l'escola per poder-ho fer: tutories, desdoblaments, dos mestres a l'aula, reforç entre paral·lels..”* Una altra mestra : *“Hi ha una política clara. L'equip directiu té molt en compte els reforços. Em va cridar molt l'atenció que es tenien molt en compte els reforços a l'hora de fer l'horari”*.

No sempre a les escoles els horaris es poden fer pensant en les necessitats dels alumnes, de la coordinació dels suports i dels mestres i cercant que les hores de suport coincideixin amb determinades àrees. En la Comissió s'acaba de decidir les hores i les sessions de suport. Es procura però no sempre és possible que els mestres de suport estiguin situats en un cicle o com a màxim a dos per afavorir la seva implicació en el cicle i la coordinació amb tot el seu equip educatiu. La coordinació es un element clau en aquest model de suport i cal afavorir-la amb una organització eficaç.

Els mestres de suport acorden amb cada tutor el pla de suport que es farà a cada aula (veure apartat a 5.4. *“La planificació de les sessions compartides”*) en funció de les necessitats detectades, dels criteris del centre a l'hora de organitzar els suports i del plantejament concret que cada tutor pensa fer a la seva classe.

La figura del tutor és insubstituïble a l'hora d'incloure tots els alumnes a l'aula. Per aquest motiu les hores de suports es donen sempre quan hi ha el tutor o tutora que és qui fa les

classes de llengua i de matemàtiques. Es prioritzen aquests continguts a l'hora de ser dos mestres a l'aula perquè són continguts bàsics, necessaris per fer-ne d'altres i en els que generalment els alumnes amb dificultats necessiten més ajuda per a aprendre'ls.

Hi ha uns criteris generals d'escola que proposen un marc comú d'actuació que es va revisant i recordant cada curs i que s'adapten a cada classe, segons l'estil de cada mestre. No es proposa una metodologia determinada sinó més aviat criteris a l'hora d'escollir-les, molt especialment en els moments en que treballen dos mestres a aula. Degut a que hi ha freqüents canvis de mestres (tant tutors com mestres de suport) vam veure la necessitat de recollir aquest marc de referència compartit i vam elaborar un "*Dossier per l'Atenció a la diversitat*" on hi ha els criteris, els procediments i els documents diversos que s'utilitzen en el centre per a l'atenció a la diversitat. Al llarg d'aquest treball i en els Annex II hi ha diversos documents que formen part d'aquest Dossier.

Per donar suport als mestres en relació a les metodologies i les activitats a l'aula, es va crear també un *Centre de recursos per l'atenció a la diversitat* en el que es van recollint els materials i les propostes d'activitats que els diferents mestres de suport o tutors han anat elaborant per les seves aules, materials interessants de diferents editorials i jocs didàctics diversos. Es tracta de propostes que tenen en compte la diversitat i de materials que faciliten fer activitats més obertes, diversificades i innovadores. Una tutora que ha estat també mestra de suport (Pilar Marzo) s'ha encarregat d'organitzar i anar recollint aquests materials i els mestres de suport són els encarregats de difondre'ls i proposar-los als altres mestres.

4.7. L'Organització dels horaris

L'organització del temps és un factor clau per afavorir un bon funcionament del centre. Molts són els factors que poden condicionar els horaris i no sempre els centres educatius poden tenir en compte totes les necessitats dels alumnes a l'hora de confeccionar-los. En els centres de primària, en que els mestres comparteixen tot l'horari escolar, és més possible organitzar-los prioritant les necessitats dels alumnes i la coherència educativa.

A final del curs la Comissió d'Atenció a la Diversitat fa una valoració i unes previsions per als alumnes que han tingut o necessitaran pla personalitzat i sobre el tipus de suport que necessitaran el curs següent. Això es recull per escrit en un petit document (veure apartat 4.8. *Procediments* o *Annex II Número 1*) que es passa a la cap d'estudis perquè ho tingui en compte a l'hora de confeccionar els horaris. Paral·lelament, a les reunions d'avaluació dels diferents cicles es comenten les característiques de cada grup i les seves necessitats; en aquestes reunions també hi participen la mestra de suport i la cap d'estudis del centre. A les diverses reunions (de nivell, de cicle i de la Comissió) es van fer les previsions sobre les necessitats de cada classe tenint en compte – no solament els alumnes "certificats" (veure nota núm. 2) – sinó tots i la dinàmica del grup.

A partir d'aquestes necessitats, previsions i demandes, la cap d'estudis ha de mirar de vincular-ho amb totes les altres prioritats i necessitats del centre i confecciona els horaris de l'escola. És una tasca difícil i complexa que a l'escola Folch i Torres s'ha d'agrair al bon saber fer de la Conxi López, cap d'estudis durant 12 anys, que ara porta la secretaria però a qui l'equip directiu li continua demanant que faci degut a la seva competència en aquests temes. Ella té en compte les demandes que se li han fet des dels cicles i des dels equips de seguiment dels alumnes, però ho ha d'adequar a les possibilitats i condicions reals dels horaris dels mestres i de les hores que té a disposició per fer els suports.

Que els horaris tinguin en compte els criteris i les prioritats establertes és una condició prèvia i molt important perquè després totes les altres tasques es puguin realitzar amb més facilitat.

Els criteris que es tenen en compte a l'hora de fer els horaris són els següents :

- Posar els suports quan hi ha el tutor o tutora a l'aula. En general quan estan fent les instrumentals, encara que aquest és un aspecte que el mateix tutor/a pot modificar dins del seu horari amb el grup i segons les necessitats dels alumnes
- Mirar de prioritzar les primeres hores del matí sobretot en els cursos dels més petits (parvulari i cicle inicial especialment) ja que és quan estan més atents i descansats.
- Que no coincideixi el suport amb sessions d'intervenció d'altres professionals amb determinats alumnes, per exemple la logopeda del CREDA (Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius) del Baix Llobregat, ni amb sessions de mig grup, ni amb altres sessions amb especialistes.

Una mestra a aquest respecte deia: *“Les hores de suport jo penso que estan ben posades, entren hores senceres, no en horari dels especialistes.... Ha de ser horrorós fer els horaris. Representa molta feina i s'ha de mirar molt...”*

A banda d'organitzar els horaris a principi de curs, al llarg del curs cal disposar de temps per coordinar-se quan s'han de fer els plans personalitzats (veure apartat 6.4. *El pla personalitzat*), quan cal analitzar i resoldre problemes puntuals, quan s'han de fer reunions amb professionals externs o per les entrevistes amb les famílies dels alumnes. Perquè això es pugui fer amb una certa agilitat i funcionalitat en el moment necessari, cal una certa flexibilitat de l'organització del centre i disponibilitat de l'equip directiu per afavorir-ho. Aquesta escola sempre ha tingut clar que calia posar les condicions perquè aquestes actuacions es poguessin fer en el moment que calia. Amb els recursos disponibles ho han facilitat i han possibilitat que, si hi havia certes necessitats per part de les mestres, dels pares, d'altres professionals externs o de mi mateixa es pogués fer la reunió sense gaires dificultats. *“Aquesta flexibilitat que hi ha és un punt d'èxit. Si hi hagués una estructura molt rígida seria difícil doncs la vida no és així i per solucionar els casos de sobte cal una reunió.”* (una mestra). Són aquelles coses que tots els mestres reconeixen i agraeixen i, que també – des de la meua posició com assessora que col·labora amb el centre – agraeixo profundament pel que significa de respecte i d'aprofitament de la nostra intervenció.

4.8. Els procediments

Activitats del primer trimestre

La Comissió es reuneix cada quinze dies i més sovint a inici i a final de curs quan s'han de preveure els suports que necessitarà cada classe, s'han d'organitzar els horaris i fer quadrar els diferents criteris i necessitats.

Organització dels suports

A inici de curs es recullen i revisen les previsions de les hores, recomanacions i mesures d'atenció a la diversitat que s'han fet a final del curs anterior i s'acaben d'actualitzar i contrastar.

Es tenen en compte:

- Resum de les Valoracions dels plans personalitzats de final del curs anterior (veure Annex II, número 1 : *Full resum de valoració del pla personalitzat i exemple concret*) on queden també recollides les mesures i propostes de suport que es proposen pel curs següent (veure apartat 6.7. *L'avaluació dels plans personalitzats*)
- Les valoracions i previsions realitzades a les juntes d'avaluació del 3r trimestre on es preveuen les necessitats dels diferents grups i les ajudes que necessitaran altres alumnes que s'han detectat aquest curs.
- Altres necessitats o circumstàncies detectades pels equips docents , per l'equip directiu i per la Comissió d'Atenció Diversitat.

Les reunions de cicle

Paral·lelament es fan reunions a cada cicle per parlar dels diferents grups classe, comentar les característiques dels alumnes i les necessitats que alguns d'ells tenen per a poder aprendre i participar millor a l'aula, es comenten les necessitats detectades pel tutor anterior, les primeres observacions del nou tutor i dels altres mestres que entren a la classe.

En aquestes reunions es procura que hi participin: el nou equip educatiu del cicle, els mestres de suport d'aquest curs i de l'anterior, la cap d'estudis, l'assessora psicopedagògica de l'EAP i la logopeda del CREDA en cas de que hi hagi alumnes amb els que intervén.

S'expliquen les mesures que s'han previst per aquest curs de cara al grup i per certs alumnes en concrets : sessions de suport, sessions de tutorització individual (apartat 6.5 "*Les sessions de tutorització*"), logopèdia... Jo mateixa també els explico com són els alumnes del cicle que conec i els informo sobre els serveis externs que col·laboren amb alguns d'aquests alumnes.

En aquestes reunions tots els mestres del cicle poden conèixer millor les realitats de les diferents aules i compartir les dificultats dels seus alumnes. Tots els mestres es van sentint progressivament implicats en l'atenció a la diversitat a les diferents classes i no únicament en relació als "seus" alumnes. S'afavoreix que, en altres moments, al pati o a les sortides i festes , es preocupin i reconeguin aquests alumnes amb més necessitats i es comparteixi més l'atenció i inclusió d'aquests alumnes a l'escola. Parlant dels canvis que s'han anat produint en les actituds i en l'interès dels/les mestres per conèixer aquestes diferents realitats, una mestra de suport , abans tutora, deia: "*Tothom està interessat en saber quins alumnes amb necessitats educatives especials hi ha a l'escola. Això es la cultura, S'ha anat incorporant això d'una manera natural , encara que hi hagi gent que ho accepti més o menys . El tutor es sent menys sol . Et dona seguretat. I canvis.*"

L'avaluació inicial dels alumnes

Els mestres de suport i els tutors comencen a fer l'avaluació inicial dels alumnes detectats als quals se'ls ha de fer un pla personalitzat (apartat 6.4. *El pla personalitzat*) i comencen a conèixer els nous grups i els diferents alumnes.

Les entrevistes amb les famílies

Els tutors i tutores fan avaluacions inicials dels **alumnes nous i entrevistes** amb les seves famílies per conèixer la seva situació i les seves necessitats i les reunions o contactes amb els professionals de referència de la xarxa en cas que n'hi hagi. També van fent entrevistes amb les famílies dels alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació per conèixer els pares i la seva opinió sobre el procés del seu fill. Aquestes entrevistes s'aconsella que es facin conjuntament amb el mestre de suport, així com les entrevistes de seguiment de cada trimestre. El mestre de suport es qui fa d'enllaç amb la Comissió d'Atenció a la Diversitat i col·labora en el seguiment d'aquell alumne; potser el coneix de cursos anteriors, té els seu historial i els documents personals anteriors.

D'altra banda, s'intenta potenciar que els dos mestres mantinguin una comunicació amb les famílies d'aquests alumnes ja que això augmenta la freqüència de les comunicacions entre escola i família, factor que provoca una major cooperació al voltant de la tasca educativa i un seguiment compartit dels canvis o millores que es van produint.

Els plans personalitzats

Parlo de plans personalitzats perquè em refereixo a plans més amplis al que habitualment s'entenen quan es parla de les adaptacions curriculars individualitzades (ACI). Personalitzar l'ensenyament suposa ajustar l'acció educativa a les característiques personals de l'alumne. Adequar el currículum comú que guia les activitats a l'aula a necessitats educatives d'aquell alumne concret.

Després d'actualitzar l'avaluació inicial de cada alumne a partir de les observacions i avaluacions, i de recollir les avaluacions finals del curs anterior (que l'escola fa de manera institucional), es fan les reunions per decidir quins objectius es prioritzen amb cada alumne i quines actuacions es faran per tal d'aconseguir-ho.

Dels plans personalitzats en parlarem en el capítol 6. (*L'alumne dins el grup*) que fa referència a l'alumne (apartat 6.4. *El pla personalitzat*). Aquí només volem destacar que *L'equip de seguiment* (veure el mateix apartat) de l'alumne es qui s'encarrega de definir les guies del pla. Aquest equip està format per el tutor, la mestra de suport, l'assessora de l'EAP i altres professionals especialitzats que intervenen en el cas a l'escola (per exemple la logopeda quan intervé).

Activitats al llarg del curs

Al llarg del curs la Comissió es va reunint cada quinze dies aproximadament i es va parlant de les actuacions que estan fent els seus membres i dels problemes o novetats que van sorgint. S'estableix un control i seguiment de les mesures i les situacions a les diferents aules i en relació als alumnes que preocupen. Es va fent un seguiment de tots els alumnes amb les corresponents actuacions que implica: entrevistes amb pares, informes a pares, reunions de coordinació dels mestres, reunions amb altres professionals, reunions de cicle... L'ordre del dia de les reunions de la Comissió pot incloure els problemes que sorgeixen amb els alumnes concrets, les preocupacions del professorat, l'organització dels suports a determinades aules, la incorporació de nous alumnes, la coordinació amb serveis externs, les necessitats de les famílies o dels mestres...

Activitats a final de curs

A final de curs la intensitat del treball dels mestres de suport i de les reunions de la Comissió augmenta. És el moment de fer les valoracions del curs amb els mestres i amb les famílies dels alumnes per valorar tot el treball realitzat.

Aquestes valoracions es fan a diferents nivells, a nivell de l'alumne concret, a nivell d'aula a nivell de tota l'escola en la Comissió i en una reunió de claustre.

A nivell de l'alumne

La tutora i la mestra de suport fan l'informe per la família que generalment parteix del model d'escola però s'adapta segons el pla personalitzat i l'adaptació curricular que s'hagi fet. En l'informe es concreta als pares quins han estat els criteris d'avaluació segons l'àrea o el contingut concret i s'especifica si s'ha valorat tenint en compte el currículum ordinari o si la valoració s'ha fet tenint en compte la seva adaptació curricular individualitzada. Aquesta major claredat s'ha introduït més formalment aquest curs ja que pensem que les famílies han de tenir informacions més clares en relació als criteris que s'utilitzen per avaluar els seus fills i en els seus progressos educatius. Fer aquesta diferenciació també és positiu pels mestres ja que els ajuda a diferenciar els continguts i àrees en les que aquell alumne necessita adaptació i els altres en els que està progressant dins els paràmetres del grup d'edat.

L'*equip de seguiment* de l'alumne, amb les diverses informacions recollides, fa un resum de la valoració del pla personalitzat (veure apartat 6.7. *L'avaluació dels plans personalitzats*) que té la finalitat de vincular aquesta valoració amb la previsió dels suports i recursos que aquest alumne necessitarà el següent curs. Aquesta valoració es recull en el "*Full resum de valoració del pla personalitzat*" (*Annex II Número 1*) que ha resultat un instrument molt útil a nivell institucional per la distribució dels recursos per l'atenció a la diversitat. La cap d'estudis del centre, mitjançant aquestes valoracions (que contenen les propostes de cara al següent curs), pot tenir en compte aquestes previsions quan ha d'organitzar els suports cada inici de curs.

A nivell de classe

En aquest cas la valoració consisteix en analitzar com ha anat el treball a l'aula quan hi ha hagut dos mestres a l'aula i en les activitats diverses de suport. Per ajudar els mestres a fer aquesta valoració es va elaborar un instrument que forma part del *Dossier per l'Atenció a la Diversitat*. En aquesta guia s'expliciten diferents criteris que es poden veure al quadre número 11: "*Criteris per fer la valoració de l'atenció a la diversitat*" (a l'apartat: "*La valoració de les sessions compartides*", del punt 5.4. *Les sessions compartides*).

A nivell d'escola

A la Comissió es posen en comú les diferents valoracions i s'analitzen els problemes que hi hagut. Es fa una valoració global de les diverses mesures per l'atenció a la diversitat recollint els aspectes en què s'ha avançat i aquells en què cal plantejar-se canvis.

La última setmana de juny es fa una reunió de claustre per fer una síntesi i una valoració de l'atenció a la diversitat a l'escola. Aquestes reunions les vam començar a fer en el curs 1995-96 de manera informal i voluntària amb els tutors i mestres que tenien alumne amb

necessitats educatives especials i les persones de la Comissió. Progressivament han agafat un caire més institucional i són útils perquè tots els mestres coneguin millor les situacions de les diferents classes i els alumnes amb necessitats educatives especials de l'escola. Tot i fer-se només un cop a l'any pensem que ajuden a generar una cultura compartida en relació a la inclusió. S'afavoreix que es coneguin les realitats de les diferents aules i els alumnes que tenen pla personalitzat. Es van construint criteris compartits en relació a aquests temes i s'afavoreix la participació i iniciativa dels mestres aportant propostes i valorant iniciatives.

4.9. Altres mesures institucionals que afavoreixen l'atenció a la diversitat

A part de les mesures que es prenen per atendre la diversitat a les que hi participen els mestres de suport, en el centre s'han pres altres decisions pedagògiques i organitzatives que tenen també la finalitat de donar una millor resposta a la diversitat. Algunes d'aquestes mesures no són habituals en el nostre context i suposen determinats criteris psicopedagògics que justificaré en el corresponent apartat. Es tracta de :

- Altres sessions de suport amb diversos formats
- Redistribució dels alumnes al acabar el parvulari
- Rotació dels tutor/es
- Les retencions : una oportunitat per alguns alumnes

Altres sessions de suport amb diversos formats

Son modalitats d'atenció a la diversitat , a part de les sessions en les que els mestres de suport entren a la classe. Es tracta d'activitats per reforçar determinats continguts, per desenvolupar programes específics i per afavorir una millor atenció a tots els alumnes de l'escola. Aquestes sessions es planifiquen conjuntament entre els mestres implicats (veure Annex II número 5 on hi ha algun fulls d'acord en relació a algunes d'aquestes sessions). A continuació explico aquestes diverses modalitats d'ensenyament.

Suport entre paral·lels

Es tracta d'una mesura de suport a la diversitat força interessant que afavoreix que hi hagi situacions amb les dues mestres del mateix nivell que treballen plegades a l'aula.

Aquest suport té l'avantatge que es fàcil de coordinar ja que les dues mestres de nivell generalment programen juntes i fan les mateixes activitats a cada grup. En els moments en que son dues, la que no es tutora fa un paper de suport que es negocia i s'acorda tenint en compte el grup i les diferents necessitats dels alumnes.

No es pot fer a totes les classe però es valora molt positivament ja que permet també anar regulant i compartint criteris de cara a l'ensenyament. Es fa un pla de treball a partir dels acords sobre els continguts, la metodologia i les estratègies de suport tenint en compte també els alumnes amb més dificultats.

Sessions de laboratori

A tota l'educació primària es fa una sessió setmanal a cada grup (en el cicle mitjà i superior) i una quinzenal al cicle inicial en la que treballen junts dos mestres a l'aula l'àrea de medi natural : Experimentació al laboratori.

Sessions de lectura i biblioteca

Quinzenalment cada grup del centre va a la biblioteca on la mestra tutora juntament amb la bibliotecària preparen activitats relacionades amb la lectura i la recerca d'informació

Sessions d'informàtica

Es fan dues sessions setmanals a cada grup del cicle mitjà i superior (una per a treballar competències TIC i una altra per activitats de càlcul i problemes), una sessió setmanal a cada grup de Cicle Inicial.

En aquests desdoblaments mentre mig grup va a l'aula informàtica amb un mestre, l'altre mig grup es queda a l'aula amb el tutor treballant àrees instrumentals. Així el tutor pot estar amb la meitat dels alumnes i apropar-se més a ells. Una mestra comenta: *"Les estones de mig grup m'agraden molt perquè pots aprofundir amb els nens i ajudar-los més en allò que els costa. Tens una estona per cadascun."*

A l'educació infantil es fan sessions quinzenals d'informàtica amb cada grup amb dos mestres a l'aula

Sessions d'anglès

A cicle mitjà i superior es fa una sessió setmanal d'anglès en la que es parteix el grup per treballar l'expressió i la comprensió oral. Es tracta de potenciar la comunicació en llengua anglesa. Dos mestres d'anglès es dediquen a un grup classe fent desdoblament.

Sessions de psicomotricitat

A l'Educació Infantil es fa una sessió setmanal per a cada grup. Mentre mig grup va a l'aula de psicomotricitat amb un mestre especialista, l'altra mig grup es queda amb el tutor treballant continguts prioritaris del parvulari : expressió oral, experimentació, aproximació a la llengua escrita...

Redistribució dels alumnes al acabar el parvulari

A l'escola - com a totes les escoles - sovint hi havia certs grups d'alumnes que resultaven especialment conflictius degut a factors individuals dels alumnes o a dinàmiques relacionals negatives. Aquests grups es mantenien problemàtics degut en part a la seva configuració i a en part a l'efecte de "circularitat negativa" (veure "causalitat circular" en el capítol 2. *Marc teòric*) que provocaven : els mestres en general no aconseguien motivar-los e instaurar dinàmiques positives; ser tutor o tutora d'aquest grup era una càrrega que s'amplificava degut a les queixes dels mestres anteriors; en definitiva, es convertia en un problema que s'anava agreujant cada curs i a mesura que els alumnes anaven creixent. D'altra banda, als alumnes els arribaven feed-backs negatius inevitables de la seva imatge com a grup i

augmentava el seu sentiment d'insatisfacció i de malestar, així com el de les famílies que eren conscients d'aquesta situació.

A l'escola s'anava parlant d'aquests problemes i algun any van fer algunes modificacions en la composició del grup que no va resultar suficient. Poc a poc vam pensar que calia fer propostes de distribució dels alumnes que evitessin, en la mesura del possible, la creació de grups on es concentrassin massa problemàtiques.

Es va escollir l'inici de l'educació primària per fer aquesta redistribució. Preocupava la reacció dels pares, ja que també estableixen relacions d'amistat entre ells. Es va sondejar la seva opinió i, quan l'escola i els mestres ho va tenir madur, es va fer una proposta justificada que van entendre i acceptar.

Actualment els pares dels alumnes de 3 anys ja saben que al acabar el parvulari els grups es redistribuiran per fer dos grups el més heterogeni possible però equilibrats tenint en compte diversos criteris. Es fa una avaluació a final de parvulari 5 anys dels aprenentatges bàsics, de certes actituds i capacitats (Autonomia. Dependència. Participació. Col·laboració amb els companys. Iniciativa. Atenció i concentració en l'escolta. Atenció i concentració en el treball individual. Respecte per les normes) i de les relacions que han establert entre ells i elles. A partir d'això es proposen grups el més heterogenis possible i cercant de no trencar relacions d'amistat que s'han creat dins el grup.

Rotació dels tutors i les tutores

En moltes escoles és bastant habitual la decisió que el mestre tutor estigui amb un grup d'alumnes durant dos cursos. L'organització en cicles de dos anys en les etapes de primària i secundària obligatòria ho afavoreix i en general s'ha aconsellat aquesta pràctica. El fet d'estar dos anys amb els mateixos alumnes afavoreix un major coneixement del grup, permet un coneixement i una relació més continuada amb les famílies i possibilita a la mestra el fet de veure els fruits de la seva tasca després d'un període de dos anys de relació i treball quotidià.

De totes maneres, si tenim en compte la important dependència emocional i relacional que s'estableix en aquestes edats entre els nens i les seves mestres, cal considerar també d'altres aspectes.

Els nens i les nenes d'aquestes etapes es troben en plena formació de la seva personalitat i identitat; progressivament van esdevenint persones més independents i autònomes; es produeix un important procés de construcció de la seva imatge i del seu autoconcepte. En aquesta formació, el mestre tutor com "altre significatiu" (Solé, 1993) que és per l'alumne hi té un paper decisiu. El fet que se senti estimat, valorat i apreciat com alumne pel seu mestre afavorirà que se senti segur a l'escola i que es vagi sentint amb capacitat per afrontar els diferents reptes que se li van proposant.

Des d'aquestes consideracions, és necessari reconèixer, que, com passa a qualsevol grup humà, hi ha persones amb les que ens entenem molt bé des del començament i d'altres amb les que no acabem de connectar o d'entendre'ns. A les classes i en les relacions amb els alumnes això també passa. Hi ha nens que comprenen de seguida el que els demanen, es mostren receptius i simpàtics i d'altres que no fan cas i es mostren esquerps i difícils. Hi ha famílies amb les que s'inicia una relació fàcil i positiva i d'altres que es mostren desconfiades i poc agradables. Tot això, indubtablement, té la seva influència i sovint condiciona les expectatives i la confiança dels mestres en que un determinat infant se'n surti en el seu procés escolar.

Si bé estar dos anys amb un mateix grup d'alumnes facilita la tasca del mestre, si hi ha alumnes que surten perjudicats per una relació poc satisfactòria o per expectatives massa negatives, val la pena que aquesta situació no s'allargui més enllà d'un curs i que aquest alumne pugui tenir l'oportunitat d'experimentar una nova relació amb un altra tutor. Cada mestre té el seu tarannà, les seves preferències en relació als continguts, les seves petites manies, i val la pena que els alumnes s'acostumin a aquests estils diferents i no quedin massa condicionats per un mestre determinat.

Per aquests i altres motius, a l'escola Folch i Torres l'equip educatiu, després de valorar-ho molt i d'analitzar situacions de cansament que s'havien produït es va prendre la decisió de que cada curs canviés el tutor o tutora del grup, afavorint que els alumnes poguessin tenir experiències de relació amb persones diferents que els oferissin miralls diferents, que no tanquessin les expectatives i que els poguessin formular reptes diversos evitant prejudicis i condicionaments. Ja fa uns quants cursos que ho fan així i la valoració es positiva; s'ha comprovat que no hi ha cap inconvenient en que el grup canviï cada any de tutora. Els mestres, tot i que reconeixen que per ells és més fàcil no canviar de grup, pensen que globalment és més positiu pels alumnes. A nivell institucional s'assegura una bona coordinació amb el tutor del curs anterior i es planifiquen activitats per afavorir una adaptació gradual al nou tutor.

Les retencions : una oportunitat per alguns alumnes

La decisió de retenir un alumne un curs més a una classe o un cycle determinat és una decisió que ha de ser poc habitual i que ha de tenir en compte diverses variables. A l'etapa de parvulari i d'educació primària i ha moments en que certs alumnes necessiten una mica més de temps per fer certs aprenentatges, per integrar-se millor en un grup o per madurar amb més tranquil·litat, sense que això hagi de perjudicar la seva seguretat emocional.

Els aspectes a tenir en compte a l'hora de decidir una retenció són :

- **Criteris evolutius**

Fa referència als ritmes evolutius dels infants; es valora que repetint es pot posar més o menys al nivell mig (generalment mig/baix) del grup. És important descartar problemes d'actitud negativa cap a l'aprenentatge o de comportament que no es solucionarien amb una retenció.

- **Criteris contextuals**

Criteris en relació al tipus d'atenció que rebran segons l'opció que es prengui i el tipus de context en el que hagin d'estar. Per exemple quan han de passar d'una escola bressol a una classe de P-3 d'una escola de parvulari i primària o d'una de primària a una altra de secundària. Encara que no es pot generalitzar ni dir a quina escola hi haurà unes millors condicions per aquell alumne concret, està clar que quan els infants canvien de centre, canvien moltes coses. Entre d'altres, per exemple: la ràtio d'alumne per aula; el temps que la seva educadora o tutora està amb els seus alumnes; el tipus d'activitats que es realitzen; l'acompanyament i acollida; el tipus de suports...etcètera.

- **L'aprenentatge de la llengua escrita**

Aprendre a llegir i a escriure és fonamental per aprendre, per l'adaptació a la dinàmica escolar i per la posterior inserció social i laboral. Avui en dia és necessari llegir i escriure

per poder desenvolupar-se en el món actual, per moure's, per treballar, per anar pel carrer... L'escola ha d'assegurar un accés bàsic a la llengua escrita i hi ha moments en que aquests aprenentatges es treballen amb molta intensitat. Moments en que ocupen bona part de la jornada i que exigeixen un esforç molt important per part dels infants i dels seus mestres.

Si bé no hauria de ser així, el cert és si un alumne no aconsegueix accedir a la lectura i l'escriptura en els primers anys de l'educació primària, després tindrà dificultats per progressar en aquests aprenentatges i requerirà d'ajuts "especials" que serà difícil oferir-los-hi dins l'aula i amb el seu grup.

Són aprenentatges que estan massa carregats de tensió i pressió social en unes edats en que els nens i les nenes s'estan coneixent i estan construint la seva personalitat i identitat. En la nostra societat la majoria dels pares s'angoixen i es preocupen si el seu fill no aprèn a llegir ni a escriure com els altres quan li toca; el mestre d'aquests cursos també senten una certa pressió per part dels mestres dels cursos posteriors, dels pares i del centre perquè els seus alumnes realitzin aquests aprenentatges amb èxit.

Per alguns alumnes, poden estar un any més al cicle inicial per aprendre a llegir i a escriure, pot ser una molt bona solució. Si es fa amb un bon acompanyament no té perquè ser traumàtic ni negatiu.

De fet, la meua experiència i la de l'equip del que formo part, ens confirma l'oportunitat d'aquesta mesura per a determinats alumnes.

- **Les relacions de l'alumne/a dins del grup i les seves capacitats de relació**

Cal valorar la capacitat del nen o nena de fer nous amics i les seves habilitats socials. De totes maneres aquest és un aspecte que té més o menys importància segons l'edat i que a més es pot afavorir i treballar a l'escola.

- **El pas de primària a secundària**

Es tracta d'un criteri contextual al que m'he referit abans i que ens fa plantejar les avantatges de certes retencions. És un moment en que l'alumne ha de passar a una nova etapa (l'educació secundària) que ara per ara està estructurada de manera molt diferent i que per certs alumnes pot representar una dificultat important.

El fet de conèixer i fer el seguiment d'alumnes en els diferents centres i etapes (de 0 a 16 anys) ens ha fet adonar de l'oportunitat d'aconsellar alguna retenció abans de fer aquest canvi. Constatem que de vegades hi ha alumnes que arriben a secundària massa aviat; hi ha alumnes que necessiten una mica més de temps per madurar. Per aquests alumnes, l'estructura i el funcionament de l'educació secundària obligatòria els ve massa gran i encara els cal una mica més de temps per créixer i adquirir una major capacitat d'adaptar-se a la nova organització dels estudis.

En realitat el que s'hauria de modificar és la mateixa estructura dels centres de secundària. Si estiguessin organitzats d'una manera diferent, si els tutors i tutores d'aquesta etapa estiguessin amb els seus alumnes com a mínim de 6 a 10 hores a la setmana, si els alumnes tinguessin l'acompanyament personal que generalment és proporciona a la primària i no hi hagués aquest salt qualitatiu, potser no caldria plantejar-se una retenció en aquest moment. Però actualment hi ha massa diferència entre les dues etapes i determinats alumnes es perden massa i necessiten masses ajuts per progressar. Mentre aquesta realitat no canviï i no hi hagi una transició més equilibrada, cal que valorem les possibilitats dels dos contextos i potser serà positiu que certs alumnes, encara massa immadurs, disposin d'una mica més de temps per fer aquest pas. Segurament hagués estat

millor que aquest temps de més l'hagués pogut tenir al finalitzar el cicle inicial , quan és més fàcil construir noves relacions i consolidar certs aprenentatges bàsics, però - si no s'ha fet abans - ara encara pot ser un bon moment per millorar la seva autonomia i els hàbits de treball.

- **La retenció per ella mateixa mai és “la solució”**

La retenció sempre requereix d'altres intervencions i actuacions complementàries i que l'acompanyin. Pels nens i nenes i per les seves famílies no és fàcil, cal assegurar un acompanyament i una ajuda intencional en la integració al nou grup. No es pot creure que repetint tot està solucionat. La retenció és una mesura que ha d'anar acompanyada d'altres actuacions, abans i després de la decisió. Per ella mateixa no soluciona el problema. cal treballar-la, abans a l' escola i amb la família i després en el nou grup de companys en el que s'integrarà el nen o nena.

Cal donar motius al nen o nena raonables i que el desculpabilitzin sense desvaloritzar-lo (necessites més temps, és dels petits, hi ha coses que les ha de tornar a treballar, podràs seguir millor les activitats...) i fer un pla d'actuació a nivell de centre que assegurí que els objectius que es pretenen s'assoleixin.

Hi ha certes actuacions que afavoreixen que la retenció tingui l'èxit que desitgem, entre elles:

- acompanyar l' ansietat dels pares davant aquest canvi i ajudar-los en la integració al nou grup de pares
- anar parlant d'aquestes qüestions a les reunions d'inici de curs i demanar la col·laboració de les famílies en l'acollida dels alumnes, pares i mares que s'integren al grup
- realitzar activitats per la integració del nou company en el grup: presentació, explicació als companys connotant positivament aquesta mesura com una mesura ordinària i positiva;
- donar un cert protagonisme al nou company en certs càrrec, en aportar informacions que ja sap procurant que el grup el valori i l' accepti com un més; afavorir les relacions amb els companys dins del centre o també fora del centre (fent suggeriments a altres pares..) .

Per ajudar els mestres a prendre a valorar i prendre decisions sobre l'oportunitat d'aquesta mesura, vaig elaborar l' *Informe pels alumnes que es retenen en un cicle* (Annex II, número 2). Es un instrument que s'utilitza com guia i recordatori a l'hora d' ajudar a reflexionar sobre un alumne, sobre el que volem aconseguir amb una determinada retenció i sobre les mesures d'acompanyament que proposem perquè tingui èxit. Ha resultat també útil pel seguiment al llarg dels cursos posteriors. En aquesta escola també es fa quan s'aconsella a la família però finalment l'alumne no es reté perquè la família no n'és partidària; en aquests casos resulta útil pel seguiment de l'alumne i per tenir-ho present de cara al futur, en cas de que se'n tornés a plantejar l'oportunitat. Aquest instrument ha resultat interessant també a altres escoles de la nostra zona amb les que també l'hem treballat o amb les que se n'han fet altres versions.

5. DOS MESTRES A L'AULA

A l'apartat 4.2. *Un model d'atenció a la diversitat* s'ha explicat que el model d'atenció a la diversitat de l'escola objecte d'estudi opta per atendre tots els alumnes dins l'aula ordinària a partir del treball cooperatiu entre mestres. En aquest capítol es tractarà la importància que té el grup de referència pels nens i nenes d'aquestes edats, de les condicions que cal crear per treballar dos mestres a l'aula, de la metodologia i dels rols dels mestres (el tutor i el mestre de suport) quan treballen en un model com aquest.

5.1. L'aula i el grup de referència

El grup de referència, en aquestes edats, és el segon sistema social, després de la família en el que l'alumne conviu. És una autèntica petita comunitat en la que, cada dia, els alumnes es retroben, comparteixen rutines i - a la vegada - novetats i imprevistos. A l'aula els alumnes aprenen a conviure amb els seus congèneres amb el lideratge d'un adult especialment preparat per gestionar els petits conflictes que van sorgint. A l'aula hi ha diversitat de procedències, de capacitats, d'interessos, de valors i d'actituds. Segons com es gestioni aquesta diversitat els nens i les nenes podran anar-la acceptant i valorant amb normalitat, o podran viure-la com un destorb o una molèstia.

En aquest procés el grup de companys i els seus mestres es converteixen en un potent referent per l'alumne. La manera com es senti inclòs, com es senti acceptat en el grup, les relacions de col·laboració i complicitat que hi estableixi, les ajudes i estímuls que rebi, tots aquests elements l'ajudaran a configurar la seva identitat i tindran una influència considerable en les seves ganes d'aprendre i d'implicar-se a l'escola. La imatge que el grup i els mestres tenen de l'alumne i les relacions que estableix amb els altres repercutiran en la formació del seu sentiment de competència i autoestima.

El fet de que els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació no surtin de l'aula per rebre suports addicionals sinó que participin plenament de la vida de l'aula amb els suports que necessitin, provoca una major integració en el grup d'iguals i una major acceptació de les diferències. En el qüestionari que vaig passar als mestres de l'escola hi havia diverses preguntes relacionades amb les repercussions que pensaven que aquesta decisió - fer el suport dins l'aula - tenia en la integració dels alumnes amb més barreres a la participació i en la seva acceptació dins el grup.

A continuació podem veure algunes d'aquestes preguntes i les respostes dels mestres:

Qüestionari pels mestres	Respostes	
	Totalment d'acord + Bastant d'acord	Parcialment d'acord + en desacord
16. El suport dins l'aula facilita que els companys vegin els alumnes amb més dificultats com a un membre més del grup classe	94,4 %	5,6 %
17. Fer el suport dins l'aula facilita que els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i a la participació estiguin més integrats en el seu grup de companys de referència i d'edat.	94,4 %	5,6 %
19. El suport dins l'aula afavoreix que tots els alumnes convisquin amb alumnes diferents i aprenguin a acceptar la diversitat	100 %	0 %
20. Quan es fa el suport dins l'aula els alumnes amb nee formen part del grup de companys com un més i el tutor es igualment responsable de la seva educació i progrés	88,9 %	11,1 %

Els mestres de l'escola en general pensen que fer el suport dins l'aula facilita que el grup vegi aquests alumnes com un membre més de la classe i que tots vagin aprenent a conviure i a acceptar les diferències entre ells. També facilita que els alumnes amb més barreres a la participació i l'aprenentatge estiguin més integrats a la vida de l'aula com a membres de ple dret.

Cal tenir en compte que es tracta de la valoració d'uns mestres que fa temps que treballen des d'un model inclusiu i que es requereixen certes condicions perquè es produeixin aquests suposats beneficis. A més de que hi hagi dos mestres treballant a la classe, l'acció educativa ha de tenir en compte els principis relacionats amb una educació inclusiva. Els mestres han de creure en el dret que tenen tots els alumnes a ser educats junts i confiar en la seva capacitat d'anar-ho gestionant amb el suport necessari.

5.2. El paper del tutor/a

En el nostre sistema educatiu el tutor o tutora del grup té les funcions de vetllar per, pel seguiment del grup d'alumnes, l'atenció individualitzada, per la coordinació entre tots els docents que intervenen en l'activitat pedagògica del grup i de coordinar l'intercanvi d'informació amb la família. D'altra banda en aquestes etapes educatives, el tutor o tutora està moltes més hores amb el grup classe que la resta de professors i la seva incidència en l'educació dels infants és major.

Els tutors/es tenen un important poder d'influència en el grup i en les relacions que s'estableixen, encara que de vegades no en siguin del tot conscients. El tutor lidera el grup i gestiona les relacions dins del grup; ell o ella és qui pot dinamitzar i intervenir per modificar estereotips o relacions que poden influir negativament en l'autoestima de certs alumnes. La manera com parla als alumnes, com els inclou en el grup, com organitza els grups respectant la diversitat i afavorint relacions constructives, com intervé per aturar abusos o insults entre ells, per connotar positivament les dificultats de certs alumnes, per fer-los reconèixer les diferències o per valorar la necessitat d'acceptar-les; la introducció del respecte cap a ells i entre ells, la curiositat pels seus interessos i les seves necessitats, la contenció de les seves pors i inseguretats; tots aquests factors tenen una influència decisiva en la dinàmica del grup i en la creació de condicions favorables pel creixement feliç i autònom de tots els alumnes dins del seu grup de referència.

Per tot això és tant important que el tutor estigui implicat amb tots els seus alumnes de la mateixa manera, que supervisi i decideixi quin currículum s'ofereix als alumnes, siguin quines siguin les seves necessitats. Una forma indiscutible de potenciar aquesta implicació es incloure tots els alumnes i els respectius mestres de suport dins la mateixa aula. Els tutors i els alumnes senten que tots formen part del grup de la mateixa manera i que no hi ha diferències entre ells. Això repercuteix en la integració de l'alumne i en la millora de les competències dels tutors a l'hora de comprendre i atendre les necessitats d'aquests alumnes. Una mestra de suport ho expressa així: *"Quan es fa el suport a fora jo penso que falla molt perquè la figura clau es el tutor en l'atenció. Tu fas de suport, de donar idees, tot un conjunt que l'ajuda però la majoria d'hores, tota l'actitud que marcarà la resta de companys, tot el que rebrà aquell nen quan s'aixeca, quan ve a l'escola on està totes aquestes hores depèn fonamentalment de la persona que és responsable de la classe, depèn del tutor..."*. Així destaca que qui porta realment el grup i pot incloure l'alumne amb més barreres a la dinàmica del grup és la seva tutora.

Una altra tutora , que també ha estat mestra de suport diu: *"Tot el que es pugui fer dins l' aula ho hem de fer dins. Es el més natural : Només si es una cosa molt específica i que molesti el grup o no es pugui fer dins cal anar a fora". "Es interessant i molt més ric fer el reforç a dins . Les avantatges son molt més que els inconvenients . Fa vidilla... Pots donar molta més atenció dins que no a fora encara que per coses concretes de vegades va bé treure'ls "* (diu una altra tutora).

A l'escola progressivament s'han anat produint canvis en aquest sentit de vegades d'una manera intuïtiva. El fet de poder-hi reflexionar i parlar-ne amb els implicats permet anar-los explicitant i pot animar a altres centres a anar en aquesta direcció. Una mestra d'educació especial que s'ha incorporat aquest curs a l'escola ho expressa de la següent manera : *"Aquí el més positiu és que el nen amb necessitats educatives especials és un més de la classe i entra dins la dinàmica general, dins les seves possibilitats. El tutor es el responsable. Això canvia totalment en relació amb el fet de sortir a fora de la classe.... Aquí els professors estan d'acord en fer-ho així. Uns més i altres menys però en general ho tenen clar. Inclòs quan havíem quedat de treure'l vint minuts, de vegades no volen o els sap greu. Als tutors els agrada que participin a la dinàmica de la classe."*

Una altra mestra d'educació especial que ja no és a l'escola manifesta: *"El fet d'entrar fa que la tutora es senti més implicada, més compromesa amb aquells alumnes. I a part , home... es una educació com molt més real , si el treus queda com despenjat. pot passar que el posis en una bombolla de èxit que realment no existeix..."*

Els mestres de suport en general perceben que el fet de fer el suport dins l'aula ha fet que augmenti la implicació del tutor amb aquests alumnes. També hi ha altres mesures que promouen aquesta implicació. D'una banda citen el fet de que els tutors participin plenament del procés de concreció dels plans personalitzats dels alumnes. Una altra mesura que els implica plenament son els processos d'avaluació d'aquests plans que es realitzen conjuntament amb el mestre de suport i amb tot l'equip docent.

En els resultats dels qüestionaris (*Annex 1, Número 3: "Resultats del buidat del qüestionari"*) no tothom està d'acord amb aquesta conclusió. En concret, a la pregunta : *"21. Quan es fa el suport fora de l' aula es fàcil que el tutor es senti menys implicat en el procés educatiu d'aquest alumne"*, un 72,3 % dels mestres no hi estan gaire d'acord. Si analitzem diferències, veiem que sobretot els qui no hi estan gens d'acord son els tutors i tutores que s'expressen en contra d'aquesta relació en un 100% . En canvi , els qui son o han estat mestres de suport hi estan d'acord en un 62,5%. Potser això s'explica perquè, degut a la dinàmica establerta, en general els tutors es senten igualment responsables de tots els alumnes i no atribueixen la seva major implicació al fet de que els mestres de suport entrin a les aules. De totes maneres, la percepció dels qui han estat mestres de suport és diferent i , a les entrevistes he pogut constatar que els qui han treballat amb models de suport fora de la classe, pensen que el fet de que es faci dins provoca clarament una major implicació dels tutors.

Una altra mesura que afavoreix la participació activa dels tutors son les *sessions de tutorització individual* que es fan amb determinats alumnes amb moltes barreres a l'aprenentatge i la participació (veure apartat 6.5. *Les sessions de tutorització*).

5.3. La col·laboració a l'aula

Treballar dos mestres a l'aula amb la col·laboració del mestre de suport ha estat un procés que s'ha anat fent de manera gradual. De manera generalitzada es va començar a fer fa uns 8 o 10 cursos i actualment està molt assumit per part de la majoria de mestres. S'ha de dir també que requereix determinades actituds i habilitats que s'han d'anar aprenent i actualitzant.

Degut a que, com a màxim, hi ha tres o quatre sessions amb suport a cada classe, es prioritza entrar a les hores en les que hi ha el tutor; en part pel paper tant rellevant que té però també perquè ell és qui ensenya les instrumentals (llengua i matemàtiques) que són les àrees que, en general, es prioritzen per fer els suports. Els primers anys ho van començar a fer els tutors més disposats ja que era important comptar amb la seva complicitat, però progressivament es va anar entrant a totes les aules sense grans dificultats, respectant la diversitat de maneres de fer i negociant amb cada mestre el tipus de treball a realitzar en aquestes sessions.

De vegades els mestres que tenen la responsabilitat de gestionar la classe s'han sentit incòmodes pel fet de que una altra persona estigués amb ells a l'aula; alguns expressen que han tingut la sensació de que els estaven observant i avaluant i algun dia, potser haguessin prescindit d'aquest suport. Per evitar aquest inconvenient s'aconsellava anar poc a poc i procurar crear unes bones condicions per a la col·laboració i un clima de treball constructiu i tranquil. A continuació comento algunes de les condicions que els mestres han anat explicitant al llarg d'aquest treball per a poder fer un autèntic treball en col·laboració.

Condicions per a la col·laboració

La confiança mútua

Per poder treballar dos mestres a l'aula és necessari que hi hagi un marc de confiança i una bona relació que faci que els dos es sentin bé i puguin col·laborar en la tasca educativa. S'ha de viure el suport com una ajuda pels mestres i pels alumnes i mai com una fiscalització. Si bé de vegades hi pot haver algunes resistències inicials, actualment la majoria de mestres hi estan molt acostumats i valoren molt més els avantatges que els inconvenients.

El mestre de suport, sempre, però més especialment a l'inici de la relació ha de ser molt respectuós i acceptar la diversitat que hi ha també entre els altres professors. Si va amb l'idea d'imposar determinades metodologies és fàcil que sorgeixin problemes de relació i resistències. De totes maneres, també en això hi ha hagut un procés i, si bé a l'inici es considerava que sobretot era el mestre de suport el qui s'havia d'adaptar al mestre curricular, progressivament molts mestres pensen que són tots dos els qui han de procurar aconseguir una relació de confiança i suport mutu. Una tutora, quan parlàvem de la necessitat de que la mestra de suport s'adapti a la dinàmica de cada mestre deia: *"Sí però jo el que dic és que el mateix tutor hauria de ser flexible. No es que el mestre de suport s'hagi d'adaptar a cadascun dels tutors. Han de ser tots els qui s'adaptin, els tutors i els mestres de suport."* Aquest és un pas més endavant en el camí de l'autèntica col·laboració: des d'aquest punt de vista ja no s'entén que és el tutor el qui deixa que el mestre de suport

entri a "la seva classe" sinó que es considera que els dos mestres comparteixen un espai i un grup en igualtat de condicions.

Evidentment també en això hi ha diversitat i hi ha altres tutors que demanen més respecte pel seu rol diferent i pensen que és el mestre de suport el qui s'ha d'adaptar a la forma de treballar del tutor. En aquest sentit, una tutora diu: *"No m'importa que es quedi a la classe, sempre que la mestra de suport s'adapti a les normes que jo tinc com tutora... De vegades hem tingut una petita enganxada, han volgut fer valer el seu criteri quan tu en tens un altre. Això no vol dir que no et deixis aconsellar però mentre estàs a la classe ets tu qui guia el grup."* És natural que de vegades sorgeixen petits conflictes de poder que cal entomar el més aviat possible aclarint malentesos i negociant els respectius rols segons el tarannà dels mestres implicats. Una mestra de suport explica: *"Es molt diferent quan tu estàs de tutor i t'entra algú que quan es al revés i vas a una classe a fer suport. Aprens a veure les coses des de una altra perspectiva. Va bé perquè veus que ja no ets tu sempre la que decideix si no que t'has d'adaptar"*.

En els qüestionaris en relació amb aquestes qüestions els mestres expressaven que eren els dos - el mestre de suport i el tutor - els qui havien de tenir capacitat d'adaptació per treballar junts (Annex I, número 3: *"Buidat de les preguntes sobre les funcions que han de fer el mestre de suport i el tutor quan la intervenció del mestre de suport es fa dins l'aula"*). Els valors de les respostes van de 0 (considerat menys important) a 3 (considerat més important); NS-NC = No sap, No contesta.

Qüestionari pels mestres	Respostes			Respostes		
	3 + 2	1 + 0	NS-NC	3 + 2	1 + 0	NS-NC
37.5. (el mestre de suport) Ha de tenir capacitat d'adaptació al mestre i a la dinàmica de l'aula	88,9%	5,55%	5,55%			
38.4. (el tutor) Ha de tenir capacitat d'adaptació per treballar amb el Mestre de suport				94,4%	5,6%	-

En certs casos els mestres de suport expressen també un cert malestar o incomoditat si es veuen com subordinats, poc reconeguts o valorats davant del grup per part de la tutora. Per crear una autèntica col·laboració cal respectar l'altre i reconèixer les seves capacitats. Una tutora diu: *"La relació entre les dues mestres ha de ser molt neta, molt oberta i molt clara. Que els nens no vegin tibantor. Que si la mestra de suport vol dir una cosa ho pugui fer tranquil·lament. Que els nens li donin el mateix valor al que dic jo. Ho faig amb qualsevol mestre que entra a la classe"*.

En el Qüestionari que vaig passar als mestres de l'escola el 100% dels mestres opinaven que la confiança és un element indispensable perquè el suport dins l'aula funcioni bé. Sembla que no hi ha dubtes de la importància que concedeixen a aquest factor.

Qüestionari pels mestres	Respostes	
	Totalment d'acord + Bastant d'acord	Parcialment d'acord + en desacord
8. Perquè el suport sigui positiu cal que hi hagi confiança entre els mestres que treballen plegats a l'aula	100%	0%

És necessari doncs dedicar més atenció i temps a aconseguir crear relacions que es basin en la confiança mútua. A l'hora de proposar metodologies o innovacions, generalment no es dóna prou valor a aquests aspectes relacionals,. Es considera que són condicions que

venen donades i s'atribueixen exclusivament a les característiques personals de cadascú, evitant considerar-les com competències professionals.

Les aportacions de les teories de les comunicacions i de la concepció sistèmica aplicada a les famílies ens ha demostrat en molts casos la linealitat d'aquestes creences inspirades en visions individualistes. En realitat els individus formem part de sistemes i tenim una certa tendència a comportar-nos amb els altres en funció de com es comporten amb nosaltres. Per aquest motiu, les expectatives que es van construint en el centre sobre els diferents professors condicionen en part les seves actituds i els rols que van agafant. La capacitat d'influència dels sistemes dels que formem part sobre les nostres actituds és important i cal tenir-ho en compte. Si es modifiquen certes comunicacions i feed-backs continuats entre els membres del sistema, es poden generar canvis en les actituds dels individus i en les relacions que s'estableixen entre ells. Al llarg de la meua experiència a diferents centres de la zona en la que treballa he pogut constatar aquest fet i he vist com certs mestres canviaven segons l'escola en la que es trobaven i les relacions que establien en cada sistema. Mestres que en una escola podien ser considerats poc formals i no estaven integrats en el centre, en una altra escola a la que s'havien sentit més acollits, eren reconeguts i acceptats.

Tant a les famílies, com en els centres, generalment hi ha la possibilitat de modificar rols i actituds negatives que en realitat sovint son degudes a inseguretats o a pors (a no ser acceptat, a no ser valorat, a no ser prou bo...). Les escoles i els qui hi col·laborem hem d'anar aprenent a no caure en visions massa simplistes o lineals sobre els individus (mestres, alumnes, famílies..) i a intervenir també a nivell de les comunicacions afavorint l'establiment de relacions més positives que permetin treure a la llum el millor de cadascú. .

Cada persona té un paper dins l'equip i té la capacitat d'aportar el seu gra de sorra per generar cultures acollidores i inclusives en les relacions entre els adults del grup al que pertany. Quan els mestres es senten respectats i valorats és més fàcil que es construeixin aquest tipus de relacions. En relació a aquests temes és important tenir en compte el que he explicat sobre la causalitat circular (veure capítol 2. *Marc teòric*); en un equip hi ha moltes circularitats i generalment les causes dels conflictes o els malestars no poden ser atribuïdes només a una persona o un bàndol del sistema. Desenvolupar actituds proactives en els centres i descobrir el poder d'influència que cadascú pot tenir per millorar les relacions és una bona via per avançar en aquestes qüestions, tant importants i sovint poc tingudes en compte per part dels teòrics de l'educació.

Una mestra expressa aquesta idea de construcció de les relacions i a la vegada reconeix que cal respectar el ritme i el grau de col·laboració que pot mantenir cadascú : *"La confiança es va formant. De vegades hi ha gent que porta molts anys treballant i els costa acceptar altres mirades, la gent s'ha d'obrir. Hi ha gent a la que ja no li dius certes coses per por a com pot reaccionar. Si entres a l'aula has d'intentar donar confiança però molt poc a poc."*

Sentir-se un més dins del grup

Relacionat amb el que hem dit abans, la necessitat de sentir-se inclòs a la dinàmica de l'aula no és una necessitat solament pels alumnes; els mestres de suport que entren a diferents classes també es senten més o menys inclosos a la dinàmica de l'aula segons les actituds i les relacions que s'estableixen amb el mestre curricular.

Els terapeutes sistèmics expliquen que, per poder ajudar a una família, primer s'ha de poder "entrar" en el seu sistema família, la família els ha de deixar entrar. De la mateixa manera, perquè dos mestres puguin col·laborar dins l'aula, cal que el mestre responsable de la classe l'aculli en el grup en igualtat de condicions perquè els alumnes percebin que hi ha col·laboració i respecte entre ells.

D'altra banda, el mestre de suport ha d'evitar actituds de fiscalització que puguin ser viscudes com intervencions d'avaluació, tenint cura d'aquest espai de col·laboració i acceptant la diversitat de maneres de fer dels professors.

En algunes entrevistes amb mestres i en les sessions de discussió hem pogut constatar que treballar d'aquesta manera s'ha d'anar aprenent. Això també s'ha de tenir en compte de cara als mestres que venen nous a l'escola i que no estan habituats a treballar així, ja que a l'inici els pot generar una certa inseguretat. Una mestra nova, tot i valorar que positivament el fet de que la mestra de suport entri dins l'aula, és positiu pels alumnes i a ella l'ajuda i desengoixa, explicava: *"A l'altra escola en general treien els alumnes de l'aula. Em va costar una mica tenir una altra persona a l'aula; mai havia tingut altres persones a dins. ..em sentia insegura i una mica neguitosa"*.

Les comunicacions entre els mestres

Generar espais de col·laboració i comunicació entre els diferents implicats en una situació educativa afavoreix la revisió crítica del que es fa a l'aula i el contrast entre alternatives i propostes. El fet de que el mestre de suport entri a l'aula per ajudar el tutor i el grup genera molta més intensitat i freqüència en les comunicacions entre ells. Això, ben utilitzat, repercuteix en la millora de l'acció educativa i en un major coneixement dels alumnes i del grup.

Les converses formals e informals entre els dos mestres i amb els altres agents educatius implicats (altres mestres, pares, altres professionals...) ajuden a conèixer millor els alumnes, mirant-los des de diferents perspectives. Amb aquestes observacions i aportacions es va construint una representació més real dels alumnes i de les seves potencialitats.

En els qüestionaris vaig voler saber el que pensaven les mestres sobre la influència de les comunicacions en els processos d'inclusió i en l'avaluació i coneixement dels alumnes. A continuació hi ha els resultats de les seves valoracions en relació a aquestes qüestions.

Qüestionari pels mestres	Respostes		
	Totalment d'acord + Bastant d'acord	Parcialment d'acord + en desacord	No sap / No contesta
1. Fer el suport dins l'aula afavoreix una major comunicació entre els professors en relació als alumnes amb dificultats	94,4%	5,6%	-
2. Fer el suport dins l'aula fa més necessari l' intercanvi entre mestres	88,8%	11,2%	-
3. Parlar espontàniament o de manera informal entre mestres en relació als alumnes aporta informacions diferents a quan es parla de manera més formal	44,45%	44,45%	11,1%
9. La interacció i la comunicació a l'aula entre tutor i mestre de suport provoca un major coneixement de les capacitats i dificultats dels alumnes	88,8%	11,2	-

10. Quan es fa el suport dins l'aula, el tutor i el professor de suport poden conèixer i valorar millor quines son les barreres a l'aprenentatge i la participació que tenen alguns alumnes	94,4%	5,6%	-
11. Fer el suport dins l'aula crec que és més útil per a conèixer millor els diferents alumnes, les seves capacitats, els seus coneixements i les seves necessitats	94,4%	5,6%	-

Veiem doncs que els mestres de l'escola estan d'acord en que fer el suport dins l'aula afavoreix una major comunicació (94,4 %) i intercanvi (88,8 %) entre els mestres en relació als alumnes amb dificultats; aquesta major interacció i comunicació provoca un major coneixement de les capacitats i dificultats dels alumnes (ho creu un 88,8 %) i això els permet conèixer i valorar millor quines son les barreres a l'aprenentatge i la participació que tenen alguns alumnes. (ho pensa un 94 %).

Per atendre la diversitat cal conèixer bé els alumnes de la classe, les seves capacitats i les seves dificultats; amb més mirades en relació a aquests alumnes obtenim visions més realistes sobre les seves possibilitats educatives. La comunicació entre mestres al voltant dels alumnes i en relació a com s'aproximen a les tasques de la classe, és un element interessant per introduir canvis i millores a l'aula a l'hora d'ajudar-los i de disminuir les barreres per aquests alumnes. Una mestra, a aquest respecte, quan li pregunto si el fet de ser dos mestres a l'aula parlen més dels alumnes i diu: *"Clar que sí per exemple escriu alguna cosa i diu "Mira, mira què està fent!" Si haguessis estat tu sola no ho hauries comentat i queda com una anècdota perduda, així és més ric. Ho tens en compte per fer altres coses..."* D'altra banda, aquestes comunicacions aporten seguretat als mestres; una tutora diu *"Es una opinió necessària. Saber el que ella pensa sobre el nen em dona seguretat..."*

D'on poden venir les resistències ?

Quan els suports es fan dins l'aula i han de treballar dos mestres junts poden sorgir algunes resistències com les que s'assenyalen a continuació

Es perd la relació més estreta amb l'alumne

Quan el mestre de suport entra a l'aula reforçant el paper del tutor i col·laborant amb ell dins del grup perd el protagonisme que tenia quan feia el suport fora de l'aula. El seu suport passa a reforçar el paper del mestre curricular i es converteix en un suport més indirecte que, segons el tipus de relació que estableix amb els "seus" alumnes pot sentir com una pèrdua. Quan el mestre de suport treballa amb un petit grup d'alumnes fora de l'aula es crea una relació molt estreta entre ell i els "seus" alumnes; sovint aquest mestre es converteix quasi en un segon tutor o pot fer directament les funcions de tutor. Pot planificar la seva feina de manera més autònoma i gestionar el seu grup en l'espai que té assignat per realitzar aquesta tasca. Aquest fet pot provocar menys implicació del tutor però aporta una certa gratificació al mestre de suport que es sent reconegut i valorat; d'altra banda, els mestres curriculars es poden sentir més tranquils perquè deleguen l'atenció a l'"alumne especial" a un professional especialitzat que té els coneixements necessaris per a poder atendre'l i ensenyar-lo.

Una mestra de suport ho explicava així: *"A fora hi ha una relació més estreta, de vegades es crea una relació que pot fer entrar en conflicte amb el tutor perquè l'alumne té més*

vinculació amb tu. Hi ha una relació més directa. Si entres a la classe no passa tant.” Una altra mestra de suport parla també d'aquesta diferent gratificació : “Al principi d'entrar a les aules et dona la sensació de que no fas res. Va bé compartir aquest sentiment amb les altres mestres a la Comissió...”. Si treballes a fora creus que et sentiries més gratificat ? Veus més la teva feina ? “De manera immediata sí. És a curt plaç. En un dia veus coses que t'ha fet l'alumne. A llarg plaç es més gratificant a dins perquè veus més l'evolució a final de curs i comparteixes els progressos.” Tal com diu aquesta mestra, el suport a fora és més directe i sembla més eficaç a curt termini, però no ofereix oportunitats d'aprenentatge ni de desenvolupament autònom dels altres mestres implicats i perpetua una certa dependència (Miquel, 2002). Per compensar aquesta possible pèrdua de gratificació més immediata que implica fer el suport dins l'aula, és important plantejar-se objectius clars i concrets i avaluar conjuntament amb els altres mestres els progressos realitzats.

Aquest apleçament de la gratificació generalment es viu de manera positiva perquè significa més autonomia i inclusió de l'alumne en el seu grup i la creació d'una relació directa amb el seu tutor/a que passa a convertir-se en el principal referent de l'alumne, com ho és per a tots els seus companys. A més, ve compensada en escriu si hi ha confiança i reconeixement de la seva tasca de suport per part de l'escola i dels tutors. És important que hi hagi espais per compartir el sentit d'aquest tipus de feina que va més enllà de la gratificació immediata i que té la finalitat de revertir en el treball de l'aula i en la millora de l'atenció a la diversitat en el centre.

Hi ha més necessitat de coordinació

Així com hem valorat positivament el fet de que augmentin les comunicacions entre els mestres, també és cert que es pot viure com una sobrecàrrega ja que aquesta forma de treballar requereix més coordinació i esforç de col·laboració. A les entrevistes ha aparegut reiteradament aquesta necessitat de coordinació quan es fa el suport dins a l'aula ja que s'han de planificar les activitats i acordar les respectives intervencions.

A les valoracions que recollim a la Comissió d'atenció a la diversitat sobre el treball dels dos mestres a l'aula, cada curs apareix la necessitat de tenir més temps per la coordinació i periòdicament es pensen maneres de millorar-la. S'ha de dir que en general aquesta tasca no és viscuda com una càrrega, sinó com una necessitat. De totes maneres, si un centre comença a treballar d'aquesta manera, cal un cert temps d'experiència i consolidació de les dinàmiques per a poder fer valoracions fiables ja que a curt plaç no hi ha beneficis immediats. És fàcil fer-ne valoracions negatives quan en realitat no s'està disposat a canviar o es prefereixen propostes suposadament més fàcils i efectives.

En el treball de recerca que he realitzat, investigant en relació a aquestes percepcions, els preguntava quina modalitat de suport (dins o fora) els semblava més còmode, per valorar el cost d'aquesta modalitat. En general, de les entrevistes havia tret la percepció que treballar fora de l'aula representava menys esforç per compartir i qüestionar-se aspectes de la pròpia pràctica. A les sessions de discussió també es va plantejar que treballar dos mestres a l'aula a l'inici suposa un repte; deien que si no hi hagués un equip directiu convençut i una Comissió que ho coordina i estimula segurament seria difícil de mantenir a tot el centre i possiblement les inèrcies portarien, en certs casos, a tornar a fer el suport a fora de l'aula ja que és més còmode i no requereix tanta coordinació.

En el qüestionari doncs vaig voler preguntar als mestres sobre aquestes qüestions i vaig obtenir aquests resultats, separats segons si eren els tutors els qui contestaven o eren els que també son o han estat mestres de suport.

Qüestionari pels mestres	Tutors			Mestres de suport		
	Totalment D'acord + Bastant D'acord	Parcialment D'acord + En Desacord	No Sap No contesta	Totalment D'acord + Bastant D'acord	Parcialment D'acord + En Desacord	No sap No Contesta
5. Fer el suport fora de l' aula es més còmode pel tutor	30 %	70 %	--	25 %	62,5 %	12,5%
6. Fer el suport fora de l' aula es més còmode pel Mestre de suport	40 %	20 %	40%	25 %	62,5 %	12,5%

A la pregunta de si fer el suport fora de l'aula és més còmode pel tutor no hi ha diferències significatives. La majoria no hi estava d'acord (entre un 62 i un 70%). En canvi a la pregunta de si fer el suport fora de l'aula és més còmode pel mestre de suport hi havia diferents maneres de valorar-ho. Un 40% dels que no han estat mai mestres de suport opinen que sí, un 20% opina que no i un 40% no sap, no contesta. En canvi, els qui son o han estat mestres de suport pensen majoritàriament que no (un 62,5%). En realitat les respostes no lliguen gaire amb el que havia anat sortint a les entrevistes. Potser la pregunta no està formulada prou clarament ja que no especifica en que consisteix aquesta suposada comoditat. Cal tenir en compte que es difícil fer aquest tipus de valoracions quan en realitat, tant els tutors com els mestres de suport, estan acostumats a treballar així i possiblement pensen que - encara que el suport es fes a fora - s'implicarien de la mateixa manera.

D'altra banda, actualment a molts mestres de l'escola els resultaria molt difícil tornar a treballar a fora de l'aula i ho veuen complicat per altres motius. Una mestra de suport que anteriorment ha estat tutora ho expressa així: *“Arriba a un moment que ho has fet tant que ja no t'entra que no es pugui ajudar a un nen a la classe, ho tenim com molt incorporat i ha anat calant. Poca gent t'ho qüestionarà. Saben que s'ha de fer. Saben que no estàs sol. El fet de la Comissió es com tenir un coixí . El fet de poder parlar, comentar... sigui amb tu , sigui amb la persona de suport... Jo no podria anar a una escola a la que això no es fes... No saps si es inclusió o el nom que es diu però ho tens clar.”*

5.4. Les sessions compartides

Sobretot en els primers anys de fer-se el suport es feia dins l'aula, molts mestres curriculars organitzaven l'aula i les sessions sense preveure que hi hauria un altre mestre. Es comptava que ell era una ajuda més i que havia de ser ell qui havia de procurar ajudar els alumnes adaptant-se a l'activitat que es feia en aquell moment a l'aula. Sovint hi havia activitats en les que el mestre de suport podia intervenir molt poc degut a que el tutor estava explicant i no li donava un paper educatiu dins del grup. Aquests problemes sortien a les reunions de la Comissió i poc a poc es van anar trobant vies per a disminuir aquestes situacions i optimitzar aquestes sessions. Aviat es va anar veient que fer el suport dins i no canviar altres coses no era útil, i que hi havia certs criteris que calia tenir en compte en aquestes sessions. Si es vol aprofitar el fet de que hi ha dos mestres a l'aula i es vol atendre la diversitat no es pot fer qualsevol activitat; les activitats han de tenir certs requisits i s'ha de planificar la sessió tenint en compte determinats criteris bàsics.

Aleshores es va consensuar com un decàleg de criteris sobre el tipus d'activitats que s'havien de fer en aquestes sessions, el tipus de continguts i el tipus d'intervencions educatives. A pesar d'això, hem de ser conscients que sempre hi ha i hi haurà moments o

sessions en les que serà difícil tenir en compte aquests criteris degut a la inevitable necessitat de improvisar que comporta la tasca educativa diària i als molts factors que hi ha en joc.

A continuació reproduïm una part d'una sessió de discussió en la que els mestres parlen al voltant d'aquestes situacions :

"Una tutora: de vegades els mestres de suport esteu estones esperant... Pensant quan intervindrà ! Mestra de suport: home de vegades sí... Una mestra de suport nova: a principi de curs m'ha passat més. Suposo que també perquè jo era nova i algun tutor també era nou.. Em passava d'estar esperant perquè el mestre estava amb el gran grup. Ara per exemple ja tinc més confiança i si la tasca no em permet la intervenció ho parlem o faig una altra cosa. ...

Tutora: s'ha de preveure.. si no, no s'aprofita el fet de que siguem dos a l'aula"

Mestra que havia fet suport: " A veure... quan jo entrava a les classe recordo que alguna vegada si passava això també m'agradava veure com es comportaven els nens i observar-los . Si son 5 o 10 minuts..." Tutora: Si passa sovint el que pots fer es quedar un dia per parlar i comentar-ho... Altra tutora: això és difícil eh !.. De vegades havíem de parlar entre passadissos."

La planificació de les sessions compartides

Per treballar dos mestres a l'aula s'han d'anar negociant i pactant les activitats i els rols respectius. Per ajudar els mestres a parlar i a posar-se d'acord es va dissenyar el *"Full d'acords per les sessions amb suport"* (quadre número 6) que serveix de guió per fer les reunions entre el tutor i el mestre de suport i per acordar el que faran a les sessions.

Prèviament a l'entrada a l'aula els dos mestres s'han de coordinar en relació a aquests aspectes:

- Acordar què es farà en els moments en que s'entrarà a l'aula (full d'acords esmentat) i estar informat de les activitats prèvies i posteriors relacionades amb el que es treballa a l'aula. Acordar el tipus d'activitats i els continguts que es treballaran. Preveure quina organització es farà de l'espai i els tipus d'agrupaments dels alumnes
- Acordar amb el mestre el nivell de participació en la dinàmica de l'aula, en funció dels objectius que ens plantejem, acordar el nivell d'implicació en la planificació, l'execució i l'avaluació dels alumnes.
- Els alumnes que presenten més barreres a l'aprenentatge i la participació han de ser tinguts en compte. A part de fer activitats obertes i que tinguin en compte la diversitat cal assegurar que aquests alumnes reben l'atenció i l'ajuda que necessiten, cal estar atents a aquests alumnes, observar-los i intervenir quan l'activitat ho requereix. No és necessari que només sigui el mestre de suport el qui se n'ocupa, al contrari es recomanable que el mateix tutor pugui estar més pendent d'ells en algunes sessions per observar les seves estratègies i dificultats i poder aprendre a adaptar certes activitats.
- Valorar posteriorment com ha anat i preveure els canvis que pensen que han d'introduir.

CURS:		Classe:		Tutor/a:		Professor/a de suport:	
QUAN ENTRA SUPORT (dies i hores) :							
Total sessions i temps :							
				Sessió de:		Dia setmana: Hora:	
Què es fa en aquest moment a l'aula: Continguts i tipus d'activitats							
Organització de l' espai i agrupaments dels alumnes							
Què fa el tutor(1) i amb quins alumnes							
Què fa el mestre de suport(1) i amb quins alumnes							
En aquesta estona qui segueix i ajuda més els alumnes prioritzats i quin tipus d'intervencions fa ? (2)							
Alumnes més susceptibles d'ajut i seguiment en aquesta estona							
Tipus de coordinació entre els mestres. Lloc i periodicitat (3)							
Observacions:							
(1) Planifica l'activitat, la dirigeix, corresponsabilitat , l'executa, col·labora, observa i avalua, segueix i ajuda els alumnes assenyalats, condueix l'activitat i segueix el grup, porta el taller de comprensió lectora, planifica l'activitat en cicle i dona suport al grup, observa i avalua, intercanvi de papers periòdicament ... (2) Tipus d'intervencions: proporcionar més ajut, ajudar-lo a regular-se i a ser autònom, adaptar-li l'activitat general, promoure la interacció i l'ajuda entre companys, observar i avaluar (3) Per planificar activitats compartides, planificar programació global, revisar, avaluar. Una sessió quinzenal, quan programem, al migdia, al mateix moment de classe...							

Quadre número 6: "Full d'acords per les sessions amb suport", document revisat a partir del que hi ha en el Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola Folch i Torres

A l'Annex II número 5 hi podeu veure diferents fulls de suport elaborats per mestres de diferents classes i els respectiu mestre de suport d'educació especial o per altres programes (informàtica per exemple), en els que es recullen els acords presos en relació a les sessions amb dos mestres per aquell curs acadèmic. Al llarg del curs , segons com evolucionen els alumnes i la dinàmica del grup, aquests acords es poden modificar o revisar i donar lloc a noves propostes.

Continguts que es prioritzen

Hi ha certs continguts i capacitats que es consideren prioritaris perquè els alumnes puguin continuar progressant a l'escola i perquè es puguin inserir a la societat el més autònomament possible. Són continguts que són més necessaris, en els quals és freqüent que els alumnes manifestin especials dificultats. Degut a que les hores amb dos mestres a l'aula no són moltes, es va decidir que els mestres de suport entressin a l'aula quan s'estaven treballant aquests continguts instrumentals que requereixen un treball amb més intensitat. Es prioritza que els suports es facin en hores en que es treballen els continguts de llengua (oral i escrita) i de matemàtiques. Es potencien activitats des de la vessant més procedimental, que potenciïn habilitats, destreses o tècniques i que afavoreixin aprenentatges útils en situacions escolars i extraescolars de la vida dels alumnes. Es destaca la importància de l'aprenentatge de la llengua degut a la seva influència en l'aprenentatge de molts altres continguts i es prioritzen aquestes competències des d'una perspectiva comunicativa i funcional.

A continuació recullo els continguts que l'escola va identificar com prioritaris a l'hora d'atendre la diversitat i de fer suport dins l'aula:

Continguts prioritaris a treballar a les sessions de suport
Expressió i comprensió oral - Comprensió del que es diu, de les explicacions generals, de les consignes dels mestres, de les comunicacions amb els companys - Participació - al nivell en que sigui possible i amb les ajudes i estratègies que calgui - en les converses i situacions comunicatives de l'aula. - Capacitat d'expressar-se amb claredat i d'una manera organitzada per tal de comunicar les seves vivències, necessitats i dificultats. Per a poder relacionar-se i comunicar-se en els diferents contextos en els que es troba. Lectura - Comprensió del que llegeix - Interpretació - Utilització de la lectura per aprendre - Lectura per plaer Text escrit - Escriure textos de diferents tipus amb finalitats concretes : per comunicar, per recordar, per fer treballs , per mostrar-ho, perquè altres ho llegeixin. - Producció de textos utilitzant les tipologies de text més funcionals (missatges, cartes, llistes, narracions, descripcions, treballs..) Hàbits de treball i organització - Autonomia dins l'aula - Ordre i organització dels propis materials i treballs - Capacitat d'esforç

- Anticipació de les activitats i dels processos a realitzar coneguts
- Planificació de la pròpia activitat
- Revisió de la pròpia actuació o treball, reflexió i avaluació
- Millora de actuacions i/o produccions

Matemàtiques

- Numeració
- Càlcul i operacions
- Resolució de problemes

Algunes concrecions pel parvulari

Fer el suport dins l'aula quan :

- S'estan treballant els continguts prioritars. En el cas de parvulari sobretot : activitats que permeten parlar de les coses que es fan, que s'han fet o que es faran, que treballen els procediments i conceptes bàsics d'espai, de temps, activitats en les que els infants poden experimentar, preguntar, parlar...
- Activitats en les que els infants poden parlar, escoltar i treballar conceptes bàsics relacionats amb el coneixement del seu entorn. Conceptes i procediments que els permeten estructurar-se en l'espai i en el temps, conèixer la realitat que els envolta i poder-ne parlar. De representació i comprensió de la realitat
Activitats de raonament verbal i manual.
- Activitats de joc en racons en les que els infants juguen i parlen amb els seus companys i activitats de tallers diversos
- En el curs de parvulari 5 anys, activitats d'experimentació i coneixement de la llengua escrita i d'ús dels coneixements matemàtics.

Continguts més susceptibles de ser treballats fora de l'aula

Hi ha alguns continguts en els que excepcionalment pot ser convenient treballar fora de l'aula individualment o en petit grup :

- quan s'ha de treballar l'expressió oral en grup reduït el soroll de l'aula de vegades pot dificultar la comunicació i intervenció amb els alumnes que tenen més dificultats. Aquests nens sovint parlen amb veu baixa i amb certa inseguretat; amb ells de vegades es requereix treballar en un espai més íntim perquè s'expressin amb menys inhibició. Per treballar aquests continguts, tot i que cal treballar-los a l'aula des del punt de vista de la comunicació natural dins la vida quotidiana de l'aula, en determinats moments pot ser convenient fer intervencions en petit grup fora de l'aula.

- a l'educació primària, quan s'ha de treballar la lectura i la comprensió lectora amb alumnes que tenen dificultats de vegades també va bé disposar de moments de calma per escoltar, llegir conjuntament o rellegir. Poden ser sessions en grups reduïts per parlar, veure què s'ha comprès i rellegir el que calgui ja sigui dins l'aula - si no hi ha massa soroll - o fora. També de vegades convé treure algun alumne de l'aula per treballar la lectura de manera més individualitzada; són sessions de poca durada i en moments clau del seu procés d'aprenentatge de la lectura.

Quadre número 7: "Continguts prioritars a treballar a les sessions de suport", extret del Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola Folch i Torres

Tipus d'activitats

En aquest apartat s'exposen els criteris generals que es van consensuar a la Comissió d'Atenció a la diversitat. Molts d'aquests criteris parteixen de diverses propostes metodològiques sobre l'atenció a la diversitat i l'educació inclusiva que han realitzat diversos autors (Ainscow, 2004; Porter, 2001; Pujolàs, 2003; Stainback i Stainback, 2004; Tharp i altres, 2002; Onrubia, 2004).

Canviar la pràctica docent cap a pràctiques més obertes que responguin a la diversitat és una tasca complexa que requereix temps, interès, formació i sobretot acompanyament dins l'aula. Hi ha mestres que han avançat molt en aquest camí i n'hi ha d'altres que van a un ritme més tranquil. Per aquest motiu es proposa que, a les estones en que hi ha dos mestres a l'aula, es facin propostes d'activitats que tinguin en compte la diversitat i es vagin provant metodologies més innovadores en aquest sentit. Després, cada mestre i cada parella de mestres adapten els criteris proposats per l'escola a la seva manera de fer; en certes aules es fan propostes de treball cooperatiu, tallers o plans de treball i en altres s'utilitzen metodologies més tradicionals. Evidentment es tracta d'activitats i de criteris que convé tenir en compte a totes les hores de classe però de moment això encara no és així i almenys s'assegura que es faci a les sessions amb suport. D'aquesta manera els mestres poden disposar de la col·laboració dels mestres de suport per avançar conjuntament cap a pràctiques més obertes i diversificades.

En el Dossier per l'atenció a la Diversitat de l'escola hi ha aquests criteris recollits perquè els mestres ho puguin anar recordant i perquè serveixi com informació pels mestres nous. És com un decàleg d'escola que serveix d'orientació quan s'ha de pactar el que es farà a les sessions en les que entra el mestre de suport. A continuació recullo el tipus d'activitats que es recomanen. Com es veurà, es tracta de indicacions senzilles que els mestres puguin tenir en compte a l'hora de planificar les activitats:

Quin tipus d'activitats convé prioritzar ?

- No es tant adequat proposar activitats de gran grup on qui porta el pes de l'activitat és el professor, (activitats centrades en el professor amb poca iniciativa i activitat per part de l'alumne, com explicacions...). Aquestes situacions son inevitables quan hi ha dos mestres a l'aula però cal reduir-les en la mesura del possible ja que per aquestes situacions en general amb un sol mestre ni ha prou .
- Proposar activitats on hi hagi **interacció i treball conjunt** amb companys. Treball en parelles i en petit grup en els que els alumnes poden confrontar els diferents punts de vista i s'ajuden entre ells. Les diferents tasques que el grup ha de realitzar es poden distribuir segons les capacitats i els interessos dels alumnes i si un alumne té més dificultats per a realitzar certes activitats, es pot adequar la seva part a les seves possibilitats , de manera que col·labori en el producte comú i enriqueixi el treball del grup.
- Cal organitzar l'aula de manera que s'afavoreixi una **certa flexibilitat a l'hora de poder agrupar els alumnes**. L'organització de l'espai a l'aula es important i cal parlar-ne entre els dos mestres per afavorir la interacció entre els alumnes i amb els mestres. De vegades pot anar bé agrupar alguns alumnes o seure al costat d'aquells que necessiten més l'ajuda (taules agrupades, separació suficient...), sense que això impliqui agrupar els alumnes per nivells i dificultats al llarg de tota la jornada escolar. Es convenient que hi hagi **flexibilitat i varietat de situacions interactives entre els alumnes**.
- **Proposar activitats obertes que permetin diferents nivells de resolució i de complexitat** . A partir d'una proposta marc, cada alumne la pot desenvolupar segons els seus interessos i capacitats; per aquells alumnes que ho necessiten, se'ls fan propostes més acotades o senzilles. Per exemple escriure un text a partir de consignes prèvies i de parlar i proposar referents per a fer-los (esquemes a la pissarra, idees a tenir en compte.); produir textos diferents i amb diferents nivells d'exigència (posar les inicials a noms dels nens de la classe, associar el nom a la fotografia, escriure el nom d'alguns companys sense model / amb model...); a partir d'una proposta global de fer una descripció donar diferents possibilitats per escollir (fer-la d'un personatge bastant treballat a la classe, d'un personatge dibuixat que poden veure, d'un personatge inventat, seleccionar i ordenar frases donades en relació al personatge, acabar una descripció iniciada...
- Proposar activitats en les que els alumnes, i més concretament aquells que tenen dificultats **puguin tenir èxit**. L'èxit , en certa mesura, es indispensable perquè els alumnes s'impliquin en el que fan a l'escola i tinguin ganes d'aprendre , avançar i posar-se a prova. Cal diversificar tipus d'activitats per aconseguir-ho i buscar estratègies per facilitar-lo : preparant abans el que es farà a l'aula, amb complicitat entre els mestres, afavorint que participin quan sabem que se'n sortiran davant el grup, amb coordinació amb la família o altres suports, destacant els aspectes positius per sobre dels negatius. ..
- Preparar **pautes o graelles d'autoavaluació** per tal de que els mateixos alumnes puguin valorar què saben i què no saben. Moments de conversa professor - alumne i entre alumnes perquè vegin què fan per aprendre, què els costa més, i que es puguin **pactar activitats o materials de suport o de reforç**. Ajudar-los a anar-se plantejant objectius d'aprenentatge possibles i graduats (mínims i que es van revisant periòdicament).

Quadre número 8: "Tipus d'activitats a prioritzar a les sessions de suport", extret del Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola Folch i Torres

Actualment hi ha molts treballs que poden servir de referent a l'hora de fer propostes que atenguin la diversitat. Especialment interessants són els enfocaments metodològics que estimulen la cooperació entre alumnes i que, d'aquesta manera, aconseguixen augmentar la seva participació i aprenentatge. Diversos autors han realitzat interessants treballs al voltant de l'aprenentatge cooperatiu des de diverses perspectives (Pujolàs, 2003; Tharp i altres, 2002; Johnson i Johnson, 1997) i aporten orientacions i propostes concretes per dur-los a la pràctica. El treball eficaç en grup pot adoptar diverses formes però requereix que tots els individus del grup hi participin activament i aconseguixin implicar-se en un resultat comú que no podrà ser avaluat de manera independent sinó que requerirà de la col·laboració de tots.

Segons Johnson i Johnson (1997), en les experiències de treball en grup cal tenir en compte els següents criteris :

- **Interdependència positiva:** tots els participants es senten units per aconseguir un objectiu comú; per a que el grup tingui èxit, cal que tots i cadascun també en tingui.
- **Interacció estimulant cara a cara:** estan junts i han de dialogar per aprendre
- **Es percep clarament un compromís individual i una responsabilitat personal per assolir els objectius del grup.** Cada membre es responsable de demostrar les seves aportacions al treball del grup i el seu aprenentatge personal, tenint en compte les seves capacitats. .
- **Habilitats socials:** s'han de utilitzar destreses i habilitats d'interacció i relació perquè el grup funcioni (escoltar, respectar, ajudar, aclarir...).
- **Seguiment del procés i valoració del grup:** : els membres del grup valoren els seus esforços per col·laborar i la millora del seu treball en relació als objectius d'aprenentatge.

Estratègies d'intervenció dins l'aula

Hem vist que a les sessions de suport es prioritzen –en termes generals - uns determinats continguts i es fan un cert tipus d'activitats que afavoreixen l'atenció a la diversitat. A continuació recullo els criteris a tenir en compte de cara a la intervenció educativa amb els alumnes dins l'aula, tant per part del mestre de suport com del tutor o tutora. Es tracta d'orientacions, pautes i idees a tenir en compte en aquestes sessions i, en realitat, en totes les activitats de l'aula.

Són criteris seleccionats de diversos autors que s'han ocupat d'aquests temes i que han anat explicitant i destacant (Ainscow, 2004; Porter, 2001; Pujolàs, 2003; Stainback i Stainback, 2004; Sharp i altres, 2002; Onrubia, 2004). El fet de que l'escola els tingui consensuats, escrits i parlats a nivell de claustre, tot i que no assegura una pràctica inclusiva a totes les aules i en tots els moments, permet poder-los anar recordant, valorant la seva presència a les aules, pensant maneres d'implementar-los, ampliar-los o modificar-los. Permet que serveixin de referent explícit i consensuat per l'avaluació de la pràctica i per anar revisant les situacions educatives que tenen lloc a les diferents aules.

A continuació hi ha els criteris, que es van elaborar a la Comissió d'atenció a la diversitat i recollir en el Dossier per l'Atenció a la Diversitat del centre :

Com hem d'intervenir per afavorir l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes dins l'aula ?

- Establir un clima afectiu i relacional basat en la confiança, la seguretat i l'acceptació, en el qual es potenciï la curiositat, la capacitat de sorpresa i l'interès. Cal tenir cura no solament els aspectes cognitius i intel·lectuals, si no també dels aspectes relacionals, afectius i emocionals.
Amb certs alumnes que es senten poc competents, que tenen una història de fracàs a l'escola i que no tenen interès pel que l'escola els ofereix, la tasca prioritària del professor és la de buscar la connexió afectiva i emocional que serveixi de suport a l'aprenentatge; crear un clima positiu que possibiliti l'aprenentatge.
- Utilitzar el llenguatge de la manera més clara i explícita possible, intentant evitar i controlar possibles malentesos o incomprendiments.
Ser el més explícit i clar possible en relació a les normes que han de regir l'organització i el funcionament de l'aula. Complir les normes i els acords que s'hagin pres a nivell de grup i de centre. També en relació a les activitats d'ensenyament-aprenentatge i en relació a tota l'acció educativa : vocabulari adequat i entenedor pels alumnes; aportar exemples sempre que sigui necessari aclarir paraules o conceptes nous; establir relacions explícites entre conceptes, principis o normes.

A l'inici de l'activitat

- Explicar els **objectius d'aprenentatge** de l'activitat de la manera més clara i concreta possible (*"amb aquesta activitat vull que aprengueu a calcular mentalment..."*). Relacionar amb d'altres activitats o aprenentatges fets en altres moments. Veure què en pensem, si els interessa aprendre-ho o no, quina utilitat tindrà per aprenentatges posteriors i per a la vida en societat per tal de que puguin veure el **sentit i la funcionalitat** del que es fa a la classe *"Perquè fem això ? Què espero que aprengueu o sigueu capaços de fer?"*

- **Presentar l'activitat amb claredat** i explicant els diferents passos a realitzar. Si és necessari escriure'ls a la pissarra per recordar-los (això ajuda els alumnes a planificar-se i a ser més autònoms). Respondre a tots els dubtes i preguntes sobre el que han entès i sobre el que els demanem que facin. Fer que algun alumne ho expliqui; procurar estimular que els que tenen problemes d'atenció o de concentració en les explicacions participin activament i desenvolupin la capacitat d'escolta i atenció.
- Afavorir que **l'alumne aprengui a escoltar i entendre les consignes** en relació a les tasques; que aprengui a planificar-se i a treballar amb una certa continuïtat i concentració. En certs moments cal fer intervencions per ajudar els alumnes a orientar-se dins l'activitat proposada, veure si l'ha comprès i ajudar-lo a centrar-se i ordenar la seva acció : *"Què has de fer ara ? Què ha explicat la mestra ? Has entès el que s'ha dit ? Què et sembla que cal que facis primer ? i després ? Què necessites per posar-te a treballar ? Creus que algun mural de l'aula et pot servir d'ajut ? Qui creus que t'ho podria resoldre ? Qui et podria ajudar ?"*

Hi ha determinats alumnes amb dificultats que tenen tendència a esperar que la mestra els expliqui o els orienti individualment després de fer i l'explicació general. El fet de donar-los aquestes orientacions individualitzades és molt positiu i necessari, però cal evitar que l'alumne s'hi acostumi massa i ja no faci l'esforç – si pot - d'estar atent i d'entendre explicacions o consignes que podria comprendre perfectament si s'esforcés una mica..

Molt sovint amb aquests alumnes cal plantejar estratègies per aconseguir que estigui atent i que participa activament en aquests moments d'explicació :

- que sigui al davant
- anar reclamant la seva atenció amb la mirada simplement, gestualment o de vegades verbalment
- afavorir i potenciar la seva participació (fer-los preguntes, fer comentaris relacionats amb les seves experiències, aclarir dubtes ...)
- fer-li alguna pregunta quan sabem que la pot respondre

D'altra banda cal que aquesta atenció i participació es vegi recompensada i li produeixi un cert reconeixement : felicitacions, experiències d'èxit, atenció positiva dels altres ...

- **Activar els coneixements previs dels alumnes i la seva participació**

Establir, el màxim possible, relacions constants i explícites entre els nous continguts que són objecte d'aprenentatge i els **coneixements previs** dels alumnes. Veure què saben sobre el que anem a fer. Recordar coses fetes abans. Relacionar amb coses fetes en anteriors cursos o fora de l'escola. Es tracta d'explicitar nostres relacions amb d'altres aprenentatges o situacions anteriors i d'altra banda potenciar i afavorir que ells mateixos estableixin i explicitin aquestes relacions tot enriquint el tema o contingut que treballem.

"Recordeu ? Qui recorda ? Què us recorda sobre això ? Qui podria explicar-ne alguna cosa més ? "

Que estableixin relacions entre el que aprenen a la classe i el que han après, fet o vist en altres moments o altres llocs (relacions significatives per ells que poden no ser-ho per nosaltres...). Que aportin materials, experiències, idees per a enriquir l'activitat . Afavorir la implicació activa i l'activitat mental constructiva.

Es molt important en aquestes situacions acceptar totes les aportacions, encara que unes ens semblin més rellevants o d'altres no ens semblin pertinents. De vegades les relacions que determinats alumnes poden establir amb els continguts que tractem poden ser molt parcials o inclòs equivocades des del nostre punt de vista. Cal tenir en compte que els alumnes ho relacionen amb els seus coneixements previs que de vegades estan molt lluny dels nostres esquemes de coneixement.

Per a que els alumnes amb dificultats es sentin capaços de participar activament establint relacions i aportant els seus coneixements o interessos, és indispensable que sentin que s'accepten i respecten les seves aportacions, encara que de vegades puguin semblar poc oportunes o enriquidores per a la resta del

grup.

- **Proposar activitats amb nivells de dificultat i diferents tipus d'ajudes**

Explicar diferents maneres de fer l'activitat proposada. Recordar les ajudes a les que poden recórrer per a realitzar l'activitat : llibres, murals de l'aula, diccionaris, activitats fetes anteriorment, models d'exemple, ajuda dels companys, ajuda dels professors... Procurar que cada alumne, a partir de coneixement de les seves possibilitats i del nostre ajut, pugui triar el nivell de resolució de l'activitat que voldrà desenvolupar.

Durant l'activitat

- Animar tots els alumnes i especialment els que tenen dificultats i **mostrar confiança** en les seves possibilitats, tot exigint allò que poden fer sols i afavorint que rebin ajut dels companys o dels mestres si el necessiten.
- Fomentar i potenciar estratègies de col·laboració i d'ajut entre alumnes
Ajudar a crear relacions de col·laboració i cooperació entre els alumnes. Potenciar actituds positives en relació als alumnes amb més necessitats per part dels companys i dels altres mestres
- Ajudar a que s'estableixin **relacions d'ajuda entre alumnes**, afavorint que els alumnes vagin aprenent les estratègies necessàries :
 - saber demanar ajut quan es necessita
 - saber donar ajuts pertinents i necessaris segons les necessitats evitant l'excessiva dependència i oferint models a imitar (de vegades cal que els mestres expliquin al grup en quines coses poden ajudar els seus companys i en quines coses no cal perquè ells ja les poden fer sols)
- Afavorir el **contrast entre punts de vista** moderadament divergents en relació a una tasca o contingut de resolució conjunta. Ajudar-los per explicitar el que han comprès i el que no entenen, per intercanviar opinions, per explicar el propi punt de vista, per intercanviar els rols segons la tasca o el contingut de resolució conjunta. Fer-los adonar de que tots necessiten ajuda en certs moments . segons l'activitat que s'està fent; no sempre són els mateixos els qui necessiten ajuda.
- **Fomentar experiències d'èxit a l'aula**
Intentar que tots els alumnes participin i puguin tenir èxit graduant el nivell d'exigència i dificultats. Cap alumne pot estar gaire estona sense fer res o al marge del que es fa a la classe. Fomentar que els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i a la participació puguin tenir experiències d'èxit dins l'aula a partir de:
 - preveure i pensar en quines activitats poden tenir èxit i fomentar la seva participació en aquests moments
 - estar molt receptiu a la seva participació i valorar-ho positivament encara que no s'ajustin al que esperem
 - preparar abans intervencions o treballs perquè els puguin exposar després en el grup amb complicitat entre els mestres
 - potenciar que participi i aporti experiències i opinions quan sabem que coneix el tema que estem treballant o del que estem parlant i valorar les seves aportacions
- Proporcionar **ajuts diferents** segons les dificultats que mostren els alumnes mentre realitzen la tasca: reduir la tasca a determinats alumnes, ajudar-los en determinats moments, proposar-los que consultin altres materials; proposar-los que mirin el que fa un company.
- Promoure **estratègies de treball i autonomia dins l'aula** ordinària més que ajuda directa :
 - que pugui realitzar càrrecs i tasques habituals de l'aula
 - proporcionar-li ajuda contingent, la mínima indispensable per seguir les activitats del grup

- aportar-li ajuda i retirar-nos per tal de que es vagi esforçant i aprenent a treballar sol i no esperi només l'ajuda individualitzada
 - promoure que escolti les indicacions de la tutora i no esperi les de la mestra de reforç.
 - que vagi a buscar materials de consulta
 - que miri en esquemes / murals orientadors de l'aula
 - que aprengui a demanar ajuda en cas de que la necessiti als companys o al mestre
 - que aprengui a utilitzar els materials i estris de treball de la classe
 - que aprengui a classificar, ordenar, trobar els seus materials i els de l'aula
- Utilitzar **diferents material de suport** i treball en relació als temes que es treballen. Suports visuals (vídeos, diapositives, transparències, llibres, revistes...), observació in situ (sortides, experiments...), suports orals (ràdio, cassette...), materials per manipular, construir, tocar, experimentar...
 - Ajudar als alumnes a anar **autoavaluant els aprenentatges realitzats i les seves dificultats**, per tal de detectar els problemes que tenen i intentar resoldre'ls. Donar-los criteris per valorar el que fan, fer-los comparar treballs, veure si els poden millorar...
 - Anar realitzant una **avaluació formativa** durant les mateixes activitats
El fet de ser dues mestres a l'aula afavoreix la possibilitat d'anar observant el que fan els alumnes i d'anar parlant amb ells. És interessant desplegar una actitud d'observació i sensibilitat pel que estan fent o dient. Aquesta observació permetrà detectar els errors i les dificultats per tal de poder donar ajuts més pertinents. Permet conèixer millor la zona de desenvolupament potencial de l'alumne i anar ajustant l'ajut, proporcionant-li ajuts mínims per estimular la seva participació i autonomia. Es podran així anar introduint modificacions i ajustaments específics tant en la programació més amplia com en el desenvolupament "sobre la marxa" de la pròpia actuació en funció de la informació obtinguda a partir de les actuacions i produccions dels alumnes.
 - Promoure la **utilització i autònoma dels coneixements** que aprenen
Crear espais i activitats a l'aula on els alumnes hagin d'utilitzar, quasi sense ajut o amb molt poc, allò que han après en d'altres situacions potser més acadèmiques i amb més intervenció i direcció per part dels mestres. No tant amb la finalitat d'avaluar, sinó amb la finalitat de que utilitzin els diferents coneixements que van adquirint en situacions diferents, potser més habituals i funcionals. Per exemple, un cop ensenyades les unitats de mesura, haver mesurat objectes, espais ... proposar activitats diferents on, sense ajut per part nostre, hagin d'utilitzar sols aquells coneixements ja sigui individualment o en petit grup.

Al final de l'activitat

- Afavorir la reflexió sobre el que aprenem, el que no sabem, el que ens costa, el que volem saber...
- Realitzar algunes vegades activitats d'avaluació final, comparant-les amb les d'avaluació inicial amb els alumnes : que hem après, en què hem millorat, què és el que encara no sabem, què haurem de treballar més... Pactar, si cal, activitats o materials de suport o de reforç pels alumnes que han mostrat dificultats. Acordar objectius concrets, mínims i possibles per treballar continguts a aprendre; acordar de fer algunes activitats per aconseguir-ho.

Quadre número 9 : "Estratègies d'intervenció dins l'aula", extret del Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola i revisat

Tipus de suport amb dos mestres a l'aula

A continuació, en el següent quadre explico diferents tipus de suport que es poden fer dins l'aula. Hi ha diferents nivells de suport que es poden realitzar per adaptar-se a la metodologia i manera de fer del mestre curricular. S'estableix una certa gradació que va, des de intervencions de suport que es poden fer en moments inicial d'instaurar aquest tipus de suport, que impliquen poca coordinació entre mestres, fins modalitats d'autèntic treball cooperatiu dels dos mestres dins l'aula, ja sigui perquè es produeix un intercanvi temporal en els respectius rols o perquè es condueixen les activitats entre tots dos fomentant la interacció entre els mestres i amb els alumnes.

Hi ha un últim nivell (nivell 8), que fa referència a la preparació de materials per sessions en que el tutor o mestre curricular està sol amb tots els alumnes.

A cada nivell he cercat d'explicitar el tipus d'intervencions que realitzen els dos mestres, criteris per decidir l'oportunitat de cada modalitat i la coordinació que implica cadascuna.

TIPUS DE SUPORT AMB DOS MESTRES A L'AULA

Nivells	Tipus de suport	Intervencions dels mestres	Oportunitat de la mesura	Implicacions per la coordinació
1	Donar ajuda un alumne i seure al costat	El mestre de suport va ajudant l'alumne a fer les tasques de la classe. Algunes les adapta si cal sobre la marxa . Va motivant-lo, procurant que treballi i estigui concentrat en el que ha de fer . El mestre curricular ha planificat i porta la classe.	Més adequat amb alumnes amb discapacitats importants que requereixen acompanyament quasi constant . També quan hi ha auxiliars o vetlladores.	No cal quasi coordinació. Cal conèixer el contingut de les sessions i haver pactat amb el mestre que porta la classe el tipus d'intervencions i l'organització de l'espai. Es fan comentaris durant la classe i valoracions al acabar la classe entre les dues mestres.
2	Donar ajuda a un alumne augmentant progressivament la distància	El mestre de suport ajuda a un alumne sense seure al seu costat, apropant-se i allunyant-se i ajudant a altres més puntualment. Entra per aquell alumne i procura que l'alumne treballi també quan ell no està al seu costat per fomentar la seva autonomia en el treball a l'aula.	Adequat per anar afavorint l'autonomia de l'alumne dins l'aula. Millor si també pot ajudar a altres alumnes.	Requereix poca coordinació. Coneixement dels continguts. Comentaris durant i valoracions al acabar la classe
3	S'agrupen temporalment uns alumnes dins l'aula	El mestre de suport o el mestre curricular / tutor treballen amb un petit grup una estona o tota la sessió dins l'aula. L'adaptació pot ser només en relació al tipus i grau de l'ajuda educativa o es realitzen activitat adaptades per treballar els mateixos continguts de la classe.	Interessant en certs moments o en certes activitats que han de ser més diferenciades i en les que certs alumnes necessiten més ajuda. Més freqüent en certes activitats de matemàtiques. Es oportú que hi hagi flexibilitat per moure els grups segons l'activitat i que no s'agrupin sempre els mateixos alumnes. Sempre que es pugui es millor que els grups siguin heterogenis. Permet que el tutor conegui millor els alumnes i les seves dificultats	Coordinació per acordar el sentit de les adaptacions de l'activitat al grup: si son només segons el tipus i grau d'ajut o si cal modificar els materials i les propostes. En cas de que s'adaptin les activitats cal acordar qui les prepara o fer-ho conjuntament. Cal que els dos mestres comparteixin el sentit i els objectius de les activitats.

Alumnes i professors aprenem dins l'aula. Una experiència inclusiva.

Nivells	Tipus de suport	Intervencions dels mestres	Oportunitat de la mesura	Implicacions per la coordinació
4	El mestre de suport es va movent per l'aula i ajudant a tots els alumnes	Els dos mestres van voltant per la classe i treballant amb els alumnes i els grups quan ho necessiten.	Positiu però requereix bona comunicació i relació entre els mestres. Més fàcil quan no hi ha alumnes amb greus necessitats o molt dependents. Cal preveure i acordar els alumnes que son susceptibles de més observació i suport sobretot quan els costa demanar ajuda i poden passar desapercibuts.	Cal que els dos mestres comparteixin el sentit i els objectius de les activitats. Cal coordinació i conèixer bé els alumnes del grup. Feed-backs puntuals durant la classe i valoració posterior més a fons. Cal compartir els criteris d'avaluació .
5	Treball en grups heterogenis; treball cooperatiu	Els alumnes estan distribuïts en grups heterogenis. El mestre de suport es fa càrrec del suport a algun/s grup/s i el mestre curricular d'altres.	Interessant per fomentar la inclusió i la cooperació entre alumnes. Sobretot adequat per fer cert tipus d'activitats en grup i treball cooperatiu. Projectes o treballs concrets de grup.	Cal que els dos mestres comparteixin el sentit i els objectius de les activitats i els criteris d'intervenció. Preveure el tipus de tasques que poden realitzar els alumnes amb més dificultats. Pactar el tipus d'intervencions. Es necessari observar els alumnes i cal una mica de temps per valorar després de la sessió..
6	Els dos mestres porten l'activitat conjuntament i dirigeixen el grup junts	Un mestre introdueix l'activitat però aviat els dos van fent aportacions , suggeriments i comentaris per enriquir-la. S'anima als alumnes a participar activament ja que el mateix model d'ensenyament es participatiu i obert.	Positiu pels alumnes ja que s'enriqueix l'activitat amb les diferents aportacions i punts de vista. Cal que hi hagi una molt bona entesa entre els mestres . Confiança mútua i diàleg permanent per anar reajustant les intervencions. Adequat en tot tipus d'activitats i especialment per treballar temes socials i d'actualitat; debats sobre valors, actituds i normes. Positiu pels alumnes ja que veuen models oberts de relació i treball.	Cal preparar l'activitat junts, conèixer bé els continguts i acordar el tipus d'intervencions (fer reflexionar, expressar dubtes, activar la iniciativa ...). Hi ha d'haver una col·laboració fàcil i una relació fluida. Requereix més temps de coordinació i sobretot una important complicitat.

Alumnes i professors aprenem dins l'aula. Una experiència inclusiva.

Nivells	Tipus de suport	Intervencions dels mestres	Oportunitat de la mesura	Implicacions per la coordinació
7	El mestre de suport porta l'activitat	El mestre de suport porta l'activitat i el tutor fa suport als qui més ho necessiten o al grup en general.	Permet que el tutor o mestre curricular pugui observar i estar més al costat dels alumnes que vol conèixer més. Permet que provi els tipus d'ajut que afavoreixen el seu aprenentatge. Adequada també per introduir continguts o activitats en les que el mestre de suport pot promoure innovacions o estratègies metodològiques determinades (modelatge). Positiu de cara als alumnes ja que veuen els dos mestres més com iguals.	Es necessari compartir el sentit i els objectius de les activitats. La coordinació depèn de la periodicitat d'aquestes sessions; si son més puntuals poden no requerir tanta coordinació i el pes el porta més el mestre de suport però si son periòdiques cal més coordinació i compartir els criteris d'intervenció respectius.
8	El mestre de suport prepara material per fer a la classe	El mestre de suport prepara material per quan el mestre curricular o el tutor està sol a l'aula amb tot el grup. De vegades necessari per certs alumnes que necessiten materials adaptats i es treballa amb el llibre de text o amb materials elaborats pel centre que es tenen amb antelació.	En funció dels acords de centre , de les competències i del temps que tenen els diferents mestres per la preparació de material. Adequat quan el mestre curricular necessita ajuda per adaptar les activitats. Millor si progressivament es pot fer de manera compartida.	Cal que els dos mestres comparteixin el sentit i els objectius de les activitats. Cal que el mestre de suport conegui les activitats i els materials de l'aula. Reunions de valoració periòdiques i seguiment.

Quadre número 10: Tipus de suport amb dos mestres a l'aula

El *primer nivell* s'acostuma a utilitzar molt en centres on hi ha integració d'alumnes molt greus . Parteix d'una idea d'inclusió de l'alumne dins l'aula i el seu grup però en principi no implica una intenció de col·laborar en l'innovació i en la millora de l'atenció a la diversitat a l'aula i en el centre. El mestre curricular planifica i condueix l'activitat i el mestre de suport o auxiliar ajuda a l'alumne assenyalat a fer aquelles activitats amb ajuda. No es requereix coordinació encara que seria desitjable per afavorir la millora de les competències dels dos mestres gràcies a la interacció i la col·laboració. El fet d'estar assegut constantment al costat de l'alumne amb necessitats educatives especials afavoreix poc el progrés en la capacitat autonomia; sovint els alumnes no aprenen a buscar altres tipus d'ajuts (dels materials, dels companys...); en principi no afavoreix la implicació del mestre curricular i es remarquen massa les diferències entre alumnes. A mesura que l'alumne es fa gran, li pot molestar més aquest tipus d'ajut.

En el *segon nivell* hi ha el mateix tipus d'intervenció però hi ha una clara voluntat de fomentar l'autonomia i de investigar i provar altres suports possibles dins l'aula. Requereix poca coordinació : conèixer els continguts i el sentit de l'activitat i és aconsellable comunicar-se els avenços en l'autonomia i el treball dels alumnes dins l'aula per consensuar quines és la mínima ajuda que l'alumne necessita per avançar. Cal anar comentant les noves estratègies que es descobreixen com més interessants per ell i pels altres alumnes. Es interessant anar ampliant les ajudes a altres alumnes i – si és possible – flexibilitzant el professional que les dona de manera que no sigui solament el mestre de suport.

En aquest *tercer nivell* es requereix una major col·laboració i coordinació . Es pot tractar de sessions setmanals periòdiques acordades per treballar certs continguts o es poden organitzar els grups al llarg de la sessió, quan els alumnes han de fer certes activitats determinades. En aquest últim cas es requereix de una bona comunicació i molta flexibilitat per part dels mestres que fan els grups quan veuen que l'activitat ho requereix i que els alumnes necessiten més ajuda. La ubicació i organització de les taules ho pot facilitar o complicar-ho. De vegades és el mestre de suport qui ho proposa si veu que els alumnes als que s'ha de donar suport tenen moltes dificultats i necessiten més ajuda per part seva. En aquest cas, hi ha d'haver una bona sintonia i acords previs amb el mestre curricular / tutor en aquest sentit. També pot ser el mateix mestre curricular qui detecta dificultats en alguns alumnes i ell mateix pren la iniciativa d'ajudar-los amb més intensitat. Aquesta opció és positiva ja que afavoreix un major coneixement dels alumnes que tenen dificultats per part del mestre curricular, coneixement que li serà útil per a altres sessions en les que potser no contarà amb el mestre de suport. D'aquesta manera els mestre curriculars van adquirint progressivament competències en relació a la intervenció amb aquest alumnes.

En el *quart nivell* les intervencions d'ajut son més indiferenciades i els alumnes perceben que els dos mestres els ajuden de la mateixa manera. En aquest nivell és necessària una major coordinació i comunicació entre els mestres ; cal compartir prèviament el sentit de l'activitat i els objectius i continguts a treballar i anar consensuant les maneres d'ajudar i donar suport als alumnes. Es necessari compartir també els criteris de valoració i correcció per evitar desqualificacions mútues que desgasten la col·laboració. Quan hi ha alumnes amb molta dependència o que necessiten molt ajut pot resultar més complicat però – si hi ha bona sintonia – també és possible.

Cal conèixer els alumnes i sobretot tenir clars aquells que poden passar desapercebuts perquè son més passius o no demanen ajuda. Identificar aquells que cal observar més perquè no es

despengin, per donar-los ajuda si la necessiten i per estimular que la vagin buscant o demanant quan es troben amb dificultats que ells sols no poden superar.

En el *nivell cinc* ja parlem d'activitats organitzades per treballar en grups heterogenis amb treball cooperatiu. En aquest cas, s'utilitza una metodologia molt adequada per avançar cap una escola inclusiva i és desitjable que també hi hagi un treball cooperatiu entre els dos mestres implicats. Si – pels motius que sigui això no és possible (manca de temps, formacions i experiències molt diferents, professorat nou...) - és necessari compartir el sentit i els objectius de l'activitat i sobretot el tipus d'intervencions i ajudes que es poden donar. Tal com es vol afavorir la iniciativa i implicació dels alumnes és coherent potenciar-la també entre els mestres. Aquest treball requereix anar disposant de repertoris , suggeriments i propostes per anar augmentant la participació activa dels alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i a la participació i assegurar les seves possibilitats d'èxit i valoració positiva. Per això cal prèviament explicitar els criteris d'avaluació amb els alumnes.

El *nivell sis* és interessant perquè es pot realitzar utilitzant metodologies molt diverses i per part de mestres amb estils molt diferents , com de fet hi ha a la majoria d'escoles . Com sempre, es requereix que hi hagi una bona comunicació i relació entre els dos mestres; relació i col·laboració que es pot anar construint si hi ha actituds obertes i disposades a aprendre dels altres. És fàcil d'utilitzar per part de mestres que tenen història i sabers compartits però també per part de mestres amb metodologies molt diferents però amb curiositat i disposats a plantejar-se altres maneres de fer. També es pot donar amb mestres que es coneixen per primera vegada però que són oberts i respectuosos amb les aportacions dels altres. Es tracta d'un treball realment cooperatiu que enriqueix el treball de cadascun i la interacció amb els alumnes que poden disposar de visions alternatives i de models de col·laboració positius entre adults.

En el *nivell set* ja estem parlant de la possibilitat d'intercanviar els rols en algunes sessions . Aquesta modalitat pot ser útil per a introduir certs continguts a l'aula en els que el mestre de suport té una bona experiència i formació. D'aquesta manera pot fer intervencions de modelatge en les que el mestre curricular pot veure in situ com ho fa. Altres vegades aquest intercanvi de rols no es fa per introduir nous continguts o noves metodologies sinó senzillament per afavorir més flexibilitat en els respectius rols i per reconèixer la complementarietat segons els respectius sabers i experiències. És positiu que en els centres en general hi hagi una major acceptació de les diferències i un major reconeixement de les diferents capacitats per treure profit dels sabers de cadascú i generar coneixement a partir de l'aprenentatge entre iguals.

En el *nivell vuit* ja no em refereixo a activitats amb dos mestres sinó a activitats de col·laboració indirecta. El mestre de suport prepara materials adaptats per activitats que realitzarà el mestre curricular; sovint són unitats didàctiques de ciències naturals, de socials o de matemàtiques , però també poden ser d'altres continguts.

Aquest treball no és exclusiu del mestre de suport i , de fet, seria positiu que el realitzés el mateix professor o tutor a partir del coneixement de l'alumne, sobretot en aquelles matèries en les que no disposarà de suport. En cada cas, segons les possibilitats de temps i d'experiència en aquest sentit es podria pactar qui s'encarrega de fer-ho.

En el qüestionari que he passat als mestres els preguntava qui els semblava que era millor que tingués temps per fer aquesta adaptació dels materials. Partia de l'idea que es millor que qui ha

de conduir l'activitat vagi aprenent a adaptar-la, ja que – d'aquesta manera –s'assegura una implicació més important i una major funcionalitat de la tasca de planificació. La majoria dels tutors (un 80%) no creuen que siguin més positiu que sigui el tutor qui disposi de temps per adaptar els material dels alumnes amb necessitats educatives especials. En canvi, els qui son o han estat també mestres de suport ho consideren més positiu en un 87,5%.

Qüestionari pels mestres	Tutors		Mestres de suport	
	Totalment D'acord + Bastant D'acord	Parcialment D'acord + En Desacord	Totalment D'acord + Bastant D'acord	Parcialment D'acord + En Desacord
33. Considero que és més positiu que sigui el tutor qui disposi de temps per adaptar els materials dels alumnes amb necessitats educatives especials.	20 %	80%	87,5 %	12,5 %

Segurament molts tutors i tutores senten que tenen ja masses fronts i prefereixen que sigui el mestre de suport qui s'encarregui d'aquesta tasca . Potser no és senten prou preparats per adaptar els materials i necessiten la col·laboració dels mestres de suport que tenen més experiència en fer-ho. Donar-los més formació i temps per fer-ho, a la llarga , els dotaria d'estratègies i recursos per entomar la diversitat a l'aula en les matèries que son de la seva responsabilitat . Una mestra, en relació a aquesta pregunta comenta: *"A certs tutors els costa molt destriar i adaptar els materials. El de suport sovint està més acostumat a veure el que és prioritari encara que sembli incongruent"*.

La valoració de les sessions compartides

Una cosa que s'intenta tenir present a la Comissió és que, al llarg del curs, els mestres implicats vagin parlant dels suports i de les sessions conjuntes, sobretot per detectar possible problemes, per anar millorant l'encaix dels dos mestres i per anar proposant petits canvis que millorin la qualitat d'aquestes sessions. De totes maneres, tot i tenir-ho clar, a l'hora de la veritat , això es fa de manera irregular segons cada parella de mestres. Hi ha tarannàs diferents i la dinàmica a l'escola és tant intensa i hi ha tantes coses a solucionar i a parlar que sovint, quan se'n parla a la Comissió, es constata que no sempre s'ha pogut fer ; de vegades no hi ha hagut temps per seure i parlar amb calma quan han sorgit dificultats o quan calia fer una valoració més a fons.

De fet , la coordinació entre les parelles de mestres no és fàcil i cada curs es valora que és un aspecte a millorar. Les coordinacions varien segons cada parella; hi ha parelles que en parlen sovint i troben moments per comentar els dubtes i n'hi ha d'altres que necessiten un temps establert per fer-ho de manera més continuada. Fins ara, no s'havia establert de manera sistemàtica però aquest curs les mestres de suport van proposar que s'establís un mínim de reunions a nivell institucional per afavorir la seva realització. Per això, de cara al curs vinent s'ha decidit que es faci una reunió de coordinació de la mestra de suport amb les dues mestres de cada nivell, com a mínim cada tres setmanes i que es destini una reunió de cicle al mes per parlar sobre el que es fa en aquestes sessions a les diferents classes.

Cada curs, en el mes de juny es fa una valoració d'aquestes sessions utilitzant els criteris del quadre número 11. Aquestes valoracions es posen en comú a la Comissió d'atenció diversitat i després es comparteixen amb el claustre en una reunió que es fa a final de curs per valorar l'atenció a la diversitat (veure apartat 4.8. *Els procediments . Activitats a final de curs*)

Criteris per fer la valoració de l' atenció a la diversitat i de les sessions de suport

Nivell relacional entre mestres

Les comunicacions, son fàcils i fluides? Ens sentim còmodes per parlar del que va bé i de les dificultats ?
La relació, ha estat positiva?
Ens sentim respectats ?
Tenim clars els respectius rols ? N'hem parlat ?
Què pensem que hem de millorar ?
Què modificariem o li demanariem al company/a que modifiqués ?

Coordinació dels diferents professors i professionals

S'han fet reunions de coordinació ?
Amb quina periodicitat?
S'han planificat conjuntament les activitats compartides ?
S'han establert criteris d'avaluació?
S'han anat introduint modificacions en l' ajut a mesura que s'hi veien dificultats o problemes?
S'han fet entrevistes conjuntament (o complementàries amb les famílies)?
Com es podria millorar aquesta coordinació ?

Paper de l' ensenyant de suport

Tipus d'intervencions a l' aula: en la planificació i organització de les activitats, en el moment de l' activitat , en la revisió de les activitats...
Com intervé la mestra o el mestre de suport en les activitats quan entra a l' aula ?
Amb quins alumnes? Amb tots? Sempre amb els mateixos?, Segons el moment? Li diu la mestra? Pren la iniciativa ella ? Està acordat prèviament?
S'ha anat comentant i s'han anat fent modificacions a mesura que s'ha considerat necessari ?
Ha aportat orientacions i comentaris al mestre o a la mestra per conèixer millor les necessitats educatives de l' alumnat i per intervenir amb ells?
De vegades s'han intercanviat els papers ?

Continguts i activitats

Quins continguts es treballen quan hi ha el suport?
Quin tipus d'activitats es fan? (de petit grup, de tallers, de treball individual, de gran grup...). Tenen en compte la diversitat dels nois i noies (obertes, amb diferents nivells de dificultat, amb diferents tipus de suports...) ? Es consideren adequades? Caldria modificar-ne algun aspecte ?
S'ha tret profit de la intervenció?
El mestre o la mestra de suport, ha participat en la preparació de les activitats? Les coneix?
Què podríem modificar ?

Alumnes

S'han atès els alumnes segons les seves necessitats ?
S'han anat comentant els casos que presenten més dificultats per ser ajudats ?
S'han fet entrevistes amb la família?
S'han fet reunions amb altres professionals?
Es considera que aquest tipus d'intervenció és profitós? Es creu que e podria ser més si es fes d'una altra manera?
Es replanteja de cara al futur ?

Grup classe

Com s'han organitzat els alumnes i els espais ?
Es va contrastant i observant l'evolució i el progrés de tot l'alumnat?
Es realitza una avaluació formativa dels nois i les noies? Se'ls ajuda a autoavaluar-se?
Hi ha d'altres alumnes que necessiten més ajuda que no havíem detectat ?
La dinàmica de l'aula i les activitats permeten l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes ?
Els mestres i les mestres, poden interactuar i ajudar l'alumnat segons diferents necessitats? En el cas que fos que no, per què ? Com es creu que es podria millorar en aquest aspecte?

Quadre número 11: "Criteris per fer la valoració de l'atenció a la diversitat", extret del Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola Folch i Torres i revisat.

5.5. EL PAPER DEL MESTRE DE SUPORT

Els mestres d'educació especial tenen una formació especialitzada que han construït a partir de la formació inicial i de la formació contínua al llarg de la seva pràctica professional. A l'escola Folch i Torres, a més dels mestres d'educació especial hi ha altres mestres que en diferents moments i per diversos motius han estat seleccionats per fer de mestres de suport. En general, són mestres amb una bona experiència a nivell de metodològic, que poden aportar recursos i col·laborar amb els altres mestres de les diferents aules per millorar l'atenció a la diversitat. El fet de que alguns vagin canviant de tant en tant també és interessant per anar ampliant la possibilitat de que diferents mestres de l'escola puguin realitzar aquest treball més especialitzat. Això, va generant coneixement entre el professorat de l'escola i les diferències entre els mestres de suport especialitzats i els mestres curriculars van disminuint; progressivament hi ha més tutors interessats i implicats en l'atenció a la diversitat d'alumnes.

El fet d'haver realitzat aquesta funció al llarg d'alguns cursos es altament valorat pels mestres que ho han fet. Una tutora que ha fet suport ho expressa així : *"He après moltíssim com mestra de suport, va ser quan va començar l'avaluació de centre, vam llegir, treballar.. Va ser molt positiu... La Comissió va ser la que va engegar això i ho va portar a l'inici. Jo vaig aprendre molt. Em conec tots els recursos de l'escola"*. Una mestra que ha estat tutora i ara és mestra de suport i cap d'estudis, quan li pregunto com valora els canvis que s'han anat fent a l'escola, diu: *"S'ha fet una evolució tant gran i es fan tantes coses que no sé què dir-te. Aquests temes com a cap d'estudis els trobo molt propers perquè ho he anat vivint abans com a mestra de suport. He vist el progrés que s'ha fet. He estat tutora, mestra de suport i ara a l'Equip directiu. He anat creixent. He après moltes coses i m'ha ajudat molt"*. En què per exemple ? *"Abans*

pensava que això d'atendre nens amb necessitats educatives especials era més complicat i he vist que era més senzill, encara que et porta molta feina . Potser pensava que necessitava unes aptituds molt especials i he vist que és qüestió de posar-s'hi". Una altra tutora que ha estat mestra de suport , a la pregunta : Què et va aportar el fet de ser mestra de suport ? diu: " A mi em va aportar un coneixement de l' escola global i veure la varietat de necessitats que hi ha ; et fa ser més generosa perquè tu només veus els problemes de la teva aula".

En un model inclusiu com el que es fa a l'escola, tots els mestres haurien d'adquirir i exercitar un cert nivell de competències encara que no fossin mestres especialitzats. Tal com diu Marisa Pavone (a Canevaro i Ianes, 2003) "S'aniria cap a recorreguts de "especialització temporal" que tots els mestres podrien anar realitzant al llarg de la seva carrera professional. " Tots els docents podrien exercir funcions "de suport" durant un cert període de temps i això permetria desenvolupar la professionalitat de molts més docents elevant la qualitat de l'escola globalment. Això no significa abolir el mestre d'educació especial sinó redissenyar la seva funció i al mateix temps fer-la més flexible i evolutiva; a mesura que l'escola va avançant, el mestre d'educació especial també ha d'anar desplegant noves estratègies d'ajut. La necessitat de que hi hagi mestres d'educació especial especialitzats a les escoles és innegable però caldria anar ampliant aquesta funció i escampant els seus sabers a tota l'escola. La especialització seria una professió per aquells mestres que l'han triat a la seva carrera professional, però també podria ser una funció per altres mestres que reunissin certes condicions. Algunes d'aquestes serien: interès i disponibilitat cap aquesta tasca, actituds de respecte i col·laboració , capacitat d'iniciativa, facilitat per buscar i ensenyar recursos i capacitat per promoure metodologies inclusives a l'escola.

El mestre de suport i d'educació especial ha de tenir un model d'intervenció. "Si un professional no té un model, el risc és que li vingui dictat pels esdeveniments i que es subordini a les mancances, perquè els esdeveniments depenen sovint de les situacions de desavantatge i de dificultat. Si la nostra intervenció neix de les dificultats, té el perill de quedar-se encallada a una realitat difícilment superable que nosaltres hem de fer evolucionar. Per això necessitem un model; el model és una estructura elàstica, flexible, amb uns punts estables. Si l'elasticitat i la flexibilitat esdevenen informalitat i improvisació totals, el perill és de crear un fals model. El nostre eslògan podria ser aquell de tenir un model metodològic i molts mètodes, evitant la confusió entre metodologia i mètode que permet sacrificar tota la realitat sempre a un únic model" (Canevaro, 2003 p. 110). Estic molt d'acord amb aquesta afirmació de Canevaro; és necessari treballar des d'un model determinat, i a més crec que aquest model no pot ser només del mestre individual sinó que ha de ser un model institucional perquè pugui ajudar a l'escola a avançar com comunitat.

Perfil professional

En un model d'atenció a la diversitat inclusiu tots els mestres han d'anar aprenent estratègies i recursos per atendre la diversitat a l' aula. El mestre de suport hi té un paper important, ha de tenir un perfil determinat però també s'han d'aprofitar els coneixements, la creativitat i la iniciativa de tots els altres mestres que estiguin disposats a participar en aquesta tasca activament. En aquest sentit els rols de vegades es flexibilitzen i els límits entre els dos mestres poden ser difosos i és positiu que no estiguin establerts d'una manera rígida. Evidentment el mestre que fa el suport té la responsabilitat d'exercir unes determinades

funcions però en un treball de col·laboració no hi ha d'haver jerarquies i cadascú ha de poder aportar el seu coneixement i experiència personal.

El mestre de suport ha de tenir una bona formació de base que li porti un bon coneixement del currículum que ha d'impartir segons el nivell d'ensenyament, un coneixement en profunditat sobre com aprenen els alumnes i quines estratègies són més adequades per ensenyar determinats continguts, especialment aquells més rellevants, tant a nivell de les capacitats bàsiques i transversals com a nivell de les diferents àrees de coneixement. Han de tenir també coneixements en relació a les diferents discapacitats que haurà d'anar actualitzant segons les característiques dels alumnes que estigui atenent.

A més d'aquesta formació de base professional i especialitzada, hi ha diverses capacitats que ha d'anar desenvolupant per treballar dins l'aula que cito a continuació. Aportaré també alguns comentaris dels mestres de l'escola en relació a aquests temes. Penso que són il·lustratius i aporten matisos que poden ajudar a qui hagi de fer un paper d'aquest estil :

Capacitat d'adaptació i flexibilitat

El fet de treballar dins l'aula , en cooperació amb un altra mestre que generalment és el tutor del grup, exigeix evidentment una bona capacitat d'adaptació a diferents maneres de fer.

Una mestra de suport diu : *"Ha de ser molt flexible, molt flexible . T'ha costat al començament ? Vas coneixent a la gent i aleshores ja t'adaptes, has de ser una mica espavilada, ser estrateg . No pots anar a la teva..."*. Una altra mestra de suport : *"Jo crec que lo principal es ser molt flexible i ser capaç d'adaptar-se a les diferents circumstàncies que et trobes a l' aula. Una mica de ma esquerra . Si demostres que respectes el que ells diuen i fan et permeten fer molta cosa i confien molt"*. El director de l'escola creu que *"el mestre de suport ha de ser professional. Obert als canvis, Que relativitzi els problemes i ajudi a mirar d'una manera més amplia. Ha de tenir com un sisè sentit en les relacions amb els diferents tutors . Saber adaptar-se a cada tutor. A l'aula és el tutor te l'autoritat"*

Habilitats de relació i capacitat de negociació

Capacitat per relacionar-se amb professionals diferents i per cooperar amb ells segons les seves necessitats, les demandes i els acords presos.

Diversos mestres que han treballat fent suport amb aquest model destaquen la importància de saber-se relacionar amb els diferents mestres i saber ajudar-los tenint en compte cada manera de ser . Una mestra de suport : *"Cal tenir habilitats de relació. Costa relacionar-te amb els mestres .Hi ha maneres de fer molt diferents . Has de tenir mà esquerra per orientar. Això costa... A mi m'ha costat."*

A l'hora de parlar i posar-se d'acord els dos mestres sobre què es el que faran a l'aula la capacitat de negociació és important per arribar a consensos en els que els dos mestres sentin que hi guanyen quelcom. Una tutora manifesta : *"La mestra de suport ha de negociar, una mica saber subordinar-se però a l'hora ha de tenir clars els objectius i el seu paper, on ha d'arribar i quina és la seva tasca , tant vàlida és la figura del tutor, com la del suport i com a tal, també ell pot exigir en un cert moment certes condicions per fer la seva feina..."*

Capacitat per localitzar, detectar i analitzar els problemes

Capacitat per observar la realitat , saber reconèixer allò que no funciona i fer propostes de millora realistes sempre que ho consideri convenient.

Actitud d'ajuda

El mestre de suport ha de tenir una certa disposició per ajudar els altres mestres i els alumnes quan es troben amb dificultats. Són actituds que poden formar part de la pròpia manera de ser o que es poden desenvolupar a partir de la pràctica, sobretot si senten que son respectats i reconeguts. Una mestra de suport comenta : *“No tots poden fer de suport . Han de ser persones amb ganes d'ajudar. Que t'agradi i et preocupi perquè un alumne no aprèn”*

Actituds de respecte i confiança en els altres

La confiança és un aspecte clau i a l' apartat 5.3. *La col·laboració a l'aula . Condicions per la col·laboració*, ja he destacat la seva importància. Una mestra de suport opina: *“Que inspire confiança. Que tingui un caràcter força obert per adaptar-se i tenir relacions bones amb tots . Cal tenir gràcia, tacte.. Has de ser molt flexible com a mestre de reforç.”* Una tutora demana que la mestra de suport li aportï : *“ sobretot actitud positiva de cara als nens, de cara a col·laborar. relació cordial, de tranquil·litat Es important està tranquil, a una classe, estar a gust i tenir confiança per poder parlar de les coses..”*

Capacitat per assessorar i fer aportacions. Iniciativa

En els següents comentaris de mestres queda recollida la importància que elles concedeixen a aquestes capacitats: *“El M de suport et pot assessorar. Ella em va assessorar. No es només el suport als nen , és un suport d'un altre tipus. Es "la mirada de l'altra " . El tutor està sempre dins l' aula i ell et pot donar una altra visió”* (una tutora). Una altra tutora, a la pregunta : *“Què esperes que t'aporti el mestre de suport ?”* respon : *“Depèn del professor de suport . Ha de tenir cert perfil , ajudar-te a evolucionar, a canviar... Que m'aporti idees, camins nous, maneres diferents. Ha de tenir iniciativa”*. Una mestra que havia fet suport : *“Jo el que feia era fer propostes i que les propostes estiguin molt elaborades per no donar feina als companys . Es a dir ... "podem fer això i ho podem fer d'aquesta manera".* Una altra tutora opina: *“Ha de ser persona molt versàtil i amb un munt de recursos. Que proposi i pugui també escoltar molt els tutors. Tenim molts problemes, molts neguits. Que et pugui donar ànims en un cert moment”* i una tutora que ha estat mestra de suport diu : *“El M Suport ha ser un bon estratega. Conèixer els mestres, aleshores els pots ajudar però t'has d'implicar i portar propostes preparades”*

Capacitat per col·laborar en la construcció d'un cultura de centre

Una cultura que tingui en compte la diversitat , aportant i construint mètodes , procediments i rutines que facilitin aquest treball en el centre i la seva avaluació continuada. Col·laborar amb l'escola per avançar en els processos d'inclusió

Funcions del mestre de suport

En aquest model el mestre de suport ha de ser un suport pels alumnes i pels mestres. Les seves funcions es situen a diferents nivells: institucional, a nivell d'aula i en relació als alumnes

A nivell institucional

1. Col·laborar amb l'escola a nivell institucional.
Col·laborar amb els estaments responsables del centre en la millora de l'atenció a la diversitat a tota la institució, aportant elements d'anàlisi i detecció d'aspectes a revisar i millorar per avançar cap a models més inclusius.
Per desenvolupar aquesta capacitat cal una certa visió de l'escola com institució i estratègies per a poder desplegar una certa influència dins l'escola. El mestre de suport té una certa responsabilitat institucional en que l'escola avanci en aquest sentit i ha de fer valer també el seu paper com professional que col·labora però a l'hora crític amb aquelles pràctiques que exclouen certs alumnes o persones.
2. Col·laborar en la construcció d'una cultura de centre
Una cultura que tingui en compte la diversitat, aportant i construint mètodes, procediments i rutines que facilitin aquest treball en el centre i la seva avaluació continuada.
3. Construir un model d'intervenció i anar-lo revisant
Ja s'ha parlat de la importància de disposar d'un model flexible que es pugui adaptar al context d'intervenció, però que orienti la presa de decisions i les diferents actuacions que es van fent per avançar en la direcció desitjada.
4. Coordinació entre la Comissió d'Atenció a la diversitat i els mestres curriculars i tutors.
Mantenir un feed-back continuat entre els diferents professionals implicats: tutora, altres mestres, assessora psicopedagògica, logopeda per coordinar les diferents accions, cap d'estudis.

A nivell d'aula

1. Col·laborar amb els mestres en els diferents moments de la seva tasca educativa: planificació, execució dels plans a l'aula, avaluació dels plans i dels alumnes, propostes de millora
2. Col·laborar en el disseny d'activitats a les aules perquè tinguin en compte la diversitat dels alumnes i es facin propostes cada cop més obertes i diversificades.
3. Col·laborar en l'adaptació de les activitats en les que ells no hi són presents. Col·laborar i assessorar en l'adaptació dels materials
4. Detecció conjunta amb el tutor a partir de les observacions i intervencions que realitza a l'aula. Aquesta funció implica anar comentant els casos que preocupen, realitzant observacions i avaluacions més concretes i col·laborant de manera indirecta en la tasca de tutoria i de relació amb les famílies en els casos en que sigui necessari.
5. Col·laboració amb el tutor en l'observació i avaluació dels alumnes segons s'acordi amb la tutora. Observar quines són les barreres a l'aprenentatge i la participació que troben certs alumnes i cercar conjuntament de disminuir-les.

A nivell de l'alumne

1. Conèixer la específica situació de l'alumne, la del seu grup classe i la de la comunitat escolar en la que està per poder diversificar els temps i les maneres d'intervenir segons les seves necessitats educatives i les possibilitats del context. Aportar informacions i motivar els tutors en el coneixement de les capacitats i dificultats dels alumnes.
2. Col·laborar en l'avaluació de les necessitats dels alumnes i col·laborar en les propostes de plans personalitzats que els tinguin en compte dins del pla global de l'aula
3. Col·laborar en disseny i posta en pràctica del pla personalitzat i de les ACI.
4. Fer el seguiment conjunt amb els tutors, els altres mestres de l'equip i amb les famílies; demanar intervenció de l'assessora psicopedagògica de l'EAP en cas de que es consideri necessari. Ser present a algunes entrevistes amb les famílies d'aquests alumnes. Donar continuïtat a les actuacions al llarg dels diferents cursos, sigui de manera directa o a través de la participació en la Comissió.
5. Intervenir a l'aula per atendre els alumnes i el grup segons els acords fets amb el tutor/a.

En l'Annex I número 3: *"Buidat de les preguntes sobre les funcions que han de fer el mestre de suport i el tutor quan la intervenció del mestre de suport es fa dins l'aula"* (pàg. 206) i *"Funcions dels mestres quan es fa el suport dins l'aula. Comparació del grau d'importància atorgat a les funcions dels dos mestres dins l'aula"* (pàg. 207) hi ha una ordenació en importància atorgada a les funcions que han de fer tant el mestre de suport com el tutor quan treballen junts dins l'aula. Els mestres d'aquesta escola, que treballen amb aquest model des de fa cursos pensen que no s'han de fer gaires distincions entre les funcions dels dos mestres a l'hora d'atendre la diversitat i de treballar junts a l'aula. Segons ells, els dos mestres han de tenir capacitat d'adaptació a l'altre (pregunta 37.5. i 38.4); han de fer propostes d'activitat i plantejar canvis a l'aula (preguntes 37.6 i 38.4); han d'aportar models, estratègies i activitats per atendre millor la diversitat (preguntes 37.1. i 38.1.); han de tenir capacitat d'observació i anàlisi de les possibilitats i dificultats dels alumnes (preguntes 37.2 i 38.2.); han d'ajudar qualsevol alumne que ho necessiti (preguntes 37.8; 37,7; 38.6 i 38.7); han d'ajudar els alumnes amb necessitats educatives especials (pregunta 38.6.) i han de planificar i conduir activitats segons el que hagin acordat per les sessions compartides (pregunta 37.9 i 38.8).

6. L'ALUMNE DINS EL GRUP

6.1. La personalització de l'ensenyament

"Perquè una escola sigui realment *per tothom* no té més remei que dirigir-se *personalment* a cada un dels que en formen part, i respondre a les necessitats específiques i *personals*, de cadascú." (Pujolà, 2003).

Per avançar cap a una educació inclusiva tots els alumnes han de participar de la vida de l'aula i tots els mestres, sense distinció han d'anar aprenent a tenir en compte la diversitat i, progressivament a introduir metodologies més diversificades i inclusives. A banda d'aquest procés, gradual en el qual s'ha d'implicar tota l'escola, paral·lelament s'han de donar respostes

més personals a certs alumnes que tenen més dificultats per participar de la vida de l'aula, aquells que pateixen alguna discapacitat, que requereixen una atenció més personalitzada i un temps específic de coordinació, avaluació i seguiment entre els diferents implicats.

Per molt que els mestres utilitzin metodologies més obertes i diversificades, penso que no podem obviar que certs alumnes, per motius diversos, necessiten *una mirada més individualitzada*, una aproximació més acurada per conèixer millor les seves reals capacitats i per ajustar la nostra acció a les seves possibilitats i necessitats. Sovint aquests alumnes coincideixen amb els alumnes “certificats” (que oficialment tenen necessitats educatives especials) però hi ha també altres alumnes que preocupen que també requereixen actuacions coordinades més personalitzades (alumnes amb problemes greus d'aprenentatge, de comportament o amb problemàtiques familiars o socials...).

En aquests casos parlem de la personalització de l'ensenyament, que no fa referència a la necessitat d'una atenció individual sinó a una mirada més personalitzada que serveixi per establir ponts entre el grup classe i l'individu concret. Una mirada que ha de servir perquè l'alumne disposi dels ajuts i les adaptacions que li permetin participar plenament de la vida i l'aprenentatge dins del seu grup. Les finalitats d'aquesta mirada més personalitzada serien:

- Conèixer millor l'alumne com a persona, amb la col·laboració i participació dels altres agents educatius implicats (família, altres professionals...). Conèixer els seus interessos, les seves motivacions i preocupacions més enllà de l'escola.
- Identificar les barreres a l'aprenentatge i a la participació que aquest alumne troba dins l'aula i dins l'escola per a poder-hi incidir i per proposar modificacions pertinents. Aquestes barreres poden provenir del mateix alumne però també del context en el que es troba, de la mateixa metodologia d'ensenyament, de l'organització de l'aula o de la dinàmica del grup.
- Fer plans personalitzats prioritzant les capacitats i els continguts a treballar i acordant estratègies per aconseguir els objectius proposats.
- Intervenir a la zona de desenvolupament proper dins les mateixes situacions d'ensenyament / aprenentatge, proposant ajudes diferents segons el tipus d'activitat i les possibilitats de cada moment, interaccions amb els companys, suports materials, adaptació de les activitats, intervencions de suport.... Afavorir intervencions d'aquest tipus estimula la creativitat dels mestres, la recerca d'alternatives i de possibles vies d'intervenció. La solució no ha de venir solament per part d'altres professionals més especialitzats (“digues-me el que haig de fer per ajudar-lo”), sinó també dels mateixos mestres que prenen part activa en aquesta recerca dels límits i de les possibilitats dels alumnes, provant, estirant, exigint però donant sempre ajuda i acompanyament en aquest procés de creixement personal.
- Implicar la família i el mateix alumne en el propi procés d'aprenentatge i d'autonomia; ajudant-lo a identificar les barreres que sovint l'entorn o ell mateix posen i explicitant i consensuant, els objectius educatius que es volen aconseguir.

6.2. La construcció de la identitat

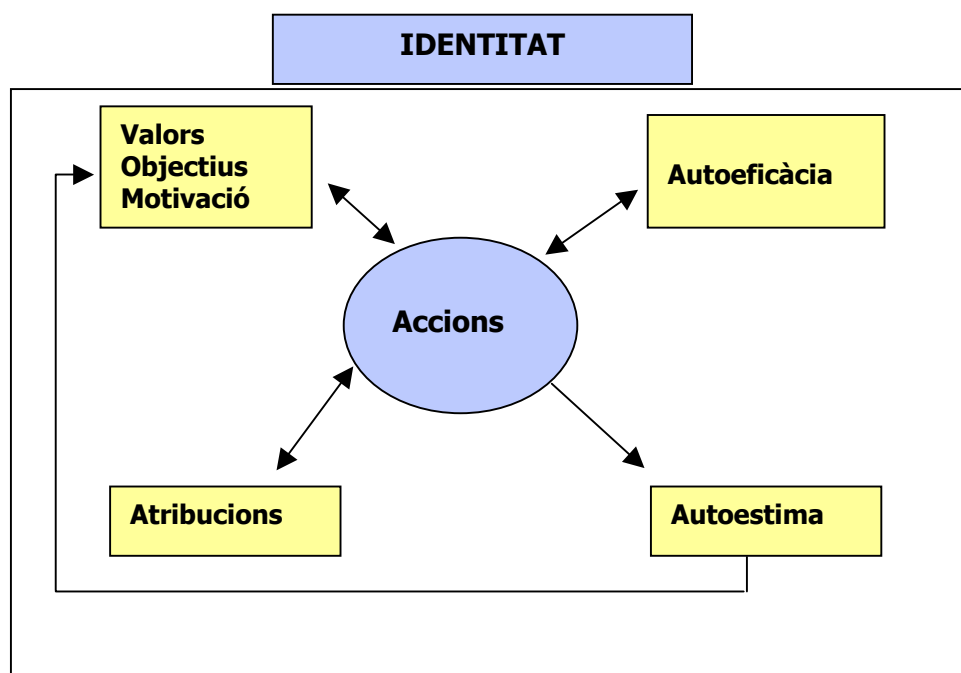
A les edats dels alumnes de parvulari i d'educació primària, es va construint la identitat, a partir de les característiques personals i de la interacció que els nens i les nenes estableixen amb el seu entorn familiar i social. La identitat i el concepte d'un mateix tenen molta influència en la vida i l'aprenentatge; poden inspirar ganes de superació i capacitat d'esforç o, al contrari, desinterès en els aprenentatges i manca de motivació cap a activitats que suposin una major autonomia personal. La identitat influeix en els diferents àmbits de desenvolupament però – a la vegada – pateix la influència d'altres factors: els límits funcionals i estructurals del seu cos, els èxits o fracassos en algunes capacitats, les dificultats de participació social, les actituds socials i familiars.. Tots aquests aspectes influeixen de manera significativa en l'idea que l'alumne va tenint sobre ell mateix, a través d'emmirallar-se en els altres.

Un alumne amb barreres a l'aprenentatge i a la participació també es fa preguntes, més o menys conscients sobre la seva identitat i sobre com es veu. Preguntes del tipus : Com soc jo ? Com em veig ? Com em veuen els altres ? Com voldria ser ? Com era abans ? Perquè em costa això ? ... i altres de semblants. Es freqüent que, al voltant d'aquests alumnes hi hagi certes idees preconcebudes sobre la seva manera de ser i les seves dificultats (“els nens amb síndrome de Down solen ser afectuosos, apàtics i tossuts”), degut en part al desconeixement i a la poca convivència amb la diversitat que han tingut la majoria d' adults de la nostra societat. Es té tendència a atribuir els comportaments disfuncionals o diferents dels alumnes amb handicaps a la seva discapacitat i sovint, en comptes de confiar en la possibilitat d'apropar-s'hi pel conèixer-los millor, es magnifiquen les diferències i es crea la necessitat de que altres (experts, bibliografia, documents diversos..) expliquin les seves característiques i la manera com se'ls ha d'ensenyar. Aquestes creences no estimulen la curiositat, l'acostament sense prejudicis i la confiança en la pròpia capacitat dels mestres de poder educar aquests alumnes.

En realitat allò que uneix aquests alumnes amb els altres (la necessitat de ser acceptats i reconeguts, de ser ajudats i estimulats, la necessitat de sentir-se bé a l'escola, la necessitat de créixer i progressar...) té molt més pes i molta més importància que allò que els separa o diferencia (el seu procés més lent d'aprenentatge, la seva dificultat per comunicar-se o caminar...). En realitat, sovint els comportaments d'aquests alumnes que preocupen més a l'escola (un nen que es mostra agressiu, un nen que no té ganes d'aprendre...) no son deguts a la pròpia discapacitat sinó a com ell i el seu entorn la viu i l'accepta; a com es va construint la seva identitat i al pes que la percepció de la seva discapacitat té en aquest procés.

Per aquests motius, els enfocaments que donen excessiva importància a les etiquetes i a les etiologies poden tenir massa influència en la configuració d'aquesta identitat. Per això, és convenient, que els qui treballem amb aquests alumnes, col·laborem en que la seva identitat no es configuri només en base a determinats elements: les seves característiques físiques, les seves capacitats cognitives (i encara menys els seus dèficits...) o la configuració de la seva família...

Una identitat ben desenvolupada tindrà en compte les relacions, connexions i influències entre diversos aspectes i àmbits de desenvolupament. Segons Ianes (2003) la identitat es desenvolupa i es modifica a partir de les interconnexions de quatre dimensions mentals bàsiques.



Quadre número 12: La construcció de la identitat

Quan parlem de *motivació* ens referim a una dimensió que empeny cap a l'acció, que orienta a fer allò que es pot per aconseguir els resultats esperats. Pot tenir un valor positiu en el sentit de que son objectius a aconseguir (desitjos, aspiracions, necessitats, models a imitar, fons de gratificació o d'èxit) o un valor negatiu que està format per les situacions a evitar (pors, fracassos, inseguretats...).

Les nostres accions, iniciades en part gràcies a la motivació, estan sotmeses al judici de les altres dues dimensions de la identitat: el sentiment d'*autoeficàcia* ("Soc capaç de fer les accions que vull fer ?) i *les atribucions* que faig sobre quina és la causa d'obtenir certs resultats ("Son realment aquestes accions les que em portaran els resultats que pretenc ? El meu esforç m'aportarà sentiments de benestar ? "). L'*autoeficàcia* és la percepció que la persona té sobre les seves possibilitats d'aconseguir l'èxit en una tasca, el seu sentiment de competència, de "poder-se'n sortir". Els efectes d'un bon sentit d'autoeficàcia apareixen en la persistència davant la tasca, en la capacitat d'esforç o en la capacitat de ser autònom i creatiu.

L' *estil d'atribució* fa referència en canvi a com l'alumne creu que allò que ha fet o ha passat té relació amb el seu treball i amb la seva pròpia actuació. La valoració que fa espontàniament sobre la seva pròpia responsabilitat sobre les coses que li passen i els resultats que aconsegueix. En definitiva quines son i on estan les causes de les coses que li passen. Les atribucions es classifiquen en base a tres dimensions: primerament segons quin és el "*lloc del control*" en el que es creu que resideix el control del que li passa; es considera intern (per exemple "no aconsegueixo bons resultats perquè no m'esforço prou o no tinc prou habilitat"...) o extern (per exemple "aconsegueixo mals resultats perquè la tasca es difícil o perquè no he tingut sort"). La segona dimensió fa referència a "*l'estabilitat en el temps*" de les causes d'allò que succeeix, per exemple: "sempre penso que les coses que em passen son degudes a la

meva bona o mala sort ...” o hi ha variabilitat segons el moment i la situació. La tercera dimensió és “*el grau de control*” que la persona considera que té sobre les accions i els seus resultats, segons pensi que allò que li passa es degut a causes que pot controlar més o menys.

L'altra factor psicològic implicat en la identitat és *l'autoestima*. Segons Miras (2002), l'autoestima fa referència a la valoració afectiva que la persona fa sobre si mateixa i sobre les representacions que té d'ella mateixa en els diversos àmbits d'actuació. És “el judici, les percepcions i la sensació de valor/satisfacció sobre ella mateixa, que resulta de les seves accions positives, dels missatges positius que rep dels altres i de la seva personal autovaloració que, a la vegada, proporciona energia i direcció cap a les motivacions.” (Ianes, 2003, p. 49).

Segons aquestes idees, en la construcció de la identitat, es dibuixa per tant una àmplia zona d'influència de l'escola i dels altres agents educatius que envolten un alumne amb discapacitat. Podem incidir en el seu *sentiment d'autoeficàcia* quan li proporcionem tasques al seu abast, quan l'ajudem a participar com un més en les activitats de la classe, quan valorem més els seus avenços i conquestes que els seus fracassos, quan li fem notar les coses que va aprenent i en les que aconsegueix una major competència. Podem incidir en la seva *motivació* quan l'animem amb tasques que li interessin, quan compartim amb ell els objectius que pensem que pot aconseguir, quan li explicitem amb claredat els comportaments que haurien d'anar disminuint i consensuem amb ell les maneres d'ajudar-lo... Podem incidir en que faci *atribucions* més realistes, quan l'ajudem a valorar la seva responsabilitat en els resultats de les seves accions i produccions. Per exemple, quan l'ajudem a que vagi valorant les seves produccions i realitzacions; progressant en el reconeixent dels factors en els que pot incidir: “si demano ajuda quan em sento perdut, en comptes d'abandonar, podré acabar millor la tasca”; “si hagués estat una estona més, aquest dibuix m'hagués sortit millor...” o quan l'ajudem a comparar produccions realitzades en diferents moments per ell mateix i pot reconèixer diferències substantives que li demostrin que és capaç d'aconseguir millors resultats quan està més centrat o motivat. A partir de la interacció entre aquests elements i de la influència dels adults i companys que l'envolten, l'alumne va consolidant una autoestima més o menys ajustada i positiva que tindrà una influència decisiva en el seu procés de desenvolupament i d'aprenentatge.

Per fer aquest tipus d'intervencions i contribuir més decididament a la formació de persones amb una autoestima més positiva, és interessant ser conscients de la important influència que tenen les expectatives (dels mestres, dels pares, dels professionals...) en el tipus d'educació i de suport que es dona als alumnes. Tal com diu Solé (1993, pàg. 37) “*els mestres proporcionen als seus alumnes (moltes vegades inconscientment) tractaments educatius diferenciats que es poden traduir en diferents coses: tipus i grau d'ajuda educativa que se'ls ofereix, suport emocional i retroalimentació més o menys positiva que reben, tipus d'activitats a les que se'ls permet participar, oportunitats que se'ls ofereixen per aprendre, quantitat i dificultat dels materials que s'utilitzen com recurs educatiu. Tot això varia en funció de com es considera l'alumne, en funció de la influència que el professor creu que exerceix sobre ell i en funció de les causes a les que atribueix els seus èxits i fracassos.*”

És important procurar que els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació puguin desenvolupar una bona identitat autònoma, sostenint els seus desigs i motivacions, ajudant-los a creure en l'eficàcia de les seves accions i fomentant situacions que millorin la seva autoestima. En aquesta tasca, els assessors psicopedagògics que col·laborem amb

l'escola, podem proporcionar criteris i instruments que facilitin aquest apropament i coneixement dels alumnes. En el següent apartat presento una pauta d'observació per avaluar aquestes i altres capacitats bàsiques i, en conseqüència, poder fer plans d'intervenció per afavorir la construcció d'una identitat més positiva.

6.3. Conèixer l'alumne

Prefereixo parlar de conèixer l'alumne i no d'avaluació psicopedagògica per destacar la necessitat d'aquesta mirada a l'alumne com persona, tenint en compte tots els àmbits de la seva vida, no considerant-los solament com subjectes que aprenen. Evitant el risc de posar etiquetes per explicar els seus comportaments i procurant anar més enllà d'una mirada que vulgui classificar o només descriure patologies.

Conèixer l'alumne, saber com es sent i saber quin es el seu sentiment de competència en relació als diferents àmbits d'actuació i treball. Explorar com el veuen a l'escola, a casa seva, en els altres contextos i saber quines expectatives hi ha sobre el seu futur i les seves possibilitats. Els nens mostren diferents competències segons el context en el que els observem i és interessant tenir en compte aquestes diferències per no caure en visions tancades i per obrir el ventall de les seves possibilitats. L'observació i les interpretacions dels diferents implicats afavoreix una construcció compartida de la seva situació i permet obrir noves vies per a la intervenció.

Es interessant doncs tenir en compte les "mirades" dels diferents agents educatius implicats. El mestre tutor, la mestra de suport, els pares, l'assessora psicopedagògica, el psicòleg extern, el monitor del migdia; tots ells coneixen l'alumne en situacions diferents i aporten diferents mirades que podem contrastar per construir-ne una més rica i real. A les reunions entre professionals per fer els plans personalitzats, cal dedicar un temps per posar en comú aquestes visions; abans, els diferents professionals i mestres implicats hauran realitzat les seves observacions per esbrinar millor, no solament el que sap fer sol, sinó (sobretot !), quines son les ajudes que poden afavorir més el seu aprenentatge i la seva motivació.

Ens interessa veure les seves preferències, els seus interessos, la seva situació familiar i personal, veure què sap, que vol saber, quines dificultats té i quines habilitats o capacitats demostra. Però, en tot aquest procés, ens interessa sobretot esbrinar quina és la zona d'incidència de l'acció educativa, com reacciona a les ajudes que li donem, com aprofita la interacció i l'observació dels companys, com aprèn i què és el que fa que tingui ganes d'aprendre i créixer.

El model de suport dins l'aula, pretén afavorir que es dissenyin activitats en les que els mestres treballen al costat dels seus alumnes i interactuen amb ells mentre treballen. "Per els mestres, treballar i produir junt els seus alumnes d'una manera sistemàtica significa que arribaran a conèixer-los d'una manera propera i personal, tant des del punt de vista acadèmic com des del punt de vista social. En conseqüència, podran avaluar i ajudar els seus alumnes amb més eficàcia. Sense aquestes oportunitats, els estudiants que tendeixen a tenir èxit i a mantenir o adquirir estatus son els que ja tenen unes competències i uns repertoris escolars reconeguts. Els estudiants que no tenen aquestes qualitats poden semblar, als ulls dels mestres, menys capaços i menys agradables com alumnes." (Tharp, 2002 pàg. 141). Per això és tant positiu

que a les aules, hi hagi cada cop més propostes d'activitats que augmenten el diàleg i l'activitat productiva conjunta, activitat indispensable perquè alumnes i mestres aprenguin els uns dels altres i es coneguin millor.

La valoració de les capacitats bàsiques

La *Pauta d'observació de capacitats bàsiques* que presento a continuació, és un instrument que pretén ajudar els mestres a conèixer millor els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació. Es tracta d'un instrument que ha patit successives elaboracions i que és infinitament millorable però de moment és, i ha estat, útil també a diverses escoles de la nostra zona (Huguet, 2005). En aquest instrument he seleccionat diferents capacitats bàsiques i transversals que l'alumne actualitza en els diferents contextos de la seva vida personal i que em semblen especialment rellevants per a la inclusió dels alumnes a la societat. Són capacitats i continguts que no formen part d'una àrea o matèria determinada sinó que estan implicades en la majoria de situacions que l'alumne viu tant a l'escola com en altres contextos.

A les propostes de currículum curricular adoptats per la LOGSE (Coll, 1986) es feia referència a diferents tipus de capacitats organitzades en cinc grans àmbits de desenvolupament (Martín y Coll, 2003) :

- capacitats emocionals o d'equilibri personal
- capacitats de relació interpersonal
- capacitats cognitives o intel·lectuals
- capacitats motrius
- capacitats d'inserció i actuació social

Es considerava que totes aquestes capacitats havien d'estar incloses en els currículums de l'ensenyament obligatori, comú per a tots els futurs ciutadans i ciutadanes, per ser capacitats necessàries pel desenvolupament de qualsevol persona. No tenen perquè ser les úniques a les que convé prestar atenció des de l'educació escolar però poden incloure la majoria de capacitats humanes. El que interessa sobretot, és el fet de destacar la necessitat de tenir en compte els diferents àmbits de desenvolupament a l'hora de desplegar les propostes curriculars i no solament les capacitats tradicionalment més prioritzades a l'escola, que són les cognitives i les motrius. Els altres tres tipus de capacitats: les "*capacitats d'equilibri emocional, de relació interpersonal i d'actuació i inserció social*" generalment no es tenen en compte de manera explícita ni s'han desplegat en activitats per a afavorir-les.

Aquestes capacitats transversals són necessàries en els diferents àmbits de vida de l'alumne : a casa, a l'escola i en altres entorns socials. Aquesta pauta pretén que no les puguem oblidar i que ens serveixin de referent quan ens disposem a conèixer millor un alumne pel que hem de fer un pla personalitzat. El seu ús com a referent compartit afavoreix el treball amb la família i amb altres professionals que col·laboren amb el cas i el seu desenvolupament en els diferents contextos. És especialment necessari tenir-les en compte a l'escola a l'hora de fer els plans personalitzats pels alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i a la participació, ja que generalment, desenvolupar algunes d'aquestes capacitats, requereix una actuació més intencional que els ajudi a esdevenir persones autònomes, integrades a la societat, que gaudeixin d'una vida plena i saludable.

A l'escola objecte d'aquest treball, en general el tutor és qui té l'encàrrec més explícit d'utilitzar aquesta pauta per avaluar els alumnes i se li demana que aportï la seva visió en relació als aspectes destacats ; ell és qui podrà aportar – de manera més real – una observació de l'alumne en les situacions quotidianes de classe i dins el seu grup de companys. Els altres professionals també tenen en compte aquestes capacitats com a referent i a la primera reunió que es fa per elaborar el pla personalitzat es posen en comú les diferents valoracions.

El fet de delegar – de manera més explícita - aquesta tasca en el tutor o tutora té la funció d'atorgar-li una major responsabilitat en el desenvolupament de totes aquestes capacitats ja que , de fet, és ell qui hi pot intervenir de manera més continuada durant la jornada escolar i es el principal referent de l'alumne a l'escola. El mestre de suport estarà amb aquell alumne potser unes quatre hores a la setmana i els altres professionals (altres mestres, logopeda, assessora psicopedagògica...) tenen intervencions més acotades en el temps. Una mestra de suport que abans ha estat tutora ho justifica així: *“jo penso que feia més bon treball en aquests aspectes quan era tutora que com mestra de suport. Quan era tutora, com que estava molt més temps amb el nen el coneixia molt millor . Amb aquests nens el que es més important és l'autoestima i la capacitat d'esforç... Si el tutor té molt clar com es el nen, pot anar fent petites incidències i pot anar fent coses perquè el nen vagi millorant...”*

Un criteri important a nivell d'escola és que qui ha d'estar més temps amb l'alumne fent-se càrrec de la seva educació, ha de participar en les activitats per avaluar-lo i conèixer-lo. És positiu afavorir que els mestres tutors disposin de moments de comunicació i relació amb els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació. Conèixer millor aquests alumnes els facilita la tasca d'adaptació i d'ajuda que sovint han de fer dins l'aula. Tornarem a parlar d'això quan parlem de les sessions de tutorització individual que fan els tutors/es amb determinats alumnes (apartat 6.5. *Les sessions de tutorització*).

De les diferents capacitats, n'hi ha algunes que tenen una major influència en l'actitud, l'interès i l'esforç i en la seva capacitat d'implicar-se i d'aprendre a l'escola, són els aspectes vinculats a la seva pròpia identitat que hem esmentat en l'apartat anterior d'aquest capítol.

Hem detindré una mica més en aquestes capacitats ja que, segons com estiguin configurades, poden crear autèntiques barreres a l'aprenentatge i a la participació dels alumnes. Aprendre a incidir en aquestes percepcions de manera positiva constitueix un autèntic repte pels mestres que pensen que educar no és només ensenyar continguts sinó sobretot ajudar-los a ser persones autònomes i felices.

PAUTA D'AVALUACIÓ DE LES CAPACITATS BÀSIQUES

Capacitats { Afectives i d'equilibri personal
De relació interpersonal
D'autonomia i inserció social

Capacitats	Criteris d'observació i avaluació	Valoracions
Confiança Seguretat	Acceptació d'ell/a mateix/a i de les pròpies característiques. Sentir-se a gust amb ell mateix. Satisfacció per les pròpies accions o produccions. Confiança en les seves possibilitats. Assertivitat. Demanda d'ajut en moments de necessitat. Defensa de les pròpies opinions o punts de vista. Actitud davant el fet de créixer i fer-se gran.. Actitud davant les frustracions. Pors. Inseguretats. Rol i actituds personals: responsable, infantil, segur...	
Autoconcepte i Autoestima	Avaluació afectiva de l'autoconcepte. Com es valora i sent l'alumne en relació a les característiques que s'atribueix. Autoconcepte i autoestima en relació a diferents dimensions: ‣ Autonomia i iniciativa personal ‣ Èxit escolar ‣ Àmbit relacional i social ‣ Àmbit familiar ‣ Àmbit corporal: coneixement i acceptació del propi cos ‣ Àmbit emocional: control de les emocions, món dels afectes i dels sentiments ‣ Àmbit dels valors : idees, creences, ideals, fe...	
Autoeficàcia	Percepció sobre les seves pròpies possibilitats i capacitats . Globalment i segons àmbits: gimnàstica, relacions, llengua, matemàtiques, ordre... Sentiment de competència. Sentiment de ser capaç de fer, de ser capaç de comprendre...	

Capacitats	Criteris d'observació i avaluació	Valoracions
Atribucions i responsabilitat	Relació que estableix entre el que li passa i el que ell fa. On situa el control de les coses que li passen i dels resultats que obté : en ell mateix, en els altres, en la sort... Sensació de poder controlar el que li passa. Sensació d'impotència... A què atribueix les causes dels errors... Sentiment de responsabilitat en els encàrrecs i les tasques encomanades. Capacitat de plantejar-se reptes.	
Capacitat d'esforç	Capacitat d'esforç. Interès per fer les coses sol. Mínim esforç. Economia d'esforços. Interès per cercar solucions. Autoexigència. Comoditat. Conductes d' evitació.	
Expressió d'emocions, sentiments i necessitats	Expressió de desigs i preferències. Expressió d'emocions. Capacitat d'identificar emocions en els altres . Control i regulació de les emocions i els impulsos negatius (agressivitat, por, etc.). Capacitat d'acceptar ajuda i consol en situacions conflictives (baralles, plors, tensió, etc.). Expressió de necessitats segons l'edat i el context (cansament, gana, set ...)	
Actitud i interès pels aprenentatges	Actituds davant els aprenentatges. Interès per conèixer i aprendre. Observació. Imitació. Relacions que estableix entre les informacions. Participació en les converses. Formulació de preguntes. Aportar informacions. Interès per certs temes (quins ?) Capacitat d'observació i anàlisi del que observa o escolta.	
Atenció i escolta	Atenció. Distraccions. Desconnexions. Participació. Formulació de preguntes. Recepció de les consignes i capacitat de retenir-les i explicar-les.	
Cura d'un mateix	Hàbits personals : higiene, alimentació, cura del propi cos, canvi de roba, ordre. Cura del seu aspecte personal Capacitat per reconèixer quan no es troba bé i possibilitat d'expressar-ho.	
Autonomia i cura dels objectes personals	Cura dels objectes personals: els localitza, els perd, els endreça. Realització de càrrecs o rutines de l'aula. Interiorització, autonomia o dependència. Responsabilitat. Realització de consignes col·lectives per si sol, per imitació, cal recordar-li individualment	

Capacitats	Criteris d'observació i avaluació	Valoracions
Adaptació i participació a l'escola	Adaptació a la vida de l'escola i a les diferents situacions escolars (classe, activitats de les diferents àrees, excursions, lleure, pati, migdia...) . Participació a l'aula. Participació i interès per les activitats col·lectives. Col·laboració amb el grup quan la tasca ho requereix. Coneixement i acceptació de les normes bàsiques de l'escola. Capacitat d'esperar el torn. Ús de les expressions i costums de relació i convivència (saludar, donar les gràcies, ajudar, etc.). Identifica i pot recórrer a les persones adultes de referència en situacions diverses de dificultat (tutor/a, conserge, monitor/a, mestres...).	
Capacitat d'adaptació a l'entorn	Respecte per les normes: adaptació a les diferents situacions de la vida de l'escola i de l'entorn proper. Ajornament de la satisfacció immediata. Capacitat de conviure i respectar els altres.	
Relacions amb els companys	Capacitat de relacionar-se amb els companys. Capacitat de divertir-se amb ells. Respecte i acceptació dels altres, dels seus interessos i punts de vista. Capacitat de compartir i ajudar els altres. Empatia. Rivalitats. Tipus de rol que estableix: col·laborador, dominant, sumís, provocador, inhibit, líder, tolerant, pallaso, xinxòs, maranyós. Estratègies per resoldre conflictes. Tipus de relació que els altres estableixen amb ell: ben acceptat, inadvertit, rebutjat, ignorat, ridiculitzat, agredit	
Relacions amb els adults	Tipus de relació: natural, espontània, afectuosa, esquerra, brusca, tímida, agressiva, enganxosa, absorbent, protagonista, d'evitació, provocadora. Voler agradar. Freqüència en el contacte : (molt / poc/ de tant en tant...) Iniciativa: d'ell o ella / de la mestra	

Capacitats	Criteris d'observació i avaluació	Valoracions
Autonomia i Orientació en l'espai	Orientació en els espais de l'escola. Coneixement i realització dels recorreguts habituals. Orientació en els espais exteriors i en el seu entorn social (segons edat i capacitats) Localitza i endreça els objectes en els espais adequats. Interpretació de plànols i mapes. Comprensió i ús de les nocions espacials : davant , darrere, dins , fora, a dalt , a baix, a prop , lluny, mig, entre, dreta , esquerra	
Autonomia, Orientació en el temps	Orientació en el temps. Coneixement i orientació en les diferents activitats setmanals. Capacitat d'anticipació de les activitats rutinàries. Orientació dins el curs escolar. Orientació en relació a les estacions i les seves condicions. Nocions a explorar: ahir / avui / demà; dia / matí / tarda / nit; dinar / sopar / esmorzar; cap de setmana; dies de la setmana (ordre i orientació)	
Habilitat manual	Habilitat manual Ús dels estris habituals de la classe (per escriure, pega, tisores, grapadora, clips, Ús dels estris a l'hora de menjar (cullera, forquilla, ganivet, got..) Habilitat a l'hora de vestir-se i endreçar-se.	
Hàbits de treball i cura dels estris i materials	Cura i manteniment dels materials de l'escola Organització davant les tasques: fulls, estris, materials... Organització en el paper. Ritme de treball: lent, constant, perfeccionista, impulsiu, li costa posar-s'hi. Finalització de les tasques: les acaba, les deixa a mitges... Presentació de la tasca: polida, bruta, segueix pautes, no segueix... Ús de l' agenda. Temps de treball a casa	

Quadre número 13: "Pauta d'avaluació de les capacitats bàsiques"

En els Qüestionaris als mestres de l'escola (*Annex I, Número 2*) els demanava que valoressin quin model de suport (dins o fora de l'aula) afavoria un major desenvolupament i ús a la vida quotidiana en cadascuna de les diferents capacitats. En el següent quadre hi ha els resultats en tant per cent de les seves valoracions. Les capacitats estan ordenades segons el grau de desenvolupament que pensen que els alumnes aconsegueixen quan es treballen dins l'aula.

39. Pensa en les següents capacitats bàsiques i digues on et sembla que es poden treballar millor perquè l'alumne les desenvolupi i utilitzi el màxim possible.

Encara que pensis que als dos llocs es pot treballar es tracta de que triïs on es millor treballar-ho per aconseguir més desenvolupament i ús d'aquesta capacitat a la vida quotidiana.

	Quan s'ensenya dins l'aula	Quan s'ensenya fora de l'aula	Indistint	No sap No contesta
6. Capacitat de relacionar-se amb els companys	88,9 %	5,55 %	0 %	5,55%
4. Autonomia en entorns ordinaris.	77,8 %	5,55 %	11,1 %	5,55%
11. Hàbits i rutines de treball	72,2 %	0,0 %	22,2 %	5,6%
5. Hàbits personals	66,7 %	5,55 %	22,2 %	5,55%
13. Atenció i escolta en entorns ordinaris	55,55 %	11,1 %	27,8 %	5,55%
8. Capacitat d'adaptació a l'entorn	44,4 %	5,6 %	44,4 %	5,6%
7. Capacitat de relacionar-se amb adults diferents	33,3 %	5,55 %	55,6 %	5,55%
9. Orientació en l'espai	33,3 %	11,1 %	50,0 %	5,6%
10. Orientació en el temps	33,3 %	16,7 %	44,4 %	5,6%
3. Capacitat d'esforç	27,8 %	5,55%	61,1 %	5,55%
14. Interès i curiositat per saber	27,8 %	11,1 %	55,55 %	5,55%
1. Coneixement d'ell mateix i confiança en les seves possibilitats	22,2 %	27,8 %	44,4 %	5,6%
2. Autoestima	16,7 %	55,55 %	22,2 %	5,55%
12. Concentració en tasques concretes	5,55 %	66,7 %	22,2 %	5,55%

Quadre número 14 : Buidat del qüestionari "Desenvolupament de les capacitats bàsiques segons el lloc on es treballen"

La majoria de mestres (un 88,9 %) pensen que la capacitat de les enumerades en la que es produeix un major desenvolupament és la *Capacitat de relacionar-se amb els companys*; els motius semblen evidents, el fet de fer el suport dins l'aula afavoreix que es desenvolupin més aquestes capacitats. En segon lloc (amb un 77,8 %) trien la capacitat d' *Autonomia en entorns ordinaris*; pensen que els alumnes aprenen a ser més autònoms dins l'aula i dins l'escola quan el suport es fa dins l'aula; aquesta és precisament una de les finalitats bàsiques d'haver adoptat aquest tipus d'intervenció. En tercer lloc, pensen que es desenvolupen més els hàbits personals i els relacionats amb les rutines de l'escola (*Hàbits i les rutines de treball i Hàbits personal*). Quan els alumnes participen totalment de la vida de l'aula, és més fàcil que tinguin presents les rutines i els hàbits que se'ls demanen. El fet de que els alumnes surtin certes estones de l'aula provoca que els mestres hagin de fer excepcions en relació a certs hàbits amb aquests alumnes i que ells, de vegades, s'aprofitin una mica d'aquestes "diferències" per evitar certes tasques que tots els altres han de fer (penjar la cartera al seu lloc, demanar permís per sortir de classe, posar els seus treballs a la carpeta corresponent...). Una última capacitat en la que els mestres pensen que es progressa més quan es treballa amb aquest model és l'*Atenció i l'escolta en entorns ordinaris*; ho pensen un 55,55 % enfront un 11,1 % que creuen que es desenvolupa més quan es treballa a fora. Escoltar i estar atent dins l'aula no implica evidentment la mateixa dificultat que escoltar i estar atent amb un petit grup fora de l'aula amb el mestre de suport. Treballar aquesta capacitat a fora no significa que després repercuteixi dins l'aula. Si es treballa dins, de manera intencional i amb estratègies per assegurar-ho és més possible que l'alumne progressi en aquestes capacitats.

A continuació ha set capacitats en les que pensen que el fet de treballar-les dins o fora no té gaire importància pel seu desenvolupament. Són :

- *Capacitat d'adaptació a l'entorn*
- *Capacitat de relacionar-se amb adults diferents*
- *Orientació en l'espai*
- *Orientació en el temps*
- *Capacitat d'esforç*
- *Interès i curiositat per saber*
- *Coneixement d'ell mateix i confiança en les seves possibilitats*

Finalment, hi ha dues capacitats que pensen que es desenvolupen millor quan es treballen en situacions fora de l'aula: son l'*autoestima* i la *concentració en tasques concretes*.

En relació a l'*autoestima* hi ha un 55,55 % que pensa que millora quan es treballa a fora, un 16,7 % pensa que a dins i un 22,2, % creu que és indistint. Penso que això coincideix amb la sensació que els alumnes amb dificultats, dins del grup poden ser més conscients de les diferències amb els altres i que això repercuteixi en la seva autoestima. Segurament això depèn en part de l'alumne i de com es treballa realment la inclusió a l'aula i en el grup. També es cert que, a mesura que els alumnes es fan grans, ells mateixos es poden comparar més amb els altres o de vegades no sentir-se del tot adaptats. De vegades, quan els alumnes no es senten prou integrats i acceptats a l'aula i en el seu grup, els agrada sortir fora de l'aula amb la mestra de suport, allà potser es senten més protegits i aollits.

De fet, hi ha moltes investigacions que han cercat de trobar relacions entre l'autoconcepte i l'autoestima i la ubicació dels alumnes en diferents contextos escolars, però segons Parrilla (1992) no es poden extreure conclusions generals i clares ja que hi ha una manca d'acord entre la terminologia utilitzada i l'escassa conceptualització teòrica dels conceptes objecte d'anàlisi. Molts d'aquests per exemple analitzen l'autoconcepte general dels alumnes, quan se sap que té diferents dimensions, altres no tenen en compte els canvis ni l'estabilitat d'aquesta dimensió al llarg del temps.

De totes maneres, és evident que la solució als problemes d'autoestima no haurien d'anar en la línia de la separació per afavorir autoconceptes més positius, sinó en pensar què és el que s'ha de fer perquè tots els alumnes se sentin bé a l'aula amb els companys, siguin quines siguin les seves capacitats. Crear microsisemes tancats, en el que els alumnes es sentin valorats i protegits a la llarga no els ajudarà a integrar-se en aquesta societat que de vegades pot ser tant injusta i poc respectuosa amb les diferències.

Tornant als resultats del qüestionari, la *concentració en tasques concretes* també es veu com una capacitat que es pot treballar més a fora de l'aula, segurament degut a que hi ha un major control i unes condicions més favorables amb menys soroll i distraccions. Un 66,7 % ho pensen així enfront d'un 5,6, % que creu que es millor fer-ho dins l'aula. Un 22,2 % creu que és indistint el lloc en el que es treballin aquesta capacitat per a poder progressar.

Seria interessant poder fer estudis més a fons contrastats amb resultats concrets dels alumnes per saber més sobre com cal treballar i on determinades capacitats. El lloc en el que es treballa

- juntament amb altres factors com el tipus d'intervenció i d'estratègies - és una variable que comporta moltes implicacions a la manera com les diferents capacitats es despleguen i s'utilitzen després a la vida quotidiana.

L'avaluació de les altres capacitats i continguts

Paral·lelament a la valoració en relació a les capacitats bàsiques es fa una avaluació dels continguts a les diferents àrees. Aquesta avaluació es realitza de manera compartida, acordant una certa distribució de les tasques. Generalment els mestres de suport realitzen una avaluació més a fons de les àrees instrumentals (llengua, matemàtiques); s'utilitzen també les proves d'avaluació inicial que es fan en els diferents cursos a inici de curs, adaptant-les a les possibilitats dels alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació. Quan hi ha professionals especialitzats com la logopeda, ella avalua també els continguts i capacitats que formen part del seu àmbit de treball (el llenguatge oral). Jo, com assessora psicopedagògica col·laboro també en aquesta avaluació segons el que acordem a la Comissió d'Atenció a la Diversitat, tenint en compte les preocupacions i demandes dels mestres i el meu criteri professional en relació a determinats alumnes en relació als quals penso que haig de fer determinades intervencions (observacions a l'aula, sessions d'exploració, entrevistes amb família....).

Per fer aquesta avaluació inicial els mestres de suport utilitzen una pauta que destaca els principals blocs a tenir en compte (*Annex II, número 4 : Full d'avaluació inicial*). Els mestres disposen també d'unes Pautes d'avaluació de Llengua i de Matemàtiques realitzades per l'EAP d'Esplugues que es poden trobar a internet (veure a [www: http://www.xtec.net/serveis/eap/a8900303/](http://www.xtec.net/serveis/eap/a8900303/)

6.4. El pla personalitzat

Utilitzo el terme de *Pla personalitzat*, com se'n podria utilitzar un altre; el que és important no és el terme sinó la necessitat de partir d'una visió global de l'alumne tenint en compte els diferents àmbits i contextos de desenvolupament. Pla personalitzat em sembla que recull més aquest sentit de quelcom que parteix d'un pla comú que després es personalitza segons les necessitats de certs alumnes concrets. Dins d'aquest pla hi ha dues parts: la prioritització de les capacitats bàsiques i les adaptacions curriculars dels continguts de les diferents àrees, que és el que habitualment s'ha anomenat adaptació curricular individualitzada (ACI) (veure model de Pla Personalitzat a Annex II número 3)

Aquest Pla Personalitzat té una certa relació amb el que aquí s'anomena Projecte Educatiu Individual (Pedragosa, Pujolàs, 2003) o amb el que a Itàlia en diuen el Pla Educatiu Individualitzat (Ianes, 2003) en el sentit de voler contemplar l'alumne com persona, intentant mirar cap el futur i cap a la seva posterior inserció a la societat però s'elabora des de l'escola i amb la col·laboració dels mestres i els professionals implicats més directament.

Els projectes educatius individuals van més enllà en les seves pretensions i poden ser instruments interessants per definir les intencions educatives i per afavorir la coordinació entre els professionals i els serveis que atenen un subjecte amb discapacitat. Segons com es

plantegin - sobretot pel que fa als procediments que es proposin d'elaboració - poden ser un element de canvi que afavoreixi cultures de treball en col·laboració entre els diferents professionals externs i interns de l'escola. Perquè siguin útils realment a l'escola, han de ser simples i contextualitzats a la seva dinàmica real. És molt positiu que es vagi plantejant aquesta necessitat de fer projectes personalitzats en xarxa i a més llarg plaç, però sobretot s'ha de dedicar temps, esforços i formació a impulsar autèntiques cultures de treball en col·laboració dins les polítiques i prioritats dels diferents departaments (àmbit educatiu, sanitari, social i laboral) de l'administració i dels seus diferents serveis.

En aquest treball, no em refereixo doncs a aquests Projectes educatius individualitzats a nivell de la xarxa, sinó que em limito més al pla personalitzat que es fa dins l'escola entre els mestres i professionals que col·laboren en relació a un alumne concret, intentant, això sí, establir ponts i complicitats amb els altres professionals externs que incideixen en aquell alumne i proposant procediments que impliquin un treball en col·laboració amb ells.

Tornant doncs als procediments que s'utilitzen en aquesta escola, un cop feta l'avaluació inicial de l'alumne, es fa una primera reunió per fer el *pla personalitzat* amb l'*equip de seguiment* del cas. Aquest equip està format pel tutor o tutora, el/la mestre/a de suport, jo mateixa (com assessora psicopedagògica de l'EAP) i els professionals especialitzats que intervenen a l'escola amb aquell alumne (per exemple la logopeda del CREDA); degut a que el nombre d'alumnes amb pla personalitzat és considerable, a la Comissió d'Atenció a la diversitat s'acorda a quines reunions cal que vagi l'assessora psicopedagògica de l'EAP i a quines no és necessari. En aquesta reunió cadascú aporta les seves observacions sobre l'alumne; qui el coneix de cursos anteriors (l'assessora psicopedagògica, potser la mestra de suport, potser la logopeda...) hi pot aportar els antecedents i la seva evolució i el tutor que generalment el coneix per primer cop però el té quasi tot el dia a l'aula, aporta la seva visió més actualitzada. Entre tots es va construint la valoració psicopedagògica de l'alumne, contrastant i ampliant les respectives visions i sobretot intentant concretar i prioritzar els objectius a aconseguir per aquell curs. Generalment en aquesta primera reunió es fa sobretot la part de les capacitats bàsiques; en altres reunions el/la tutor/a i el/la mestre/a de suport acaben de concretar les altres parts del pla personalitzat (els continguts i objectius a prioritzar de les diferents àrees, les metodologies i estratègies...).

A continuació recullo alguns comentaris de les mestres respecte a aquestes reunions.

En relació a aquesta reunió, una tutora comenta: *"A mi em va bé quan ho fem. Resulta que penso en aquell nen i a parir d'aleshores el tinc present en els aspectes que hem prioritzat. Després ja no ho fas sistemàticament. Ho anem fent, de vegades al passadís, passa que no ho apuntem..."* "Quan es revisa?" "quan es fa l'informe de trimestre o quan fem altres reunions perquè l'alumne ens preocupa i demanem de tornar a seure i parlar."

Una mestra que va ser de suport explica: *"M'agradava fer-ho perquè t'obligava a reflexionar sobre aquell nen, on estava, cap on anàvem, què volíem aconseguir. Aquesta reflexió junt amb la tutora i l'EAP va molt bé."* Una altra mestra de suport diu: *"Aquestes reunions son positives. S'aprofita per parlar del nen. T'ajuda a reflexionar sobre el nen i veure què li cal... Ens seiem junts..."*

Una tutora: *"Aquestes reunions son necessàries per posar-nos d'acord amb els mínims que hem de treballar, la visió és compartida. Et dona més tranquil·litat i seguretat"*. Una altra tutora: *"Es un camí a seguir. No el que jo vull. Dona més seguretat i confiança. Compartim i anem unificant criteris, prioritats, aclarint coses..."*

Els tutors tenen molts alumnes al cap i moltes feines diferents. Realment la tasca de tutoria en aquestes edats és una tasca importantíssima, amb molta dispersió i sovint poc reconeguda. Quan el tutor es troba a inici de curs davant un nou alumne amb necessitats educatives especials necessita una mica de temps i d'ajuda per poder-lo conèixer i veure quines son les seves necessitats. Penso que com assessors psicopedagògics, hem d'ajudar a focalitzar la seva atenció i la dels altres implicats, identificant quins són els aspectes que estan aturant més evolució de l' alumne. De fet es tracta de veure quines son les principals barreres a l'aprenentatge i a la participació que hem de procurar identificar i minimitzar des de l'escola i reconèixer, el més aviat possible, per on ha d'anar l'actuació educativa amb aquell alumne. Per decidir això és necessària la participació activa dels tutors des del mateix moment de l'avaluació inicial i no com a receptors passius de l'assessorament per part d'altres professionals.

Aquesta manera de procedir comporta una feina extra pels tutors que veuen que se'ls atorga una important responsabilitat en relació a aquests alumnes, però és la única manera de que s'impliquin des de l'inici en totes les decisions que els afecten. En les sessions de discussió que vam mantenir va sorgir aquesta dificultat. A continuació reproduïxo part de les aportacions en aquest sentit. Quan jo els preguntava si aquesta tasca, a part de ser considerada necessària, era viscuda com una càrrega una tutora va dir: *"A veure sí que es una feina. Es un esforç. ... Penses, demà hem de parlar... Et concentres en allò i passes una hora o una hora i mitja Vas observant i vas pensant..."* Una altra mestra: *"Va bé fer l'esforç i tenir-ho present. La pauta de capacitats bàsiques ajuda a centrar-se..."* "Jo ho trobo imprescindible per parlar i centrar-te en el que has de fer.." (mestra de suport). *"Sobretot per ajudar a prioritzar..."* (jo). Una mestra de suport: *"Això es el problema, es requereix una solució molt adequada per aquell nano. Has de fer un esforç per posar-t'hi, pensar-ho, consultar-ho amb una altra persona... i aleshores fem la reunió amb tu i ja posem sobre la taula tot el que hem pensat i entre tots arribem a fer les hipòtesis sobre el nen. Tot això és un procés i s'acaba escrivint en el pla personalitzat. I escriure-ho es un altre problema si no ho has fet abans. Hi ha persones que ja tenen por.. "i què faig ? Què poso... ? " i et diuen "fes-ho tu..". Es un aprenentatge, un procés "*

En aquestes opinions surt també el tema de *escriure* que de vegades hi ha qui ho es pot considerar poc important i burocràtic. Des d'aquesta visió de vegades es defensa que el realment és important és *fer* i que no cal escriure-ho si es sap cap on es va. Estic completament d'acord en que és molt més important el procés que el producte o el document escrit però és necessari que s'escrigui. Si no hi ha el document escrit i consensuat és molt difícil avaluar els plans que havíem fet i saber si estem avançant en la direcció desitjada. D'altra banda, el fet d'escriure obliga a aclarir dubtes, compartir criteris i posar-se d'acord en el que cadascú ha interpretat de les reunions de treball. Si hi ha el pla personalitzat escrit el mestre del curs següent pot anar a veure quins objectius eren prioritaris per ell i comparar amb el que ell es proposa. Quan han de fer l'informe del trimestre podran valorar els objectius que s'havien plantejat i a final de curs podrem fer una valoració amb uns referents concrets i clars. Si no s'escriu no es converteix en un referent compartit pels diferents mestres i professionals ni pel seguiment de l'alumne en qüestió. És cert escriure-ho no és fàcil i porta una mica de temps però és un exercici de reflexió i claredat indispensable per saber en quina direcció estem treballant i què volem aconseguir.

Tornant a les reunions, la logopeda que col·labora amb l'escola deia: *“Jo penso que aquestes reunions tenen el valor de posar en comú què pensem d'aquell alumne que tenim i com podem ajudar-lo entre tots. Es un espai perquè tothom sàpiga una mica què farem cadascú i anar-nos aclarint. Després ja es anar treballant en el dia a dia. Si hi ha col·laboració evolucionen millor. I els nens també ho saben i ho veuen. Si veuen que tots els diem el mateix ells ens fan més cas”. “Des de quines edats ho noten ? (li pregunto) Els nens de P-4 deu n'hi do... “Creus que això repercuteix en el nen ? (li pregunto) “Quan anem tots a una estàs més tranquil. Tens més tranquil·litat.. Si no, tu estàs fent tot el que pots fer però no saps si reverteix de la manera que hauria de revertir a l'aula. Parlem del feed-back entre mestres i professionals i de lo important que és, ella diu: “I el nen també ho viu perquè si el nen sap fer una cosa i sap que tots ho sabem, s'esforça per fer-ho a tot arreu, mentre que si ell sap que ho sap fer amb tu però allà no li demanaran doncs no ho fa..”.*

En aquesta reunió es valora doncs quines capacitats bàsiques estant dificultant l'aprenentatge i la participació d'aquell alumne i com les podem potenciar, ja sigui amb intervencions a l'aula o conjuntament amb la col·laboració d'altres professionals. En el pla personalitzat es prioritzen les capacitats que ha de desenvolupar l'alumne per disminuir les barreres que ell o els altres li posen per aprendre i participar. S'han de preveure estratègies per a desenvolupar-les i compartir criteris per intervenir a l'escola i amb les persones (família, professionals...) dels altres àmbits. En l'Annex II, número 3 hi podeu veure un exemple concret de pla personalitzat d'un alumne de 3r de primària en relació a les capacitats bàsiques. Cal recordar altra cop que el que realment és important no és el que queda escrit sinó el que representa aquest pla pels qui hem estat a la reunió i tot el que hem parlat fins arribat a acordar aquestes prioritats. L'escrit tan sols és un recordatori del que s'ha posat en comú i acordat i servirà per recordar, revisar, modificar si cal i avaluar.

A banda de la prioritització de les capacitats bàsiques s'han de prioritzar els continguts i objectius en relació a les diferents àrees d'aprenentatge. Aquesta part és la que habitualment s'entén per adaptació curricular individualitzada (ACI) i que en general es coneix i realitza més.

Relació entre el pla personalitzat i la proposta global de l'aula

El pla personalitzat en general no és exhaustiu ni molt detallat, excepte quan interessa concretar molt algun aspecte, bàsicament es tracta de tenir clares les prioritats perquè guiïn els mestres a l'hora de concretar les adaptacions de les diferents unitats didàctiques en el treball del dia a dia. No es tracta de prescriure activitats molt diferents al marge del que està fent la resta del grup. Si volem que l'alumne participi el màxim possible a les activitats de l'aula, no podem fer plans rígids de programació ni preveure totes les activitats ja que els mestres no acostumen a programar d'aquesta manera. De fet, cada mestre té la seva manera de programar, hi ha qui ho fa amb suficient antelació i per tant ho pot compartir amb el mestre de suport i n'hi ha altres que ho fan de manera més improvisada. Cal doncs una certa flexibilitat i capacitat per anar consensuant maneres de fer que facilitin el treball dels dos mestres a l'aula i les adaptacions necessàries.

Segons Ainscow (2004) , els mestres més eficaços en respondre a la diversitat son docents amb experiència que disposen de repertoris diversos de formes de classe que adapten segons la matèria, les condicions de l'aula i dels alumne, els recursos disponibles i el seu estat d'ànim.

“En aquest sentit, difereix del procediment racional que s’ensenya als aspirants a mestres, doncs, en gran mesura, consisteix en un procés continu de disseny i redisseny de pautes establertes” (Ainscow, 2004, pág. 89). Per això, els models de programació amb planificacions individualitzades i predissenyades son poc funcionals en una *escola per a tots*. Els models de programació i la pràctica de l’educació especial no es poden extrapolar en un context d’escola inclusiva en el que cal adoptar perspectives més flexibles que tinguin en compte tota la classe i que parteixin de la programació ordinària.

Quan l’adaptació curricular individualitzada “d’un alumne té poc a veure amb les àrees de contingut que es tracten en el currículum general, es probable que els mestres mostrin reticències respecte la possibilitat de satisfer les necessitats de l’alumne en qüestió. Un mestre, desbordat ja per les exigències curriculars “ordinàries” (que son moltes), no tindrà gaire temps per afegir-ne altres de noves. Es possible que aleshores pensi que l’única solució viable consisteix en enviar l’alumne a una escola o aula d’educació especial (corrent el rics de fragmentar la seva jornada) o en “integrar-lo” encara que s’hagi de sacrificar l’aprenentatge significatiu.” (Stainback, 2004 pàg. 60).

El pla personalitzat i l’adaptació del currículum només han d’explicitar els objectius prioritzats per aquell curs i alguns criteris i acords a tenir en compte per aconseguir-los. Serà després en la programació setmanal o quinzenal quan el mestre curricular i el mestre de suport hauran d’anar concretant els ajuts que l’alumne necessita i fer les adaptacions necessàries segons les activitats i la metodologia que s’utilitzi a l’aula.

En aquests casos, la tasca principal és la d’analitzar les propostes didàctiques que es pensen fer, adaptant-les a la diversitat dels alumnes de l’aula. Primer de tot cal seleccionar i identificar els continguts més rellevants per a tots els alumnes; després, pensar estratègies diferents de presentació de les tasques que es duran a terme a l’aula utilitzant diferents tipus de suports (visuals, auditius...), de manera que tots els alumnes les puguin comprendre; en tercer lloc, proposar pràctiques diferents, amb diferents nivells de complexitat sobre els mateixos continguts perquè tots els alumnes les puguin realitzar, segons les seves possibilitats i preferències; i, finalment, determinar estratègies d’avaluació diverses, adequades al que han fet o han après tots els alumnes (Collicott, 2000).

Quan més, l’escola i els mestres, utilitzin metodologies d’aquest estil que afavoreixen l’atenció a la diversitat, menys adaptacions individualitzades de les activitats caldrà fer ja que formaran part de la proposta global. De totes maneres, això encara està lluny del que es fa a la majoria d’escoles i per això, de moment, encara defensem la necessitat de concretar, explicitar i escriure les intencions educatives personalitzades per aquells alumnes que ho necessiten.

6.5. Les sessions de tutorització

En l'apartat 5.2. *El paper del/ a tutor/a* he explicat que el tutor té un paper insubstituïble en el procés d'inclusió del alumnes amb necessitats educatives especials a l'aula i a l'escola; ell és el principal referent del grup classe, qui gestiona els conflictes, posa les normes i intervé en les relacions. Ell lidera el grup classe i, sense de vegades ser-ne conscient, crea i influeix en el clima afectiu i relacional del grup. El tutor, quan hi ha manca de respecte o exclusions dins del grup - a través de les converses, del seu exemple i del seu comportament - pot tolerar-ho sense intervenir, posar límits a certes actuacions o aturar-les decididament tot contenint la tensió del grup. He conegut i he treballat amb molts tutors que, en aquestes situacions, sols o amb la col·laboració d'altres, han sabut gestionar aquests conflictes i afavorir la construcció de relacions positives i solidaries dins del grup; també he vist altres tutors que en aquestes situacions no han estat conscients de la pròpia capacitat d'influència i han deixat passar la possibilitat d'intervenir-hi intencionalment. D'altra banda el tutor també és el principal responsable dels aprenentatges dels alumnes i gestiona els continguts que es treballen a les àrees instrumentals bàsiques (llenguatge i matemàtiques).

El model d'atenció a la diversitat de l'escola Folch i Torres atorga un paper clau al tutor en la responsabilitat - compartida amb el mestre de suport - de realitzar i desplegar els plans personalitzats dels alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació. Quan un alumne amb barreres a l'aprenentatge i a la participació canvia de tutor cal que aquest pugui conèixer bé el nou alumne per poder fer aquesta tasca i per establir una relació afectiva propera que els vinculi i li doni suport. Aquests alumnes, si no hi ha una relació propera que eviti la por a allò desconegut o una certa indiferència distant - són difícils de conèixer i poden ser viscuts com una molèstia o com un treball afegit a les moltes tasques del tutor. Cal donar suport als tutors i establir mesures que els ajudin a fer aquest tipus d'apropaments, en primer lloc perquè puguin conèixer l'alumne amb més facilitat i profunditat i en segon lloc perquè els puguin ajudar i educar amb més competència i adequació.

Per afavorir aquest apropament, vam pensar que l'escola els havia de donar una mica més de temps i vam instituir *les sessions de tutorització individuals* amb determinats alumnes. Es tracta d'una sessió setmanal en horari de classe en la que tutor i alumne treballen plegats fora de l'aula. Habitualment es cerca de donar-la quan a l'aula estan fent la tercera llengua que generalment no és prioritària per aquests alumnes.

A continuació hi ha les orientacions que es vaig elaborar per fer aquestes sessions; orientacions que els mestres tenen en compte per planificar-les i que formen part del Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'escola. Es tracta d'orientacions globals que cal adaptar a cada alumne concret, segons les seves necessitats.

ORIENTACIONS PER LA SESSIÓ DE TUTORITZACIÓ INDIVIDUAL AMB ALUMNES AMB NEE

Aquestes orientacions son globals i cal adaptar-les a cada alumne i a la seva situació.

En certs casos no cal que tota la hora sigui dedicada només a ell. De vegades també poden anar amb el tutor/a altres alumnes que també necessiten una mica més de recolzament personal sobretot en relació a l'organització personal, dels materials, l'ús de l'agenda, els deures o la bona integració relacional dins del grup.

OBJECTIUS	MANERES. RECURSOS. ESTRATÈGIES. ACTIVITATS.
1. Conèixer millor els alumnes amb necessitats educatives especials per poder ajustar més les estratègies i la metodologia a les seves característiques i dificultats	Aquest coneixement ens ha de permetre ajustar la metodologia i les activitats a les seves necessitats. En els moments de tutoria, quan està fent un exercici en veu alta, està escrivint o llegint, podem comprendre els processos que utilitza, els errors que fa, el seu estil d'aprenentatge. Tot això ens permet ajustar la nostra ajuda en altres moments dins l'aula, quan està amb els seus companys. Esbrinar, observar quins son els seus interessos, quines activitats el poden interessar més. Els seus hobbies i les seves afeccions fora de l'escola...
2. Ajudar a que doni sentit al que aprèn a l'escola	Explicar-li el perquè de certs aprenentatges. Explicar-li i contrastar amb ell les prioritats del seu pla personalitzat i els objectius prioritaris a aconseguir. Afavorir la seva implicació i la seva iniciativa a l'hora de pensar en estratègies que el puguin ajudar. Ajudar-lo a reconèixer el que sap, el que no sap gaire, el que vol saber, i el que no sap. Fer activitats funcionals en les que vegi l'utilitat de certs aprenentatges als que no dona sentit. Estimular la seva curiositat i ensenyar-li coses que li interessin o per les que manifesta interès.
3. Ajudar-los a integrar-se a nivell social en el grup i a l'escola	Afavorir que el grup l'accepti i l'ajudi a integrar-se. Fer-li donar compte de com els seus comportaments o certes actituds poden afavorir o perjudicar les relacions amb els seus companys i companyes. Proporcionar-li estratègies i habilitats socials. Promoure activitats de relació entre ells. El coneixement i la complicitat creada en aquestes sessions de tutoria han d'afavorir tenir-lo més en compte en els moments de grup per facilitar que es senti bé i que sigui acceptat dins del grup. <i>Quan hi ha alumnes d'escolarització compartida:</i> Tenir-lo al dia del que s'ha anat fent a l'escola quan no hi son. Explicar-los coses que han passat
4. Coordinar les informacions i l'acció educativa de tots els professors	També ha de permetre al tutor fer de mediador i explicar als altres professors estratègies que li han estat útils, recursos i maneres de fer que els poden ajudar.

OBJECTIUS	MANERES. RECURSOS. ESTRATÈGIES. ACTIVITATS.
5. Conèixer millor la seva situació familiar	A partir de parlar també del que fa a casa i de conèixer la seva família, el tutor podrà connectar amb la família i orientar-la millor, tenint en compte les dificultats de l' alumne i les possibilitats familiars. Posar-li notes a l' agenda de comunicació amb els pares Tenir entrevistes més sovint amb els pares i fer-ne un seguiment amb el nen/a.
6. Ajudar-lo a organitzar-se. Hàbits i ordre	Afavorir que recordi el que ha de portar. Que tingui cura del material bàsic. Procurar que sàpiga endreçar els materials i saber-los localitzar .
7. Treballar aspectes relacionats amb les capacitats bàsiques del seu pla personalitzat i continguts bàsics de la seva adequació curricular	Donar-li estratègies per participar a l' aula i seguir les diferents activitats. Observar i descobrir els recursos que li poden ser útils per participar a l'aula. Treballar certs continguts. Explicar-li millor coses que pot entendre o fer que s'han explicat a l' aula i que son prioritàries tenint en compte la seva adaptació curricular. Plantejar-se objectius concrets en relació a certs continguts a curt termini amb ell i , també, si és possible, amb la seva família (per exemple en l'aprenentatge de certs hàbits o procediments a mecanitzar...) . Fer-ne un seguiment a través de l' agenda o llibreta.
8. Afavorir que pugui tenir èxit en certes activitats	Preparar amb ell activitats que es faran després a l' aula. Donar-li recursos per tal de que, amb una certa complicitat, després pugui tenir èxit a l' aula . Preparar controls o avaluacions que farà a la classe perquè pugui tenir èxit o fer-les a la sessió de tutorització.
9. Preparació de materials alternatius per la classe o per altres mestres	També es pot destinar part de la sessió a adaptar els materials per quan l'alumne es dins l'aula. Es poden també preparar materials a partir de detectar certes dificultats concretes. Materials per tenir a l' aula quan l' alumne no pot seguir el que s'està fent. Aquests materials es preparen tenint en compte la seva ACI i en col·laboració amb la mestra de suport.

Quadre número 15: "Orientacions per la sessió de tutorització individual amb alumnes amb necessitats educatives especials" // extret del Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola Folch i Torres i revisat.

Aquestes sessions es van començar a fer fa uns sis cursos sobretot per afavorir la integració en el grup d'alguns alumnes que feien escolaritzacions compartides amb una escola d'educació especial. El fet de que dos dies sencers a la setmana no estiguessin al centre dificultava la seva integració al grup i aquestes sessions eren útils perquè la tutora els pogués tenir més en compte , explicar fets importants que s'havien perdut de la vida de l'aula i anar fent un seguiment més proper del seu procés d'aprenentatge. D'altra banda promovia aquest acostament afectiu entre l'alumne i tutor que afavoreix la seva inclusió a la vida del grup.

Posteriorment aquest recurs es va anar donant també a altres alumnes amb necessitats educatives especials, encara que no fessin escolarització compartida. Actualment els criteris acordats per la Comissió per concedir aquest recurs son :

- Sobretot a partir de tercer de primària. Generalment abans no se'n veu la necessitat excepte en alguns casos molt concrets.
- En relació a alumnes que estan molt allunyats dels aprenentatges que es fan a l'aula i als quals cal adaptar materials en la majoria d'àrees. Si això s'acompanya a més de dificultats de relació i integració en el grup, es considera més prioritari.
- Alumnes amb moltes dificultats d'organització i amb problemes en els hàbits d'ordre i de treball.
- Alumnes de sisé que van molt fluixos i als que els costa molt organitzar-se. Són alumnes que es preveu que passin a educació secundària obligatòria i que necessiten a adquirir més autonomia, hàbits de treball i organització. En aquest cas també s'agafen en petit grup.

A continuació afegeixo alguns comentaris que els mestres han fet sobre aquestes sessions i la seva utilitat:

Una tutora opina: *"Depèn de l' alumne. Hi ha qui necessita control d'agenda, dels materials. A altres els va molt bé parlar, arribar a pactes i revisar-los. Hi ha qui que el fet d'explicar-li al seu nivell certs continguts l' ajuda a seguir avançant".* Al tutor què li aporta ? *"La tranquil·litat de saber que en el moment que se'm perd me'l quedo i li explico certs continguts a aspectes bàsics amb la intenció de que no se'm perdi".* I de cara a l' alumne ? *"Es senten estimats, es senten seguits, els coneixes més".* Els estimes més ? *"...des del moment que els coneixes més els estimes més... Ells et miren de manera diferent i s'estableix una complicitat.*

Una mestra de suport : *"Les valoro molt positivament amb alguns nanos , en altres nanos no. De vegades no s'aprofitava. Si el nen seu amb la feina i la tutora va a fer una altra feina quin valor té ? Hi ha nens que requereixen i nens que no".*

Una mestra de suport que aquest curs es tutora diu : *"Son molt útils Jo aquest any amb el M. ho veig diferent. Utilitzes la hora per fer adaptació del seu materials. L' any passat les que feia la E (una mestra) amb el Jonathan eren fantàstiques . La tutora va fer com una mena de diari sobretot amb temes organitzatius. Recordar-los l' agenda de vegades.. A mi m'agrada molt per això. Els nens ho reconeixen . Es senten més acollits i ajudats. Creus que aquestes sessions repercuteixen a la resta d'hores ? Jo crec que sí. Després hi havia una afectivitat entre ells ... tutor i alumne. Jo crec que sí".*

Una altra tutora explica : *"Embastes el treball que faràs posteriorment amb aquell alumne. Son tants els aspectes que treballes que no en tens prou amb aquella hora. T'absorbeixen molt, son esponges".* A nivell de relació ? *"Molt, molt, és bàsic, estrenys molt els vincles. L' entens més. Et poses més a la seva pell. Veus el que li costa. És bàsic, bàsic...per ajudar-lo".* Penses que repercuteix a les altres hores ? *"Si estàs individualment amb ell, saps una mica més per on coixeja . aleshores sempre a l' hora d'estar amb tots dones més un cop de mà a allò que saps que li costa".* Un altra mestra, quan li pregunto : Què t'aporta aquesta sessió ? *"M'apropa el nen. Veus que li estàs donant una cosa que li cal i una mica de tu a tu; te'l fas més teu, el coneixes més. El trobes a ell més relaxat... Et sembla que millora la teva relació i l' ajuda que li dones a ell. Tu continues una mica igual però ell si que s'apropa més a tu".* *"Es bàsic perquè puc ajustar més les activitats a ell. Sé on arriba i el que pot fer o no. També comptem amb les mestres de reforç a casa, per exemple amb Maria. Això és ideal. Si hi ha reforç a casa i no està orientat com a l'escola no va tant bé".*

En definitiva, aquest tipus de suport és interessant per tot el que el que he exposat i també perquè compensa una mica tot l'esforç que fa el tutor amb aquests alumnes i li dona la possibilitat de treballar d'una manera més relaxada i propera amb ells.

6.6. El seguiment compartit

En els diferents apartats d'aquest treball he destacat la importància que concedeixo al treball de col·laboració entre els diferents mestres, amb la família i amb els altres professionals que intervenen en un cas. Quan més s'avanci en el sentit de poder fer plans i seguiments compartits, més s'augmenta el potencial de les respectives intervencions.

A l'escola es fa un treball d'aquest estil entre el tutor, el mestre de suport, els professionals especialistes (quan n'hi ha) i l'assessora psicopedagògica, però també amb els altres mestres curriculars que aporten les seves informacions i observacions. A l'apartat 5.3. *La col·laboració a l'aula. (Condicions per a la col·laboració)* ja he parlat dels efectes que tenen les comunicacions entre els implicats per comentar millores, problemes i alternatives. Afavorir una implicació positiva de tots té efectes altament positius sobre l'evolució dels alumnes.

Caldria destacar també la importància de poder anar compartint aquests plans amb la família i també amb altres professionals. En una entrevista amb una psicòloga que treballa amb alumnes i famílies fora de l'escola sobre la necessitat de compartir els plans personalitzats, ella deia: *"Potser s'hauria de compartir més això del pla personalitzat. A nosaltres, els professionals de fora també ens aniria bé coneix-ho perquè de vegades no sabem exactament què fan els infants a l'escola i tenim una idea confosa al menys per part meua, de en que consisteixen realment aquest plans i la repercussió que tenen per el nen/a, per el grup classe i per la família. Encara que nosaltres no hi entrem a nivell pedagògic, el fet de conèixer com es fa i quines estratègies s'utilitzen, ens aportaria elements que ens ajudarien a integrar més tots els aspectes diferents que poden potenciar el desenvolupament del nen o nena. Això a més, també podria repercutir més en positiu en la nostre relació amb els mestres, més entesa en un nivell d'igualtat però fent aportacions des d'aspectes diferents, tots útils i necessaris en la tasca d'ajudar a generar creixement".* De vegades tampoc no ajuda quan el mestre es posa en actitud molt dependent i diu: *"Diga'm què tinc que fer..."* Però si sap molt més ell que jo! Aquí, amb nosaltres hi pot també haver moments de conflicte però un moment de crisi mai pot ser el mateix aquí que a l'escola al costat de 24 nens més..." Jo li explico una mica la manera com fem aquests plans a l'escola, comentem un cas concret i les propostes per desenvolupar les capacitats bàsiques que es fan i li pregunto: *"No et sembla que això té molta relació amb el que feu vosaltres i tot el treball més terapèutic..."* ella comenta: *"Però això es una visió que tampoc no és usual... Jo tinc la sensació que amb vosaltres sempre n'hem parlat de la part emocional i relacional dels nens quan ens coordinàvem. Que això estigui posat en una graella ja no ho sé..."* Jo: *"Però no se'n parla d'això en general?"* Ella: *"En realitat no gaire, encara hi ha molt l'idea de parlar del que el nen no sap fer, del que no farà..."*

En relació a l'oportunitat de la col·laboració entre professionals i amb els mestres ella comenta: *"A mi personalment quan em sento millor es quan veig que tenim un projecte comú, cadascú des del seu àmbit. Es quan noto que aquell nen i aquella família tira més endavant; no sé si es això o allò però fa que avancem més... i el nen millori. Segurament cal un aprenentatge, confiar amb l'altre i no tenir por de ficar la pota..."* Estic d'acord amb ella i he constatat que els

alumnes que més han anat avançant i han aconseguit els objectius proposats generalment son alumnes al voltant dels quals s'ha construït una sòlida xarxa d'adults que han treballat conjuntament i que han tingut confiança els uns amb els altres. Els pares, els mestres, els psicòlegs externs, l'assessora psicopedagògica... Especialment importants son els dos contextos principals implicats : la família i l'escola que s'han donat suport mutu i han treballat plegats.

En aquest sentit, Bronfenbrenner diu que *“el potencial evolutiu d'un mesosistema es veu incrementat en la mesura en que hi hagi vinculacions indirectes entre els entorns que estimulin el desenvolupament de la confiança mútua, una orientació positiva, el consens de metes i un equilibri de poders que respongui a l'acció en nom de la persona en desenvolupament”* (1987, pàg. 240). En aquest cas ell es refereix a certes condicions de les relacions entre l'escola i la família que afavoreixen el bon desenvolupament dels infants implicats en aquests dos contextos. Si bé, aquests contextos son indubtablement els més decisius en el desenvolupament dels infants, ampliaria aquestes condicions també als altres professionals implicats (logopeda, psicopedagoga o psicòloga externa, assessora psicopedagògica de l'escola...etcètera) que col·laboren en un cas. Quan més es produeixin aquestes condicions entre els diferents adults i professionals que col·laboren amb un determinat alumne, més s'afavorirà el seu desenvolupament i aprenentatge.

Condicions entre entorns i entre adults que afavoreixen el desenvolupament dels infants

- *Confiança mútua,*
- *Orientació positiva,*
- *Consens de metes*
- *Creixent equilibri de poders*

Una tutora comentava : *“Es super important que hi hagi la família al darrera. Millora molt més. Que et comprenguin, que col·laborin... anima.. . Quan hi ha una família que no col·labora o et tira terra per sobre es més difícil... “*

Al llarg del curs cal doncs anar contrastant l'evolució de l'alumne. En primer lloc el mestre de suport i el tutor/a van fent avaluacions periòdiques i trimestrals. A les reunions de cicle es fan les juntes d'avaluació i es comparteixen aquestes valoracions amb tot l'equip educatiu. Quan hi ha problemes o dificultats demanen la col·laboració meva o d'altres professionals implicats de dins de l'escola. En aquests casos cadascú, amb les seves eines (observacions a l'aula, entrevistes amb l'alumne o amb la família , reunions amb altres professionals que col·laboren...) i la seva mirada valora el que pot estar passant i aleshores decidim les noves vies d'intervenció.

És important que hi hagi vies fàcils i immediates de comunicació entre els implicats per poder comentar aquestes coses ja que els qui estan cada dia amb un alumne que els preocupa han de ser – en la mesura del possible - escoltats i acompanyats quan es troben amb dificultats. A més, aquestes comunicacions sobre la marxa , davant problemes o satisfaccions aporta una

informació rellevant de cara a les possibles intervencions i a l'avaluació dels factors afavoridors o entorpidors per aquell alumne o aquell professor.

Cal parlar dels problemes en el moment en que es produeixen ja que a més – molt sovint – el sols fet de parlar-ho obre vies de resolució per part dels mateixos implicats.

6.7. L'avaluació dels plans personalitzats

Cada trimestre es fa l'avaluació de l'alumne i es fa un informe pels pares una mica adaptat (partint el model general de l'escola) i que tingui en compte el seu pla personalitzat. Segons les adaptacions que s'hagin fet de les diferents àrees, de vegades es conserva el mateix format amb valoracions graduades per cada bloc de contingut o, si es considera necessari, es fa un comentari personalitzat sobre els objectius aconseguits i les orientacions a tenir presents. En aquest informe es fa constar si la valoració de cada àrea i dels blocs de contingut es fa tenint en compte el seu pla personalitzat (*avaluació criterial*) o amb els mateixos criteris que la resta del grup (*avaluació normativa*). Pensem que és important fer aquesta distinció ja que els pares reben una informació més clara sobre l'evolució del seu fill i els ajuda a situar-se. Fer aquesta diferenciació suposa una certa reflexió pels mateixos mestres i ens ajuda a tenir més clar les coses que li costen més i les que no li suposen especials dificultats. En definitiva, no fer valoracions globals, potser superficials, que poden resultar confoses i anar identificant i reconeixent els seus punts forts, juntament amb aquells en els que necessita més suport.

A part de l'Informe als pares en el que es recull l'avaluació del seu pla, es fa un full resum de valoració del pla personalitzat (Annex II, número 1 : *Full resum de valoració del pla personalitzat*) en el que es destaquen els següents aspectes:

- Continguts i/o capacitats en les que ha millorat i adquirit els objectius del Pla personalitzat d'aquest curs
- Continguts i/o capacitats que s'han de prioritzar de cara al proper curs
- Valoració dels suports i mesures per l'atenció a la diversitat
- Mesures i propostes de suport o ajustament que cal tenir en compte de cara al proper curs
- Recomanacions a la família de cara al proper curs (casals, estiu, esplais, activitats extraescolars....)

Al mateix annex també hi podeu veure el Full resum de valoració del pla personalitzat d'una alumna de l'escola (Annex II, número 1 : *Exemple de Full resum de valoració del pla personalitzat*). Aquest full (citat a l'apartat 4.8. *Els procediments. Activitats a final de curs*) té la funció de vincular les mesures de suport que es preveuen pels alumnes concrets amb l'organització dels suports del centre. En aquest sentit és un instrument senzill i molt útil a la Comissió i per preveure els suports del curs següent. La cap d'estudis, amb tots aquests fulls, podrà tenir present els recursos que necessiten certs alumnes i, a partir també de les valoracions dels suports a les diferents classes, podrà preveure i organitzar els recursos que necessiten les diferents classes.

7. L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

7.1. Funcions de l'assessorament

En aquest apartat tractaré les funcions d'un tipus d'assessorament psicopedagògic, aquell que té en compte les funcions habitualment establertes però sobretot aquell que les vol realitzar des d'una perspectiva institucional i sistèmica, contemplant l'escola com un sistema complexa i intentant col·laborar amb ella a nivell institucional i grupal. Aquest és el tipus de col·laboració que he pogut tenir amb l'escola Folch i Torres i que no sempre es pot realitzar, degut a factors diversos, que sovint no depenen de nosaltres. Al llarg d'aquest apartat comentaré alguns factors en els que sí que podem incidir, en els quals les nostres actituds i actuacions hi tenen una influència important.

En la tasca d'assessorament psicopedagògic des d'un Equip d'Assessorament i Orientació psicopedagògica (EAP) hi ha dues grans vessants :

- una vessant preventiva, de col·laboració en la millora de la institució i de la qualitat del fet educatiu
- una vessant assistencial, d'orientació i consulta davant situacions difícils o problemàtiques; un treball en col·laboració amb l'escola per atendre millor tots els alumnes que presenten més barreres a l'aprenentatge o a la participació.

Les dues vessants són necessàries i complementàries però cal temps per a poder-les dur a terme amb professionalitat i rigor. Quan s'estableix una col·laboració periòdica i continuada amb els centres, com es el nostre cas, sovint és difícil separar els dos tipus d'intervencions ja que es produeixen freqüents interaccions i complementarietats.

Col·laborar amb el centre per crear espais de treball cooperatiu dins l'escola és una tasca que considero essencial en aquest tipus d'assessorament que vol ser preventiu i influir a nivell institucional. En aquests espais es poden abordar problemes concrets de la pràctica i es poden també plantejar anàlisis més globals sobre el que passa en el centre, anàlisis que poden obrir camins de millora i evolució.

L'assessorament psicopedagògic de d'aquesta perspectiva, té les següents funcions:

Promoure espais per la col·laboració

La meua col·laboració en aquest centre i en altres amb els que col·laborat, sovint té aquesta intenció: cercar que es puguin parlar les coses que preocupen i promoure cultures de col·laboració dins del centre. Això és possible proposant la creació d'espais concrets de treball i de decisió a nivell institucional. En aquest centre l'equip educatiu té clara la necessitat d'aquests espais que en concret són:

- la comissió per l'atenció a la diversitat

- reunions de cicle per parlar de casos concrets que plantegin reptes a l'equip docent com a grup i en relació als quals cal posar-se d'acord i arribar a criteris comuns d'actuació, per fer el traspàs dels alumnes d'un curs a un altra i explicar les seves situacions i evolucions o per altres motius
- reunions de coordinació entre el/la mestre/a de suport i el tutor/a
- reunions de l'equip de seguiment (tutor, mestre de suport, especialistes si n'hi ha i assessor psicopedagògic si és el cas) dels alumnes amb necessitats educatives especials per fer els seus plans personalitzats
- reunions amb altres professionals externs al centre (psicòlegs, psicoterapeutes, logopedes...)

Col·laborar en el procés de millora del centre

La mirada d'una assessora psicopedagògica amb una presència setmanal en el centre que forma part d'un equip de sector, que col·labora amb altres centres educatius i que treballa en xarxa amb altres serveis i institucions, pot aportar elements per la reflexió, la revisió i la millora. Tenir una presència sistemàtica i a l'hora formar part d'un sistema extern amb autonomia, afavoreix aquesta visió més distant que en general els centres educatius agraeixen i demanen.

Segons el tipus de col·laboració que s'estableix amb cada centre es pot incidir més o menys en la seva cultura i organització. Si hi ha espais de col·laboració institucionals en els que l'equip directiu està representat és més possible col·laborar amb l'equip educatiu en la revisió del que es fa i en la discussió de noves propostes que els puguin ajudar a avançar.

Detecció i identificació de problemes, necessitats, disfuncions

Aquesta posició d'assessors en part dins i en part a fora de sistema escolar és interessant per col·laborar com elements de suport intentant no perdre una certa distància que ens ajudi a identificar els punts febles per poder-los compartir amb el centre sempre que valorem que poden escoltar-ho i assumir-ho.

El fet d'estar diferents cursos col·laborant amb un centre a diferents nivells, ara amb un cicle en una junta d'avaluació, ara en una reunió de pares de parvulari, ara en una entrevista amb els pares d'un alumne amb necessitats educatives especials, ara en una reunió amb l'equip directiu ens permet tenir una visió summament rica i global del centre. Podem conèixer i detectar petites disfuncions o problemes ja sigui en la manera d'ensenyar certs continguts, en la coordinació entre cicles, en les mesures de promoció dels alumnes, en els instruments d'avaluació i informació als pares, en el tractament dels alumnes amb problemes, en els sistemes de confecció dels grups, en els rols dels diferents professionals... Aquest coneixement és interessant per l'escola si es sap dosificar i aportar en els moments adequats. En aquest sentit, cal ser sensibles per valorar les possibilitats de canvi del sistema i els moments en que pot ser oportú fer certes propostes o suggeriments. Es necessari conèixer i la institució com sistema, amb la seva complexitat i les seves circumstàncies, saber en quin moment es troba, quines coses els preocupen i quins fronts ja tenen oberts, per poder fer aportacions de canvi.

Dirigir un centre educatiu es una tasca molt complexa, sotmesa a pressions internes (dels mestres, del personal, dels alumnes..) i externes (socials, de l'administració, dels pares...) . Com assessors externs cal respectar les seves demandes i les preocupacions i no voler imposar determinades opinions quan hi ha situacions urgents que els preocupen més. Analitzar, reconèixer, detectar i retornar sempre que veiem que hi ha disponibilitat i possibilitats d'escoltar i entomar-ho. No es tracta de fer comentaris crítics que evidencin problemes que desborden les seves possibilitats d'actuar o creien ansietat gratuïta, excepte està clar, quan hi ha en joc el benestar o la seguretat d'algun alumne o d'altres membres de la comunitat.

Aportar criteris i fer propostes concretes

Aquesta funció està estretament vinculada al rol que també tenim d'agents de canvi en els centres en els que intervenim. Tal com diu Giné (2005) , *“sens dubte - avançar cap a una escola inclusiva – significa liderar els processos de canvi”* que es gestionen en els centres educatius. Si bé qui realment exerceix aquesta funció de lideratge són els equips educatius i directius dels centres, els assessors psicopedagògics podem desenvolupar també una capacitat d'influència en aquells processos de millora que pretenguin incrementar les oportunitats pel desenvolupament de tot l'alumnat i del mateix professorat.

A partir de la detecció de dificultats en el centre o del treball en equip de l'EAP, es tracta de fer propostes o suggeriments que tinguin en compte l'oportunitat i el moment de la institució i els ajudin a modificar maneres de procedir poc funcionals o discriminatòries. També en aquestes actuacions, s'ha de tenir en compte la zona de desenvolupament proper del centre i les possibilitats que té en cada moment per fer modificacions a partir del seu treball d'equip o de la nostra col·laboració.

Fer suggeriments, comentaris, aportar informacions sobre certes disfuncions, fer propostes d'instruments que els ajudin a fer escola, col·laborar en plans de centre, en les mesures organitzatives, en els rols dels professionals, en tot allò que els pugui suposar d'una banda conèixer millor l'escola i d'altra banda anar redefinint procediments i elaborant instruments que facilitin i millorin la tasca educativa, instruments elaborats conjuntament amb el centre i adaptats a la seva manera de funcionar.

El fet de formar part d'un equip de sector i de compartir amb els companys l'anàlisi de diverses situacions que interfereixen en l'atenció a la diversitat en els centres, és un recurs interessant per dur a terme aquesta funció. A nivell de l' EAP s' elaboren també instruments o procediments que s'ofereixen a les escoles de la zona i que poden suposar millores en la seva tasca quotidiana.

Assessorar i col·laborar en la resolució de conflictes

Aquesta funció d' assistència és necessària i, en general, els centres la tenen molt clara i la demanen quan es troben en situacions conflictives que els sobrepassen; a més, aquestes col·laboracions aporten un coneixement molt més proper de la realitat concreta i creen una relació de confiança i suport mutu que afavoreix futures col·laboracions més institucionals. Són intervencions més o menys puntuals per resoldre problemes concrets ja sigui en relació als alumnes, als grups, a les aules o a nivell més institucional. Sovint tenen un caire més immediat i una certa urgència. Els centres es senten escoltats i ajudats, sempre que hàgim pogut

respondre a les seves expectatives i demandes, que els hàgim aportat noves visions d'aquestes situacions o que els hàgim assessorat perquè ells mateixos les poguessin resoldre.

Dinamitzar i col·laborar en l'avaluació psicopedagògica dels alumnes

Col·laborar amb els mestres en l'avaluació dels alumnes es una tasca important de l'assessorament psicopedagògic. En aquesta avaluació comptem amb la col·laboració dels mestres de l'alumne en qüestió, amb la visió de la seva família i amb les aportacions dels altres professionals que col·laboren en aquell cas.

Des d'un punt de vista de col·laboració preventiva i institucional, és interessant col·laborar amb l'escola per actualitzar les mesures i els instruments d'avaluació que utilitzen, afavorint l'autonomia i participació dels mestres implicats.

Una part important d'aquesta funció es realitza en relació als alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i a la participació. En aquests casos que els desborden, demanen la nostra col·laboració és quan és especialment pertinent la nostra intervenció més directa fent observacions i activitats per conèixer millor l'alumne i complementant la seva valoració.

Col·laborar en el l'elaboració dels plans personalitzats

Les aportacions de l'assessora psicopedagògica, que generalment coneix l'alumne d'anys anteriors i coneix els mestres i els recursos del centre, hauria d'ajudar a ampliar la mirada en relació a l'alumne i aportar perspectives de futur. En aquests moments es decideixen elements importants del context (professionals, suports, horaris, coordinacions, materials...) en el que aquell alumne estarà al llarg d'aquell curs.

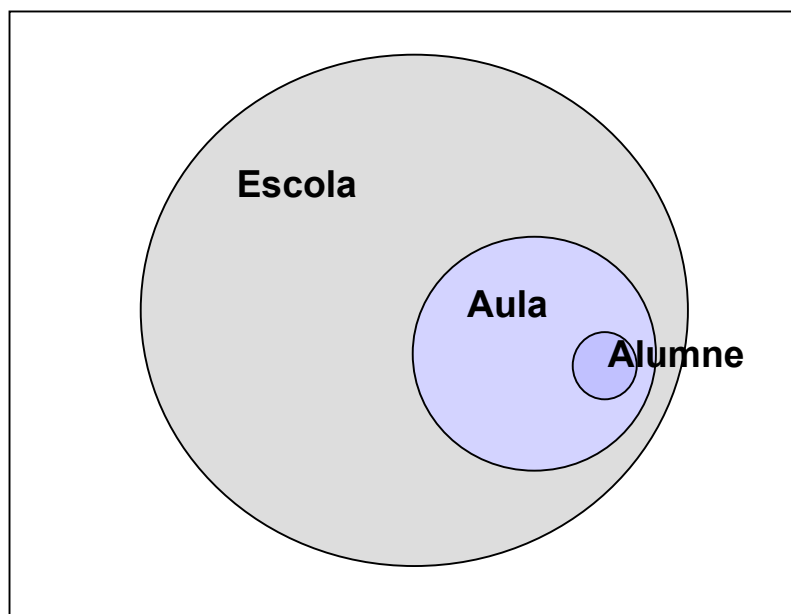
Col·laborar amb els docents en identificar quines són les barreres a l'aprenentatge i a la participació que - en aquest moment - estan frenant l'evolució d'un alumne i decidir quines són les capacitats que s'han de prioritzar, és una tasca en la que el saber psicopedagògic és especialment rellevant. És, a més, una funció que té importants repercussions en la intencionalitat de l'acció educativa dels diferents agents educatius implicats i en la que la nostra mirada més especialitzada i global pot complementar les mirades vives i urgents dels mestres implicats en el dia a dia.

Construir xarxes i complicitats entre els adults i els professionals implicats és una de les finalitats en aquest procés de treball, tal com he explicat a l'apartat 6.4. *El pla personalitzat*.

7.2. Prioritzar els àmbits d'intervenció

El model d'intervenció i assessorament psicopedagògic amb el que m'identifico (Huguet, 1993) es basa en un model d'assessorament constructivista i sistèmic que pretén col·laborar amb els centres per millorar la qualitat educativa i l'atenció a tots els alumnes.

Des d'aquesta perspectiva, l'escola és un sistema obert i complex en el que hi ha diferents nivells d'intervenció possibles : el nivell institucional , el nivell aula i el nivell de l'alumne .



Quadre Número 16 : Àmbits d'intervenció de l'assessorament psicopedagògic dins del centre

Al llarg de la meua col·laboració amb centres educatius m'he anat decantant per prioritzar alguns d'aquests nivells degut a la impossibilitat de poder intervenir de la mateixa manera en els tres àmbits assenyalats. La meua dedicació al centres és limitada i m'obliga a prioritzar els espais que considero més abastables i en els que puc afavorir el canvi i la millora de la institució.

El temps que tenim destinat a la intervenció a cada centre educatiu, és un factor que condiciona la intervenció i l'elecció de prioritats en l'assessorament. No té res a veure treballar com psicopedagog dins del centre amb presència continuada, que com assessor d'un servei extern que va al centre, com a molt, dos matins a la setmana.

Una dedicació d'un o dos dies a la setmana, segons la mida i la complexitat del centre és una dedicació que pot facilitar el desenvolupament dels recursos del centre i la seva autonomia i, a l'hora, donar suport quan ho necessiten. Una dedicació per sota crea insatisfacció tant en l'assessor, que no té temps per atendre les demandes que li fan, com en els docents que el veuen com un professional perifèric i sovint massa allunyat de les seves preocupacions quotidianes. Una dedicació per sobre de dos dies potser tampoc seria convenient – a no ser que es tracti d'una situació especial – ja que podria portar a un excessiu intervencionisme i a substituir els docents en tasques que poden fer sols o en equip.

L'assessorament psicopedagògic no ha de substituir els veritables agents educatius, els mestres, l'escola i els pares, sinó que ha de col·laborar amb el centre en el seu procés d'autonomia i de capacitat per resoldre les situacions en les que quotidianament es troben. Hi ha moltes demandes que l'escola pot resoldre per ella mateixa. L'assessorament ha de

servir al centre per anar generant recursos propis, per ser progressivament més autònom, per potenciar el treball cooperatiu entre mestres com a font de recursos i de solucions i per augmentar la confiança en el seu propi treball i en la seva pròpia capacitat de produir canvis.

Si el que es pretén es col·laborar, no solament atenent demandes concretes des d'una vessant assistencial, sinó acompanyant el centre el aquest procés de creixement i millora amb un treball més preventiu, un professional d'un EAP difícilment pot atendre més de tres escoles; tenint en compte que a nivell de zona ha de realitzar tasques de coordinació amb els altres serveis i institucions i fer els encàrrecs que li encomana l'administració. Col·laborar amb una escola a nivell institucional, requereix temps per fer anàlisis i revisions, per dotar-se de estratègies i instruments contextualitzats i per acompanyar-ho amb l'indispensable treball d'equip amb els altres assessors del servei.

Tenint en compte aquests condicionants de temps que he citat i la impossibilitat d'intervenir amb la mateixa intensitat en els tres nivells bàsics, personalment m'he decantat per prioritzar l'àmbit institucional i les intervencions necessàries relacionades amb els alumnes que preocupen. D'altra banda, l'assessorament en relació als alumnes amb necessitats educatives especials és una tasca que ens encomana l'administració i en la que els mestres i l'escola ens demanen la nostra col·laboració; la nostra mirada més global des d'una perspectiva psicopedagògica aporta un contrapunt que – si n'hi ha necessitat – ajuda a superar visions més parcials o angoixades de qui està més directament implicat. Col·laborem amb els mestres, amb els pares i amb el sistema educatiu en que els centres atenguin les necessitats de tots els alumnes de la millor manera possible i en que hi hagi una certa continuïtat quan canvien de centre o d'etapa educativa.

Les respostes que donem a les demandes dels centres, poden estimular el desenvolupament dels seus propis recursos (que en tenen molts...) o afavorir una major demanda amb el conseqüent risc d'excessiva delegació. Quan els mestres es senten desbordats pel fet d'haver d'aconseguir uns objectius educatius generals i al mateix temps han de respondre a les necessitats educatives de cadascun dels alumnes, "en moltes ocasions l'estratègia utilitzada perquè aquesta situació "no ofegui" a qui la pateix es recórrer als serveis de suport externs amb l'intent de "traspasar" el problema a altres, demanant més temps fora de l'aula i responsabilitzant a altres professionals del procés d'aprenentatge d'aquells alumnes" (Parrilla, 1999). Col·laborar amb el centre perquè assumeixi amb naturalitat aquestes situacions és una tasca que podem afavorir sempre que hi hagi una mínima predisposició i un suport institucional per part dels altres sistemes socials i de l'administració amb els que es relacionen.

L'altre àmbit en el que considero que la nostra intervenció és prioritària, és l'àmbit institucional, donant suport a aquelles intervencions que afavoreixen que sigui el mateix centre el qui es va dotant de recursos i d'estratègies per atendre millor tots els alumnes. En aquest àmbit, la nostra ubicació en part dins (som l'assessor psicopedagògic del centre) i en part a fora (formem part d'un servei extern i independent) penso que hi té una importància cabdal. L'oportunitat que tenim de conèixer bé un centre i les seves dinàmiques des de dins i, a l'hora, poder separar-nos i disposar d'una certa autonomia com professionals, des del meu punt de vista és una oportunitat que hauríem més a nivell formatiu i teòric. Els centres i sobretot els equips directius reconeixen aquest valor i sovint ens demanen la nostra opinió davant determinades situacions o demandes, sabent que coneixem altres realitats i altres maneres possibles de funcionar. A l'hora, la vessant més assistencial de la nostra intervenció, atenent situacions

problemàtiques ens aporta informació sobre certes disfuncions del sistema que tendeixen a repetir-se i en les que podem assessorar el centre.

Aquesta col·laboració acompanyant el centre en els seus processos de millora, podent fer propostes i col·laborant en la seva implantació s'ha de reconèixer que no sempre és possible. Una condició imprescindible és que el centre tingui confiança en nosaltres. De vegades això no és fàcil i no ens podem situar en aquest nivell de col·laboració institucional. Les causes d'aquestes dificultats poden ser molt diverses: manca de confiança, males experiències prèvies, por a no ser prou respectats o valorats, conflictes relacionals interns, inseguretat, por a la pèrdua de confidencialitat...

En el tercer nivell d'intervenció, l'àmbit de l'aula i de les metodologies, generalment no m'hi he implicat de la mateixa manera, en part perquè no se m'escapa la dificultat de la tasca i en part perquè en aquest àmbit he optat per una intervenció de suport al centre perquè desenvolupin les seves pròpies capacitats com a docents i com equips de treball. Penso que els canvis en aquest àmbit han de venir de mesures de formació, d'assessoraments focalitzats en temes concrets i de recolzament als projectes de centre i al seu treball en equip. Promoure canvis a aquest nivell en profunditat i que englobin tota la institució, sobrepassen les meves possibilitats d'intervenció. En aquest àmbit la meua intervenció ha consistit en influir – aportant ímputs, mirades i suggeriments concrets - perquè els mateixos mestres i l'equip docent puguin anar avançant a partir del seu propi treball d'equip, de la formació que poden demanar i dels assessoraments didàctics al voltant de diferents àrees.

Hi ha hagut moments en els que he col·laborat amb aspectes de la seva pràctica però sobretot quan s'han fet des del nivell institucional: col·laborar amb un cicle determinat sobre l'abordatge de metodologies concretes a l'aula (els racons a parvulari) o sobre l'ensenyament de determinats continguts (la llengua oral, la llengua escrita...), col·laborar en l'elaboració del projecte curricular de centre (sobretot en els seus inicis...) o en els plans d'avaluació que han realitzat. Quan el centre ha hagut d'abordar certes tasques que per ells eren una novetat, han demanat la meua col·laboració i junts, des de la Comissió d'atenció a la diversitat o creant comissions ad-hoc ho hem treballat. En aquests treballs he aportat la visió psicopedagògica i la meua formació quan l'han necessitat però un cop iniciat el treball, així que ells ho han anat entomant, he deixat de col·laborar en aquell tema i me centrat en altres aspectes que passaven a preocupar-los més o en els que em feien demandes.

També haig de dir que soc conscient de les meves limitacions i no puc saber de tot. Col·laboro, suggereixo, detecto disfuncions i conjuntament amb els mestres cerquem de buscar solucions, però, en realitat, generalment son ells els qui tenen les millors idees de cara a la pràctica. A través del treball a la Comissió, s'aporten punts de vista i es generen iniciatives de treball compartit entre els mestres de suport i els mestres curriculars que de vegades impliquen canvis metodològics a l'aula. Canviar les metodologies a l'aula és un procés lent i difícil que requereix acompanyament, suport i l'aportació de models in situ. En aquesta tasca he procurat donar suport al treball i l'assessorament que els mestres de suport – o altres mestres experimentats - poden fer als seus companys. Treballar junts a l'aula és una bona estratègia pel canvi i la millora, sempre que es generin certes condicions mínimes d'interès i de col·laboració. A través de l'observació conjunta, de l'anàlisi i la recerca de bones pràctiques, de l'entrenament, d'observar-se entre ells i de parlar sobre el que fan es poden generar canvis graduals cap a metodologies cada cop més inclusives.

7.3. Actituds i estratègies

Situar-se en una posició de col·laboració

Aquest tipus d'assessorament psicopedagògic al que m'he referit, només es pot fer des de una posició no jeràrquica i que es defineix com una activitat de col·laboració en la que els diferents participants aporten els seus respectius sabers i recursos professionals i personals.

Tal com diu Solé (1998, pàg. 63) "La tasca d'assessorament es pot considerar com un procés de construcció conjunta que implica el psicopedagog i els professors d'un centre que aborden una tasca conjuntament, procés en el que cadascú hi participa des de la seva formació particular i aporta els seus coneixements, vivències i punts de vista per aconseguir els objectius compartits".

Potenciar autonomia i iniciativa

Sanchez i Garcia (2005), quan parlen de la col·laboració dels assessors psicopedagògics cita l'amenaça de l'hiperresponsabilització segons la qual sovint ha observat que els assessors psicopedagògics envaeixen o substitueixen el paper que correspon a l'assessorat adoptant un paper massa actiu en la resolució dels problemes.

Segons ell, el fet de que els assessors coneguin les institucions educatives per dins, vegin els problemes dels alumnes per aprendre, constatin les irracionalitats o incompetències sense poder-hi intervenir directament, provoca sovint una excessiu sentiment de responsabilitat que excedeix i supera totalment les seves competències. Planteja que l'assessorament psicopedagògic difícilment pot assessorar i influir en centres en els que no hi hagi estructures pròpies de control que es preocupin per l'atenció a la diversitat i per la millora de l'acció educativa. Per aquesta raó, és important conèixer bé el centre en el que intervenim per construir expectatives realistes i possibles de cara a la intervenció que, com hem dit, ha de ser de col·laboració.

D'altra banda, conèixer el funcionament que tenen els diferents sistemes socials i saber que els canvis, perquè siguin consistents i reals, han de venir de dins i del propi procés evolutiu del mateix sistema, ens fa relativitzar el paper de les nostres aportacions i donar més importància a aquelles que ells mateixos, van generant a partir – evidentment també - de la nostra col·laboració.

En aquest sentit és interessant evitar un excessiu intervencionisme i respondre a les demandes del centre, escollint amb cura les nostres actuacions després de reflexionar sobre determinades qüestions. Per tant, davant d'una demanda del centre sobre un alumne, un conflicte o una tasca, en primer lloc hem d'escoltar atentament el que ens demanen, fer preguntes que amplii la visió de la situació i, seleccionar les primeres actuacions tenint en compte els següents criteris:

- abans d'actuar escoltar atentament i fer preguntes que ens ajudin i ajudin a qui fa la demanda a reflexionar, a cercar explicacions, a destriar els factors que poden estar incidint en aquella situació, ampliar l'anàlisi de la realitat; es tracta d'un procés d'anàlisi i reflexió conjunta en el que ja poden sorgir possibles hipòtesis o solucions
- acompanyar-los i donar-los estratègies amb aquelles tasques que no saben fer o en les que ens demanen ajuda (una avaluació, una entrevista, una reunió amb altres serveis...)
- no substituir-los en allò que els correspon
- escollir – entre les actuacions possibles – aquelles que impliquen a més persones o a subsistemes del centre
- escollir – entre les actuacions possibles – aquelles que representaran un procés de treball conjunt i un aprenentatge pels participants
- introduir el temps en les nostres actuacions, introduint reflexió i evitant que les angoixes i les urgències ens portin a donar respostes impulsives que un dia després ja no es veuen necessàries

Una mestra deia en relació a l'assessorament *“A un mestre amb un nen amb dificultats va bé que li posin interrogants per parar-se a pensar ... què puc fer jo ? Parar-se a pensar què pots fer a l'aula... Va bé que t'ajudin a pensar i a posar-se interrogants sobre el que fem i el que podem fer...”*

Donar confiança i acompanyar

Molts mestres de vegades demanen ajuda per tasques en les que es senten poc experts o que son noves per ells i en les que els podem fer adonar de les seves capacitats per a resoldre-les i atorgar confiança en la seva capacitat per a gestionar-les o resoldre-les .

A les entrevistes els mestres han explicat que valoren molt la confiança que els dona el saber que estem allà per si tenen conflictes. Moltes vegades el sol fet de parlar i ajudar-los a ampliar les interpretacions , les possibilitats i alternatives sobre el que pot estar passant o el que es podria fer, els ajuda a veure les coses d'una altra manera i a decidir una intervenció coherent amb la seva manera de fer i no imposada per un altre professional que en realitat no té tanta informació com ell mateix sobre el que pot estar passant. Una mestra , deia : *“L'assessor psicopedagògic s'ha de sentir proper. Veniu poc a l' escola i si el que ve es proper, passa el que m'agradaria que passés amb altres coses. S'apropen quan prens el cafè. En molts moments comenteu coses. Es una qüestió que no es formal. Es dupliquen els recursos . No es allò d'esperar tres setmanes per parlar i quan ja parlo ja no et necessito. Saps que tens una persona al costat que quan la necessites ho pots comentar i li dius alguna cosa que li fas pensar. “*

Segurament això fa que es sentin acompanyats i ens permet incidir en aquest procés de millora a partir de fer intervencions contextualitzades, quan estan en disposició d'escoltar-nos, quan tenen inquietuds o estan més sensibilitzats pels motius que sigui, potser perquè hi ha demandes externes que els estimulen, potser perquè hi ha un problema que s'ha anat aplaçant però ara cal resoldre...

Contenir

La tasca de fer de mestre és una tasca complexa i amb molts fronts oberts ; constantment han d'anar improvisant i modificant sobre la marxa. Hi ha moments de dubtes, conflictes i angoixes en els que necessiten que els donem suport i els ajudem a prendre distància i a relativitzar la situació que els sembla tant greu o urgent. Una mestra , a aquest respecte , deia : *“La funció de poder assessorar als mestres en les necessitats que es troben en el dia a dia. Donar-nos tranquil·litat . Ser capaç de donar orientació però desengoixant . Hi ha qui etiqueta més... però jo crec que això ajuda poc....”*

8. CONCLUSIONS I PROPOSTES

Aquest treball m'ha permès profunditzar en l'anàlisi i la reflexió sobre la pràctica educativa i l'atenció a la diversitat en un centre concret amb el que he col·laborat durant diversos anys. Ha estat una experiència molt interessant que desitjo que pugui ser útil també a altres centres educatius i a altres professionals preocupats per la inclusió de tots els alumnes a l'aula i a l'escola.

A continuació faré una síntesi del que he fet amb aquest treball, comentant els diferents aspectes i la seva possible utilitat:

1. He pogut descriure i analitzar una experiència compartida amb un centre educatiu, reflexionant amb els agents educatius de l'escola i altres d'externs al centre.

Al llarg de tot el treball hi ha parts d'aquest anàlisi i descripció, segons el tema de que es tracti: la institució, el treball a l'aula, el treball de dos mestres a l'aula, el paper del tutor, el rol i les funcions del mestre de suport, els procediments de treball institucional, la personalització de l'ensenyament...

2. He pogut contrastar aquesta experiència amb altres experiències d'altres centres educatius a partir de lectures o de visites. Concretament he visitat escoles d'Itàlia i del país Basc.

El contrast i el coneixements d'altres experiències sempre és interessant perquè aporta una altra visió i altres solucions als mateixos problemes. M'ha ajudat a veure aspectes que valdria la pena recollir i imitar i altres aspectes que potser seria millor evitar per no caure en possibles paranys en que altres s'han trobat.

En l'Annex III hi ha una breu explicació de les experiències del país Basc i d'Itàlia que he pogut conèixer directament.

3. A partir de l'anàlisi i la reflexió sobre l'experiència he arribat a unes conclusions sobre l'anàlisi institucional del centre.

Això m'ha permès d'identificar punts forts de l'escola en els que es poden recolzar per continuar treballant, punts febles o aspectes que es podrien millorar i altres possibilitats de millora que no parteixen de punts febles sinó que més aviat son oportunitats que en aquest moment té el centre

A l'apartat 8.1. *Conclusions per l'escola Folch i Torres* d'aquesta memòria hi ha aquesta part de conclusions dedicades al Centre d'educació infantil i primària Folch i Torres d'Esplugues. Amb afecte i reconeixement i esperant que els pugui ser d'utilitat.

4. He aportat criteris educatius, organitzatius i psicopedagògics que s'han tingut en compte a l'escola i que penso que poden ser útils també a altres escoles o professionals interessats per avançar cap escoles més inclusives.

Aquests criteris es troben a gairebé tots els capítols, de manera explícita i concreta o més teòrica i general. Els més pràctics, queden especialment explicitats en els capítols 4, 5 i 6 que s'ocupen dels tres àmbits bàsics que he analitzat: l'escola com institució, el treball de dos mestres a l'aula i l'alumne. En aquests capítols hi ha diferents documents extrets del Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola Folch i Torres i revisats amb el treball d'aquesta llicència. Aquests els presento en quadres numerats que estan referenciats en el corresponent índex de quadres.

En alguns d'aquests quadres, sobretot el número 8 (*"Tipus d'activitats a prioritzar a les sessions de suport"*) i el 9 (*"Estratègies d'intervenció dins l'aula"*) hi ha una síntesi de criteris extrets de diversos autors i publicacions sobre les metodologies més interessants per atendre la diversitat a l'aula. A l'escola aquests documents són un referent compartit per seleccionar estratègies i activitats sempre que es fa el suport dins l'aula, al marge de que s'haurien de tenir en compte en totes les altres classes.

És positiu que les escoles es dotin de documents escrits en els que expliciten els criteris metodològics i psicopedagògics que creuen que han de tenir en compte a les aules. Així es converteixen en documents que es poden llegir, discutir, rellegir, contrastar amb el que es fa a l'aula, revisar, modificar... etcètera. Serveixen a més, perquè els mestres nous puguin tenir informació sobre les metodologies i els criteris que el centre prioritza i són útils de cara a disposar de criteris per avaluar les pròpies pràctiques.

Han de ser documents senzills i clars; que es puguin fotocopiar, reproduir per recordar-los o discutir-los o recopilar en un dossier com fa a aquesta escola. No poden ser documents molt extensos i complicats que després recullin pols en un prestatge. El treball dels mestres a l'escola és tant absorbent i complexa que sovint els impel·leix a recórrer a documents i lectures properes i vinculades amb la pràctica. De fet, tot i que aquests documents de l'escola són senzill i no gaire extensos, amb aquest treball hem constatat la necessitat de no perdre'ls de vista, de tenir-los a mà i d'anar-los revisant i actualitzant amb els mestres de les diferents classes.

Per construir escola calen documents i instruments, ja que la memòria és feble i fàcilment veiem que no es recorden els acords que s'han pres o s'han entès de maneres diferents; el fet d'escriure'ls obliga a més a un esforç de concreció i consens important. Però han de ser documents vius, no excessivament formals i sobretot que s'utilitzin i serveixin per treballar en equip dins l'escola.

5. Hi ha també instruments concrets que s'utilitzen en aquesta escola

Es tracta d'instruments que s'utilitzen a aquesta (alguns també en altres...) escola i que poden servir a altres centres per organitzar els recursos i per crear models de suport més inclusius.

Els instruments permeten establir regularitats, comparar, avançar... Permeten que el que es fa a l'escola es pugui revisar, recordar o modificar. Si es vol fer escola, construir cultura i comunitat educativa, la presència de l'escrit és un factor essencial difícilment substituïble.

Encara que a un bon mestre potser no li cal escriure perquè els seus alumnes aprenguin, per construir cultures compartides a l'escola, l'escrit és un instrument que facilita la comunicació i el consens. Calen instruments contextualitzats, senzills i que permetin que els acords i els criteris quedin recollits. Si no s'escriuen algunes coses es difícil avançar, analitzar, rellegir, modificar, revisar, avaluar, millorar... Han de ser senzills i funcionals i han de facilitar l'acció i la intervenció educativa. No cal que siguin massa extensos ni complicats, han d'estar vinculats a la pràctica i expressar-se amb un llenguatge clar. Si estan massa allunyats de la pràctica, ja no es veuen com eines que faciliten la feina, sinó com quelcom que complica la tasca.

Una altra característica, al meu parer, interessant d'aquests instruments és que, a ser possible, compleixin dues funcions: d'una banda orientar l'acció i, d'una altra, facilitar la recollida dels acords bàsics que s'han tingut en aquella activitat o reunió. Que serveixin per exemple per organitzar una reunió, parlar d'un cas, reflexionar sobre una possible decisió i - a l'hora - per recollir els acords o decisions principals preses a partir d'aquesta reflexió o procés de treball. Un exemple d'instrument que compleix aquestes dues funcions, és el *"Informe pels alumnes que es retenen en un cicle"* que està a l'Annex II número 2 i que s'explica a l'apartat 4.9. *Altres mesures institucionals que afavoreixen l'atenció a la diversitat.* La finalitat per la qual es va fer aquest instrument és perquè servís de guia a l'hora de fer una reunió entre els mestres i professionals implicats. La seva estructura permet anar seguint els punts i les diferents preguntes que ens podem fer en relació a aquell alumne per tenir més elements per valorar l'oportunitat d'aquesta mesura. Un cop s'ha fet la reunió és interessant recollir-ho per escrit perquè serveixi de memòria de cara a cursos posteriors. De fet a l'escola està resultant molt útil quan s'ha proposat una retenció un curs i els pares no ho han volgut i al cap d'un any o dos els mestres s'ho tornen a plantejar o quan són els mateixos pares els qui ho proposen dos anys després... Tenir aquest informe permet recordar i saber quan es va plantejar, perquè, quines opinions van manifestar els pares i què és el que finalment es va decidir.

Diversos d'aquests instruments tenen doncs aquestes dues finalitats: la de servir de guia pel treball en col·laboració i la de facilitar la recollida del que s'observa i s'acorda per poder-ho avaluar posteriorment o per poder-ho recordar.

En el següent apartat 8.1 *Conclusions per l'escola Folch i Torres*, hi ha unes conclusions adreçades a l'escola amb la que he treballat i a l'apartat 8.2. *Propostes per fer escoles més inclusives* hi ha propostes concretes que es desprenen d'aquest treball.

8.1. CONCLUSIONS PER L'ESCOLA FOLCH I TORRES

En aquest apartat faré una síntesi de l'anàlisi del centre en relació a l'atenció a la diversitat i algunes propostes de millora que els puguin ser útils de cara a les seves futures decisions sobre formació, organització i treball intern d'equip.

En realitat es tracta d'un anàlisi compartit que parteix de les opinions expressades pels mateixos mestres i professionals del centre a partir del qüestionari, de les entrevistes i de les sessions de discussió que he realitzat aquest curs.

És un anàlisi contextualitzat i circumscrit a un temps determinat : un anàlisi ara i aquí , part del qual ja he pogut contrastar amb l'equip directiu i amb les professionals de la Comissió d'atenció a la diversitat i que ha portat ja a fer algunes propostes de canvi concretes de cara al curs vinent.

En aquesta síntesi recolliré els següents aspectes :

1. Els punts forts de l'escola, que li serveixen de suport i li permeten avançar. La majoria d'ells tenen a veure amb les característiques de les escoles eficaces (OCDE, 1991)
2. Punts febles; els aspectes que es podrien millorar, fent alguns comentaris o proposant algunes actuacions possibles.
3. Altres possibilitats de millora. En aquest apartat detecto alguns aspectes que l'escola pot millorar però que no poden ser considerats punts febles; es tracta més aviat d'oportunitats del moment actual. En relació a aquests , en algun cas proposo mesures concretes i en altres recullo els acords i les previsions que ja s'han fet de cara al proper curs.

1. Punts forts. Aspectes positius		
Lideratge de l'equip directiu	Lideratge positiu compartit de l'equip directiu Bona organització i funcionament del centre Certa exigència, amb acompanyament i suport, que estimula els docents cap a la millora	El paper de l'equip directiu es i ha estat clau per avançar i crear cultura d'escola. A l'apartat 4.1. <i>Cultura i clima institucional</i> tracto aquest tema i explico com viuen els mestres aquest lideratge i la importància que li atorguen. L'equip directiu gestiona molt eficaçment l'escola i fa que les coses funcionin i hi hagi els mínims impediments possibles perquè cadascú faci la seva feina el millor possible.

1. Punts forts. Aspectes positius		
Compromís amb acords clars definits per l'equip educatiu	Presència d'uns mínims compartits i consensuats a nivell de centre Seguiment dels acords a nivell institucional	A través del treball dels diferents estaments i càrrecs implicats (mestres, cicles, coordinadors, claustre...) s'arriba a acords compartits i consensuats. Es procura anar escrivint els acords per facilitar-ne el seguiment i el record. Es va fent un seguiment d'aquests acords per mantenir les millores i es modifiquen si és necessari.
Autoestima positiva i suport de la comunitat	Autoestima positiva a nivell de centre i de cara a la comunitat escolar i educativa Relació força positiva amb Consell escolar i amb els pares	L'escola està ben valorada pels pares i per la comunitat. Es fan reunions per explicar les decisions que es prenen i per justificar-les. Treballen conjuntament amb el Consell Escolar i amb l'AMPA. Hi ha activitats i serveis gestionats en col·laboració que els pares valoren positivament.
Implicació del personal i sentiment de pertinença	Alt grau de participació Alta implicació del personal Important sentiment de pertinença al centre	El nivell de participació general és elevat perquè la dinàmica general de l'escola ho potencia i exigeix. Hi ha un elevat sentiment de pertinença i un cert orgull d'escola. Aquesta elevada implicació i compromís de la majoria de vegades pot generar diferències entre alguns membres de l'equip.
Construcció progressiva d'una cultura compartida en relació a l'atenció a la diversitat	Presència d'una cultura compartida en relació a l'atenció a la diversitat Respecte per la diversitat de metodologies dins d'uns criteris comuns compartits.	Hi ha tota una sèrie de factors que han facilitat la creació progressiva d'aquesta cultura : el treball als diferents nivells (claustre, comissió atenció diversitat, cicle, dos mestres a l'aula, equip de seguiment de l'alumne...); els criteris compartits, explicitats i escrits; els instruments compartits utilitzats ...
Interès per aprendre	Creativitat i interès per aprendre Interès per instaurar processos de millora	Hi ha molts mestres que tenen inquietud i curiositat per aprendre i millorar. Aquests mestres influeixen en el clima de treball de l'escola i hi ha iniciatives interessants a les aules que convindria donar a conèixer i compartir més.

2. Punts febles. Aspectes a millorar	
Es fan massa activitats; dificultat per posar límits i deixar de fer algunes coses.	Surt a les entrevistes i de fet ja n'han parlat a nivell d'escola. És el preu de ser una escola compromesa i activa. De totes maneres abans de fer coses noves s'ha de valorar què es pot deixar. De vegades s'ha de poder dir no. Assignar responsables al seguiment de certs acords o tasques
Es compta amb pocs recursos per la inclusió	De cara al curs vinent la situació segurament millorarà ja que s'ha concedit una USEE.
Manca de temps	Els mestres es queixen de manca de temps. Sobretot temps per coordinació i per poder parlar. Tot i que en general diuen que parlen molt entre ells – sobretot a nivell de l'equip d'aula – diferents mestres troben a faltar situacions per parlar més de la pràctica de manera distesa i posant en comú les preocupacions o innovacions.
Costa parlar dels problemes en el dia a dia.	Es fa quan hi ha situacions previstes d'avaluació i revisió o quan hi ha problemes que preocupen força. No tant per expressar “no me'n surto..” o “això em costa...” . Això es fa menys. Caldrà valorar com i on es poden afavorir espais de comunicació per posar en comú els problemes que van sorgint a l'aula.
Es fan moltes coses en relació a l'atenció a la diversitat que no s'expliquen prou a les famílies	Alguns/es mestres expressen que es fan moltes coses per atendre la diversitat que no s'expliquen a les famílies. És un aspecte que també he notat i he constatat a les entrevistes amb els pares i a la reunió amb representants del Consell escolar. Saben que l'escola atén la diversitat i que no exclou cap alumne però no coneixen les mesures concretes, ni els recursos, ni el temps que es dedica amb aquesta finalitat. Potser caldria explicar més el que es fa perquè sigui valorat i reconegut, per implicar més les famílies en el procés cap a la inclusió i per obtenir més suport per part d'ells en aquesta tasca.

2. Punts febles. Aspectes a millorar

L'excessiva implicació i compromís en uns de vegades pot generar diferències o rivalitats entre els membres de l'equip.	Cal avançar en l'aprofitament de les capacitats i competències dels diferents membres de l'equip i en el respecte i l'acceptació de les diferències entre els mestres: tots som diferents, cadascú va avançant i aprenent al seu ritme, segons les necessitats personals i del centre. Es podria treballar a nivell d'equip a partir d'explicitar : “Què m'agrada ? Què ser fer bé ? Què em costa ? En què puc ajudar els altres ? Què els puc aportar ? En què necessito ajuda ? Què m'agradaria aprendre ? “. Fer plans de col·laboració, explicar-se bones pràctiques de les diferents aules...
Es viu certa pressió per part de la comunitat i de l'escola per augmentar els continguts Degut en part a això s'utilitzen més els llibres de text per certa por a no treballar continguts importants.	Les mesures d'avaluació institucional també han influït en aquesta pressió. Treballar criteris en l'ús diversificat i flexible dels materials curriculars. Tenir criteris i explicar-los a les famílies. Seleccionar materials flexibles i funcionals, que no siguin excessivament ambiciosos o exhaustius. Es constata la necessitat de que les editorials facin materials més diversificats i flexibles.

3. Altres possibilitats de millora	
Aprofitar la bona disposició de les famílies per avançar cap a una escola inclusiva implicant tota la comunitat	Explicar més el que es fa en relació a l'atenció a la diversitat a les famílies. Treballar el procés cap a una escola inclusiva amb les famílies, amb l'ajuda dels materials de l'Índex per a la inclusió (Booth i Ainscow, 2002). Implicar i col·laborar també a les entitats que col·laboren amb l'escola, els professors d'extraescolars, els monitors...
Aprofitar la sensibilització creada amb el treball d'aquesta llicència per profunditzar en l'atenció a la diversitat i la inclusió a les aules i al centre	De fet, el curs vinent l'escola vol avançar en la implicació de tot l'equip educatiu en l'atenció a la diversitat, destinant més temps a treballar aquesta temes i fent un assessorament sobre l'escola inclusiva per avançar en l'ús de metodologies més inclusives a l'aula (especialment en el treball cooperatiu) . Es farà també una reunió mensual de cicle dedicada a la inclusió a l'aula i a l'atenció a la diversitat, coordinada des de la Comissió d'Atenció a la diversitat.
Consolidar el Centre de Recursos per l'atenció a la diversitat i millorar la divulgació i recollida dels recursos.	Treballar-ho més entre els mestres de suport i a la Comissió Mestres de suport com divulgadors dels recursos que hi ha Col·laboració d'una administrativa per préstec i seguiment ? Tenir els materials a cada cicle i que cada coordinadora, juntament amb mestre de suport ho divulguin i gestionin ?

8.2. PROPOSTES PER FER ESCOLES MÉS INCLUSIVES

Com he comentat més amunt, en aquest treball he exposat una manera de treballar que, a l'hora, és una proposta per avançar cap a escoles més inclusives, sense deixar de ser eficaces. Escoles preocupades per la millora i l'aprenentatge de tots els seus alumnes, siguin quines siguin les seves capacitats; tant els que tenen més dificultats per aprendre com per aquells que no tenen cap dificultat. Amb la diferència que cal tenir una cura especial pels alumnes que presenten més barreres a l'aprenentatge i a la participació. Amb aquests alumnes, es requereix una observació més sistemàtica per detectar aquestes barreres i procurar disminuir-les, tant si provenen del mateix alumne com si provenen dels contextos en els que estan.

Propostes pels centres educatius

A continuació exposaré algunes propostes a tenir en compte per avançar cap a pràctiques més inclusives a nivell de centre, a partir de l'experiència analitzada i sobretot des de una perspectiva institucional.

PROPOSTES PELS CENTRES EDUCATIU	
Suport dins l'aula	Optar per fer el suport dins l'aula com a criteri general. Els mestres de suport es converteixen en un suport pels mestres curriculars i sobretot pels tutors – per la seva funció tutorial i perquè son els que imparteixen les instrumentals – donant-los estratègies i col·laborant amb ells per avançar cap a metodologies que contemplin la diversitat a l'aula. S'evita la delegació de l'atenció als alumnes amb més dificultats en els especialistes. Tots els mestres s'impliquen amb tots els alumnes de la mateixa manera. S'ha de donar suport als mestres de suport i evitar excessives separacions entre ells (els d'educació especial, els que fan reforç, els ...). Evitar la intervenció de diversos mestres de suport en un mateix grup classe ja que dificulta el necessari coneixement dels alumnes; quan més mestres passen pel grup menys temps són amb ells i menys coneixen els alumnes i la dinàmica del grup; també perjudica la necessària coordinació entre mestres.
"Fer escola"	Donar un suport especial, tant des de dins (equip directiu) com des de fora (pares, assessors, inspecció, administració, comunitat...) a la creació de cultures institucionals inclusives. Anar-se dotant d'espais, de maneres de fer, de procediments, d'instruments i de documents d'escola que facilitin la creació d'una cultura inclusiva en la que tots els mestres hi participin (veure capítol 4. <i>L'àmbit institucional</i>) Que tots els mestres s'impliquin en el procés de millora del centre per avançar cap a una escola inclusiva. Cadascú des del seu rol i funció, tots han d'anar aprenent a atendre la diversitat en els contextos ordinaris sense separar els alumnes segons etiquetes. Implicar a la comunitat educativa i els qui col·laboren amb l'escola en els valors , actituds i mesures que afavoreixen una escola més inclusiva.

PROPOSTES PELS CENTRES EDUCATIU		
Comissió Atenció diversitat		Es tracta d'un espai i grup imprescindible en qualsevol escola que vulgui avançar cap a l'atenció de tots els alumnes i especialment d'aquells que més ho necessiten. Està formada generalment per la cap d'estudis, els mestres d'educació especial, els mestres de suport que l'escola deslliura per atendre la diversitat i l'assessora psicopedagògica de l'EAP. Periòdicament o puntualment hi participen altres mestres professionals (director, assistent social, logopeda, coordinadors de cicle...) És un espai de revisió i posada en comú de la tasca dels mestres de suport; facilita que es parli de les seves funcions i estratègies i que es vagi donant a conèixer la seva tasca i compartint-la amb tots els altres mestres i el personal de l'escola. És un espai per fer el seguiment dels alumnes amb dificultats i de coordinació pels diferents professionals. Es poden fer reunions amb periodicitat quinzenal i més sovint a inici i a final de curs, segons el nombre d'alumnes i de mestres (veure funcions i funcionament d'aquesta Comissió a l'apartat 4.4. <i>La Comissió d'atenció a la diversitat</i>)
Equips directius implicats en l'atenció a la diversitat		Potenciar equips directius cohesionats i implicats amb la voluntat de fer escola i d'avançar cap a la inclusió. Equips directius que saben buscar suports, que aprofiten els recursos que tenen i que tenen una funció important de lideratge, d'estímul i de control i seguiment dels acords que es prenen
Treballar en col·laboració		Avançar en el treball de col·laboració entre els mestres, dins l'escola i amb els altres professionals que col·laboren en aquests aspectes. Avançar en el treball en xarxa a nivell de tots els implicats i amb les famílies Treballar de manera cooperativa dins i fora de l'aula. Crear espais i temps específics per parlar de com s'està atenent la diversitat en el centre, de les coses en les que s'avança, dels problemes que es troben, de les solucions intentades per part dels diferents implicats, dels èxits i dels fracassos... En reunions dels dos mestres que treballen junts a l'aula, en reunions de cicle, en reunions de la Comissió d'atenció a la diversitat, en reunions de claustre, en els diferents seminaris i assessoraments de formació per àrees... Una constatació curiosa d'aquest treball, és que si no es creen aquests espais es poden fer moltes coses a l'aula però se'n parla poc i això no facilita la millora del centre globalment.

PROPOSTES PELS CENTRES EDUCATIU	
Aprendre a prioritzar	Això és molt important. Tot no es pot fer, cal prioritzar com escola, a l'aula i amb els alumnes; en relació als objectius que es persegueixen i als continguts que es prioritzen. Sembla evident però és molt freqüent que en el dia a dia, bé sigui per l'ús dels llibres de text, per les programacions amb extenses llistes de continguts, per la pressió social de no deixar res de banda... sovint es perd el referent de les prioritats i es dona importància o es dedica excessiu temps a activitats o continguts no prioritaris. Prioritzar significa prendre decisions, deixar coses de banda i de vegades això és arriscat i susceptible de generar crítiques. Però tot no es igualment important i s'ha de córrer el risc d'equivocar-se. Cal prioritzar en els acords de centre (per exemple a l'hora de decidir quins continguts es treballaran quan hi ha el suport a l'aula), en la proposta de l'aula i en els plans personalitzats dels alumnes.
Organització funcional del temps	Especialment important és l'organització del temps. Pot facilitar o complicar molt el treball en col·laboració necessari per atendre la diversitat. El temps és necessari per facilitar la coordinació entre mestres, perquè el suport es doni en àrees i continguts prioritaris, perquè sigui possible fer reunions sempre que sigui necessari entre mestres, amb l'assessora psicopedagògica i amb altres professionals, per planificar les sessions a l'aula, per fer els plans personalitzats, per avaluar el que es fa, per modificar, per parlar amb els alumnes, per fer entrevistes amb els pares, per adaptar els materials ... Totes aquestes tasques requereixen temps; temps que pot estar previst en l'horari d'inici de curs (la coordinació entre mestres, les reunions de cicle, les sessions de suport...) o que s'haurà de treure d'altres activitats en moments determinats, substituint els mestres a l'hora de classe perquè puguin fer aquella reunió que no es pot fer en altres moments i que cal prioritzar. A l'apartat 4.7. <i>L'Organització dels horaris</i> he parlat d'aquest tema amb més profunditat.
Avaluació	L'avaluació es indispensable en aquest procés cap a escoles inclusives. Els camins són complicats i no hi ha receptes màgiques. És important tenir criteris que ens guiïn però cal disposar també de instruments per avaluar les pràctiques. Avaluació formativa al llarg de les activitats que es fan i al llarg del curs i avaluacions sumatives a final d'un procés i a final de curs que ens permetin anar regulant les planificacions posteriors i millorant el funcionament del centre, les dinàmiques de col·laboració i l'aprenentatge dels alumnes.

PROPOSTES PELS CENTRES EDUCATIUS

Afavorir que es coneguin millor els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació i es parli d'ells

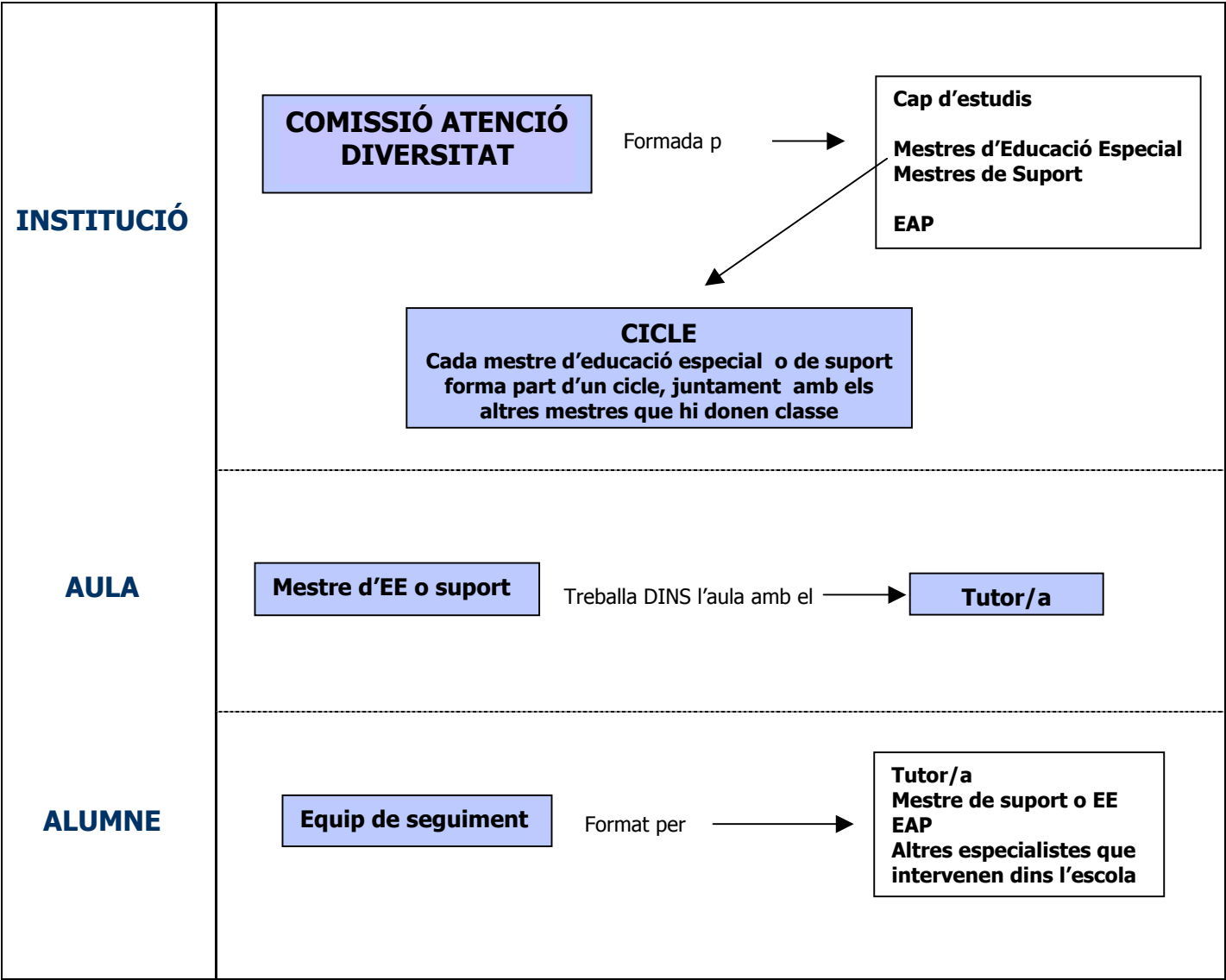
Crear espais i temps per parlar dels alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i a la participació entre els mestres implicats. Fer plans personalitzats que guiïn la intervenció educativa amb aquests alumnes i seleccionar els objectius i els continguts prioritaris de manera que es prioritzï la seva inserció a la societat, la seva autonomia i la seva qualitat de vida.

Implicar els mateixos alumnes, les seves famílies i els altres professionals que col·laboren amb el cas en el desenvolupament i concreció del seu pla personalitzat

Evitar les etiquetes per definir els alumnes. Parlar de les seves necessitats educatives, del seu futur, del que necessiten per créixer i avançar.

En el següent quadre hi ha una proposta d'organització en relació a l'atenció a la diversitat, tenint en compte els professionals que intervenen més directament.

L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT A L'ESCOLA : PROPOSTA D'ORGANITZACIÓ



Propostes generals i per l'administració

A banda de les propostes que faig més avall, participo de les propostes que es fan en els documents següents: *“Modalitats d'inclusió escolar dels alumnes amb discapacitat a debat”* Document elaborat per ACPEAP, FAPAC, FAPAES i PCEI. (AADD. 2005) i *“ Anàlisi de la situació actual de l'atenció a la diversitat a Catalunya i propostes de l'ACPEAP per avançar cap a una escola més inclusiva”*. Document elaborat per una Comissió de l'ACPEAP sobre escola inclusiva. (AADD. 2005)

PROPOSTES GENERALS I PER L'ADMINISTRACIÓ	
Afavorir processos de millora cap escoles inclusives amb participació de tots els professors i els agents educatius	Anar cap a escoles més inclusives ha de ser un procés de les escoles amb tota la comunitat escolar implicada. No pot ser cosa d'uns quants, tothom hi ha d'estar implicat de la mateixa manera i tothom necessita formació i assessorament.
Fer una aposta decidida per la inclusió l'escola i a la societat	Apostar a nivell polític per la inclusió en els centres educatius, a la societat i en el món laboral. Que els alumnes es puguin matricular a l'escola del seu barri i que disposin dels recursos necessaris a l'escola a la que es matriculen. Afavorir que els centres d'educació especial es vagin progressivament reconvertint en centres de suport d'educació especial per les escoles ordinàries, vinculant-los al treball en xarxa de zona.
Recolzament i suport institucional als centres.	Donar recolzament institucional als centres educatius i als equips directius, de manera especial a aquells que aposten per la inclusió. Fer seguiment de les seves experiències i dotar-los dels recursos i de la formació necessària. Ajudar-los a “fer escola” disminuint els excessius canvis de personal i col·laborant en la creació d'equips estables implicats en un projecte comú. Els recursos per la diversitat han de mantenir un equilibri entre “ser per l'alumne” i “ser del centre”. Certs recursos acompanyen l'alumne però cal anar revisant la seva utilització i funcionalitat i proposar modificacions quan hi ha canvis o es produeixen desequilibris dins del centre. Això es pot fer si hi ha una Comissió d'atenció a la diversitat que coneix les necessitats de les diferents aules de l'escola, si no és difícil tenir criteris objectius per decidir-ho.

PROPOSTES GENERALS I PER L'ADMINISTRACIÓ	
Impulsar normatives inclusives a l'escola ³	Impulsar normatives que prioritzin l'atenció a tots els alumnes dins del seu grup de companys i dins l'aula i separar els alumnes només per aprenentatges molt concrets que no es poden treballar dins l'aula. Afavorir la intervenció dels mestres de suport dins l'aula. Impulsar la constitució de la Comissió d'Atenció a la Diversitat a totes les escoles , tal com ja es proposa per secundària.
Evitar excessiva especialització dels mestres de suport i d'educació especial	Els mestres d'educació especial han de ser un recurs de suport i d'assessorament per tots els altres mestres. S'ha d'evitar disposar en ells tot el saber sobre com s'han d'atendre els alumnes amb necessitats educatives especials ja que això pot inhibir la capacitat educativa de tots els altres mestres amb aquests alumnes. S'ha d'afavorir l'aprenentatge de tots els docents per fer aules i escoles més inclusives . Els mestres de suport han de ser un recurs per ajudar tots els mestres a avançar cap escoles més inclusives però no ho poden fer sols.
Formació pels professors	Fer activitats de formació sobre l'escola inclusiva i l'atenció a la diversitat per a tot el professorat i pels equips directius Promoure el coneixement i la divulgació de "bones pràctiques". Promoure l'intercanvi d'experiències a nivell de zona Promoure que en els seminaris de formació sobre didàctiques s'aportin criteris, recursos i metodologies que tinguin en compte la diversitat a l'aula. Una constatació curiosa d'aquest treball és que en els seminaris en relació a diferents àrees que es realitzen, generalment no es tracten les estratègies i metodologies per atendre la diversitat a l'aula. Excepte certes excepcions, generalment es fan recomanacions genèriques en aquest sentit però poques propostes per aplicar a l'aula.

³ En la normativa d'inici d'aquest curs 2005-06 es fa una aposta per impulsar la plena inclusió a l'aula i per afavorir polítiques inclusives a nivell institucional. Segur que aquestes mesures serviran per avançar, sobretot si s'acompanyen de mesures de formació i suport.

PROPOSTES GENERALS I PER L'ADMINISTRACIÓ	
Dispositius de suport i d'assessorament especialitzats	Quan calen sabers especialitzats en determinats moments , és positiu disposar de serveis de suport i assessorament especialitzats com els actuals Centres de recursos per a deficients auditius (CREDa), l'EAP per deficients visuals o la Unitat de Tècniques Augmentatives de Comunicació, Habilitació i Accés a l'Ordinador (UTAC) que poden col·laborar en l'avaluació de certs alumnes i aportar orientacions. Seria interessant disposar també d'altres serveis d'aquest tipus que puguin assessorar els EAP i els professors davant certes patologies o malalties concretes (autisme, epilèpsia, malalties cròniques diverses...).
Afavorir la col·laboració dels Equips d'assessorament psicopedagògic amb els centres educatius.	Els EAP són un bon recurs que té l'administració per ajudar els centres a avançar cap escoles més inclusives. Es tracta de serveis força "originals" que no es donen a altres realitats i països i que faciliten molt en treball en xarxa dins la seva zona d'actuació. Cal reforçar el seu paper d'agents de canvi en col·laboració amb els centres educatius i amb els altres serveis i estaments de l'administració. Formació pels EAP i per tots els serveis educatius perquè puguin assessorar els centres per avançar cap a escoles més inclusives. Afavorir que els EAP participin a la Comissió d'Atenció a la diversitat del centre i que donin suport a l'escola com institució, col·laborant amb l'equip directiu i amb l'equip educatiu en activitats d'innovació i formació .
Afavorir un treball en xarxa dels diferents serveis	Afavorir que els diferents serveis treballin en col·laboració a partir de sensibilitzar els professionals cap a cultures de col·laboració. Dissenyar organitzacions territorials que afavoreixin el coneixement mutu entre els serveis i dotar-los del temps necessari per dur a terme les reunions i comunicacions necessàries.

9. BIBLIOGRAFIA

AAVV. (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat.* Barcelona: Graó.

AADD. (2005). Modalitats d'inclusió escolar dels alumnes amb discapacitat a debat. Document elaborat per ACPEAP, FAPAC, FAPAES i PCEI. *Àmbits de psicopedagogia* Núm. 14, pàg. 20-27

AADD (2005). Anàlisi de la situació actual de l'atenció a la diversitat a Catalunya i propostes de l'ACPEAP per avançar cap a una escola més inclusiva. Document elaborat per una Comissió de l'ACPEAP sobre escola inclusiva. *Àmbits de psicopedagogia* Núm. 14, pàg. 28-37

Ainscow,M.; Beresford,J.; Harris,A.; Hopkins, D.; West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula.* Manual para la formación del profesorado. Madrid: Narcea

Ainscow,M; Hopkins,D.; Soutworrrh G.; West M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos.* Madrid: Narcea.

Ainscow,M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid: Narcea.

Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares* . Barcelona: ICE-Horsori.

Antúnez, S. (1996). "Los centros educativos como contexto de la intervención psicopedagógica ". Capítulo 1 a Monereo, C. y Solé, I . *El asesoramiento psicopedagógico : una perspectiva profesional y constructivista.* Madrid: Alianza Psicología.

Ausloos ,G. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso.* Barcelona: Herder.

Bassedas,E.; Huguet, T.; Solé , I. (1996). *Ensenyar i aprendre a l'educació infantil.* Barcelona: Graó.

Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos.* Madrid: Síntesis educación.

Bolivar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación.* Madrid: La Muralla.

Booth , T i Ainscow, M (2002) : *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma.

Bronferbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Campion, J. (1987). *El niño en su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación.* Barcelona: Paidós /MEC

Canevaro, A. (2001). "Per una didattica dell'integrazione" a lanes, D. : *Didattica speciale per l'integrazione*. Gardolo. Trento: Edizioni Erickson.

Canevaro, A i lanes, D. (2003). *Diversabilit . Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Trento: Erickson.

Carbonell, E.; Batllori, M.; Muñoz, J.; Saltó, A. (2004). "Inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres a l'aprenentatge i la participació, també a l'ensenyament secundari". *Suports* vol. 8 n.2 Tardor (p132-147).

Cirillo, S. (1994). *El cambio en los contextos no terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

Coll, C (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori* . Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament

Coll, C.; Palacios, J; Marchesi, A. (2002). *Desarrollo psicológico y educació. Vol II. Psicolog  de la educació escolar*. Madrid: Alianza editorial 2  edició.

Coll, C. (coord..) (1999) : *Psicolog  de la instrucció: la enseñanza y el aprendizaje en la educació secundaria*. Barcelona. ICE Horsori.

Collicott,J.(2000). "Posar en pr ctica l'ensenyament multinivell : estratègies per als mestres". *Suports*. Vol. 4 núm. 1 pàg. 87-100

Colomina, R.; Onrubia, J. (2002): "Interacció educativa y aprendizaje escolar: la interacció entre alumnos" a Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (comp..) : *Desarrollo psicológico y educació. Vol II. Psicolog  de la educació escolar*. Madrid: Alianza editorial 2  edició.

Cowne, Elisabeth (2003). *Developing inclusive practice. The SENCO's role in managing change*. London: David Fulton Publishers

Cuomo, N. (1999). *La integracion escolar . Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza* . Madrid: Visor . Any de la 1 edici  : 1992

Echeita, G. (2003). ponencia presentada en el Congreso "La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva vasca": " Por qu  Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un an lisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos" a <http://www.gipuztik.net/ge/>

Feneyrou, R. (1990). "Avaluació i diferenciació". *Butlletí del Col.legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya*. Núm. 73.

Feneyrou,R. (1991). "Incidències psicològiques de l'avaluació". *Butlletí del Col.legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya.*, Núm. 74.

Fiorenza, A; Nardone,G (2004). *La intervenció estratègica en los contextos educativos*. Barcelona: Herder.

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. Octaedro.
- Garcia Sanchez, J.N. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Giné,C (Coord.) (2003) . *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: Edicions de la UOC.
- Giné,C. (2005) . “El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva”. A Monereo,C. ; Pozo,J.I. : *La práctica del asesoramiento a examen*. Barcelona. Graó.
- Hanko, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Madrid: Paidós.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Huguet,T. (1993). “Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros desde una perspectiva constructivista.” *Aula* . Núm.19, pàg. 70-78.
- Huguet, T. (2005). : “Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red” a Bonals, J. ; Sanchez-Cano, M. (coord.) : *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- Ianes, D; Celi F.; Cramerotti, S. (2003). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Guida 2003-05*. Trento : Erickson.
- Ianes, D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*. Trento: Erickson.
- Johnson,R.T.; Johnson, D.W. (1997). “una visió global de l'aprenentatge cooperatiu”. *Suports, Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol 1, p.54-64.
- Marchesi, A; Coll, C.; Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A.; Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza editorial.
- Martin, E.; Coll, C.(2003). : *Aprender contenidos, desarrollar capacidades* . Barcelona: Edebé.
- Mauri,T; Solé, I.; del Carmen, L.; Zabala, A. (1990). *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona: ICE/ Horsori.
- Miquel, E. (2002). *La docència compartida com a recurs d'atenció a la diversitat a l'educació secundària obligatòria . L'organització del treball col·laboratiu de dos professors a l'aula*. Tesina (no publicada) del Departament de psicologia de l'Educació. UAB.
- Miras, M. (2002) . “Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar” a Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi,A. *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza editorial 2ª edición.

Monereo,C. (coord) (1998). *Instantànies Projectes per a atendre la diversitat educativa*. Barcelona: Llibres a l'Abast . Edicions 62

Montón, M.J. (2003). *La integració de l'alumnat immigrant al centre escolar*. Barcelona: Graó.

Morin,E. y otros (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

OCDE (1991): Escuelas y calidad de la enseñanza. Barcelona. MEC Paidós

Parrilla, A; Gallego, C. (1999): Cómo pueden los profesores ayudar-se entre sí: el desafío del trabajo compartido. *Revista de Educación especial*. Núm. 25, pàg. 55-69

Onrubia,J (coord.) (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona. Graó. Biblioteca de Aula.

Parrilla, A (1992). *El profesor ante la integración escolar: "investigación y formación"*. Argentina. Editorial Cincel.

Parrilla, A; Gallego, C. (1999): Cómo pueden los profesores ayudar-se entre sí: el desafío del trabajo compartido. *Revista de Educación especial*. Núm. 25, pàg. 55-69

Parrilla, A (2004): Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía* Núm. 331 , pàg. 66-69

Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'educazione*. Brescia: La Scuola.

Pedragosa, O. Pujolàs, P. (2003): *El procés d'individualització de l'atenció a les persones amb discapacitat en el marc de la Comissió CTIC: una proposta de protocol*. Laboratori de Psicopedagogia. Universitat de Vic. Document no publicat.

Perez Cavani, M. L.; Carretero, M. R; Joandó, J. (2001) : *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona: Graó . Biblioteca de Aula.

Perrenoud , P. (2004) : *Diez nuevas competencias para enseñar* . Barcelona: Graó. Biblioteca de Aula.

Porter ,G L. (2001). "Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència" a *Suports*. Vol 5. Núm 1. Pàg.6-14

Porter ,G L. (2003). "El reto de la diversidad y la integración en las escuelas." *Aula de Innovación educativa*. Núm 121, pàg. 37-42

Pujolàs,P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: Eumo

Sanchez, E.; Garcia, J.R. (2005) : "Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace". A Monereo,C. ; Pozo,J.I. : *La práctica del asesoramiento a examen*. Barcelona. Graó.

Selvini Palazzoli, M. y otros (1986). *Al frente de la organización. Estrategias y tácticas*. Buenos Aires : Paidós.

Solé, I. (1993). “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje” a Coll, C. : *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Solé, I (1998): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE – Horsori

Stainback,S (2001) : “L’educació inclusiva: definició, context i motius” a *Suports* Vol 5 Núm 1, pàg. 18-25.

Stainback,S; Stainback,W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Stake, E.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tharp, R.; Estrada, P.; Soll Dalton, S. ; Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Villasante, T.; Montañés, J.; Martí, J. (2000) . *La investigación social participativa*. Ediciones El Viejo Topo.

Vygotsky,L.S. (1979) : *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: crítica.

Vygotski, L.S. (1984). “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar “. *Infancia y aprendizaje* . Núm. 27-28, pàg.195-118. Edició original: 1956.

Warnock,M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. HMSO, London.

Watzlawick, P; Beavin, J.H.; Jackson, D.D (1983). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Watzlawick,P; Weakland,J. H; Fisch R. (1994). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* . Barcelona: Paidós / MEC.

Revistes

Aula de Innovación Educativa . Núm. 121 : Experiencias de inclusión: una escuela para todos.

Cuadernos de pedagogía. Núm 331 (2004). Monogràfic: Escuelas inclusivas.

Cuadernos de pedagogía. Núm 345 (2005). Monogràfic: Cooperar para innovar.

Cuadernos de pedagogía. Núm 346 (2005). Monogràfic: Escuelas inclusivas: el proyecto Roma. *Escuela española. Temáticos escuela*. Núm. 13 (2005). Educación Inclusiva.

L'integraziones scolastica e sociale. Núm 2 / 1 (2003) Monogràfic: "A che punto siamo con la integrazione ?"

L'integraziones scolastica e sociale. Núm3/1 (2004) Monogràfic: "L'integrazione degli studenti disabili in Europa: un processo in evoluzione.

L'integraziones scolastica e sociale. Núm3/2 (2004) Monogràfic: " La formazione degli insegnanti per l'inclusione."

Suports. Vol 5 num 1 i 2. Primavera I Tardor 2001.

Pàgines web

Pàgines del Departament d'Educació sobre Diversitat i necessitats educatives especials

<http://www.xtec.es/dnee> ; <http://www.xtec.es/eap> ; <http://www.xtec.es/creda>

<http://www.gipuztik.net/ge/> Congreso: La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. 2003

<http://www.needirectorio.com/> Directori de recursos per l'atenció a la diversitat. Conselleria d'Educació i Cultura de Murcia

<http://www.inclusion-europe.org/> Associació Europea de persones amb discapacitat intel·lectual i les seves famílies.

www.european-agency.org (European Agency for Development in Special needs Education)

<http://www.edubo.it/sez/pag66.htm> Recursos per les persones amb discapacitats. Bologna.

<http://www.erickson.it/erickson/home.do> . Editorial amb publicacions sobre la integració i l'atenció als alumnes amb discapacitat.

<http://www.comune.modena.it/cdh/cdi.html> pàgina web amb links als centres de Documentació per la Integració d'Itàlia.

<http://www.asphi.it/> Projectes per reduir els handicaps a través de la informàtica. Bologna

<http://www.provincia.bologna.it/handicap/index.html> Pàgina web dedicada al handicap de la província de Bologna.

<http://www.comune.fe.it/apis/> Associació Professional de Mestres de Suport Especialitzats d'Emilia – Romagna (APISS)

<http://www.integrazionescolastica.it/cat/1> Federació d'Associacions de Docents per la Integració Escolar (FADIS)

<http://www.edscuola.com/archivio/handicap/index.html> Pàgina sobre els handicaps i l'escola

http://www.sharelook.it/societa_e_cultura/disabili.html

Informació sobre aspectes diversos relacionats amb la discapacitat (associacions, recursos, empreses, esports...)

<http://www.uni.edu/coe/inclusion/> Department of Special Education. University of Northern Iowa . USA

<http://www.inclusion.com/> Toronto Canadà.

ANNEX I : INSTRUMENTS UTILITZATS EN LA RECERCA

ANNEX I, NÚMERO 1 :

Guió per fer l'entrevista amb el tutor/a

Guió per fer l'entrevista amb el mestre de suport

Guió per fer l'entrevista amb les famílies

Guió per fer les entrevistes amb membres de l'equip directiu

GUIÓ PER L' ENTREVISTA AMB EL /LA TUTOR/A

Nom : _____ Funció : _____ Des de quan ets al centre ? _____

A quins cursos has donat classes ?

A altres escoles

Has estat coordinador o has tingut altres càrrecs ? Quan temps ?

Has fet suport ?

Grau d'inclusió del centre com comunitat	Creus que a l'escola tots els alumnes es senten acollits i acceptats ? Els professors, els membres del consell escolar, els alumnes i les famílies comparteixen l' idea d'acollir tots els alumnes ? El centre intenta admetre tots els alumnes de la seva zona ? El centre es acollidor pels pares ? Pels alumnes ? Pels mestres ? El centre col·labora i aprofita els recursos de la comunitat ? Els professors tenen sentiment de pertinença al centre ? Es fan actes socials de benvinguda o d'acomiadament del professorat ? Es procura que tots els alumnes aprenguin ? Hi ha de vegades actituds de discriminació (entre alumnes, famílies, mestres o altra personal) ? El centre les procura disminuir i eliminar ? Hi ha una filosofia i model clar en relació a l' atenció a la diversitat i a la inclusió dels alumnes ? Queda reflectit en els documents del centre ? Quan arriben alumnes nous se'ls ajuda a adaptar-se ? Hi ha expectatives altes en relació a tots els alumnes ?
Lideratge. Gestió i Coordinació	Paper equip directiu i lideratge Funcions i rols : clars ? complementaris ? Solapaments ? Coordinació de centre Formació institucional ? Reunions de cicle i de claustre Comissions
Organització de l' atenció a la diversitat en el centre	Com creus que funciona ? Que caldria millorar ? Quins canvis hi ha hagut en el centre en relació a l' atenció a la diversitat ? Quins factors t'han semblat claus per aquest procés de canvi ? Quines coses que es fan a nivell de centre et semblen més significatives o rellevants ? Centre de recursos per Atenció diversitat . Coneixes ? L' utilitzes ? Com ? Propostes i millores Hi ha una política general explícita que està clara pels professionals del centre i pels qui proporcionen suport extern als processos d'ensenyar i aprendre ? Com s'ha fet ? El centre reforça la coordinació dels suports i s'hi implica activament ? Com ? La Comissió per l' atenció a la diversitat ? El que es parla a la Comissió arriba als professors implicats ? Temes que es parlen Aspectes que es podrien evitar o millorar Hi ha documents elaborats que facilitin aquest treball a nivell de centre ? La col·laboració amb altres professionals i serveis

	Amb assessora psicopedagògica Amb altres especialistes (logopeda, serveis terapèutics...) Què aporten ? Paper que tenen . Necessitats. Propostes .
Comunicacions, relacions	A l' escola els professors es senten acceptats i acollits ? Com son les relacions ? Es parla espontàniament de l' atenció a la diversitat ? De què ? activitats, alumnes, avaluació, aula, relacions, aspectes afectius Els professors es senten còmodes per discutir problemes de la seva feina ? Les reunions son productives ? Hi assisteix tot el professorat ? Entre els professors ? Amb els alumnes ? Entre els alumnes ? Amb els assessors i especialistes Formalitat / informalitat Qui pren la iniciativa en les comunicacions Creus que aquestes comunicacions influeixen en la millora de l' ensenyament per aquests alumnes ? Reunions de Cicle: habituals, per traspàs a inici de curs, per atenció diversitat i suports Utilitat en relació a l'atenció a la diversitat. Es parla de A. D. ? Es parla dels problemes per atendre-la ? Es comparteixen estratègies d'intervenció ? Es proposen canvis ? Freqüència. Millores
Dos mestres a l' aula Suport dins l'aula	Planificació : reunions, utilitat. Es prenen acords ? Es segueixen ? Es modifiquen si cal ? Com es programa i amb qui ? Es pot parlar si hi ha dificultats ? Hi ha una relació de cooperació i suport mutu ? Tipus de relacions que s'estableixen entre professors : suport , ajuda mútua, consens, equilibri... Objectius i avantatges de que el suport sigui a l' aula. Què aporta als professors i als alumnes ? Què li aporta al mestre de l' aula ordinària ? T'han ajudat a millorar, revisar , canviar aspectes de la pràctica .? Valoració diferents suports : paral·lels, atenció diversitat , informàtica, lectura, laboratori... Què li aporta als alumne amb major risc d'exclusió ? I als altres ? Com organitzeu l' aula ? Quins continguts es treballen ? Tipus d'activitats ? Metodologies que utilitzeu . Necessitats . Dificultats Els materials. Les activitats . L' ús dels llibres de text. Paper de les comunicacions informals . Quan son més útils per la millora i el canvi ? Perquè ? Moments i tipus De què parlen ? Tipus de relació i actituds En quin dels aspectes dels següents és més important que pugui col·laborar el professor de suport ? - adaptació dels continguts i elaboració de l' ACI - planificació de les activitats - preparació de materials , adaptació de llibres de text - seguiment dels alumnes - avaluació constant i compartida - aportacions d'estratègies i innovacions metodològiques Parleu dels alumnes i del seu aprenentatge ? Quan ? On ? de què ? Aquestes comunicacions creus que repercuten en l'ajuda que li dones a l'alumne a l'aula ? En què per exemple ?

Alumnes i professors aprenem dins l'aula. Una experiència inclusiva.

Treball dins l'aula quan el tutor està sol	Els suports i mesures per l'atenció a la diversitat t'ajuden a planificar l' activitat a l'aula quan no hi ha aquest suport ? Quines mesures tenen més influència ? Necessitats. Problemes i propostes
Rols i funcions	Hi ha d'haver diferències entre el Professor de suport o EE i els altres professors ? Paper del tutor i del professor de suport Haurien de passar tots els professors per aquest rol ? Perfil , qualitats que ha de tenir el tutor per atendre la diversitat. Perfil del prof de suport ? Es difícil ? Quines qualitats requereix ? Què s'aprèn si has estat professor de suport ? Es bo intercanviar els papers ? Què et/ li seria útil a nivell de formació ?
Sessions tutorització individual	Perquè son útils ? Aspectes que es potencien més Reverteixen a la resta de hores amb l' alumne ? Com i perquè ? Actituds, afectes, clima Afavoreix acostament a la família ?
Valoració , reflexió i propostes de canvi	Es fan reunions per valorar les mesures que es prenen ? Per valorar l' evolució dels alumnes i dels grups ? Es freqüent fer propostes de canvi en cas de que apareguin dificultats ? Hi ha moments en que aquestes reflexions es comparteixen amb tot l' equip educatiu ? Quina ? Com ? És important ? Necessari ? Suficient ? Propostes i millores
Els alumnes amb major risc d'exclusió	Els professors coneixen els alumnes amb nee del centre ? Per què ? Com ? Tots els professors els tenen en compte ? Caldria fer altres coses ? Aquests alumnes son del tutor ? Del mestre de suport ? Son de tots ? En quins moments hi sol haver més conflictes ? Aula, pati, menjador ? Els monitors de menjador els coneixen ? Saben que es prioritza i com ajudar-los ? Els Especialistes ? Objectiu i Utilitat de fer adaptacions curriculars Les reunions per parlar dels alumnes amb nee, fer les ACI , avaluar-les ...
Relació amb les famílies	Es facilita la bona comunicació amb les famílies ? Les famílies dels alumnes amb nee estan integrats i participen a l' escola ? Col·laboren en l' educació del seus fills ? Es senten ajudats i acompanyats ? Se'ls explica com se'ls està atenent ? En general hi ha relacions positives ? Com es potencien ? Es parla també de les dificultats ? S'arriba acords ?

GUIÓ PER L'ENTREVISTA AMB EL PROFESSOR DE SUPORT

Nom _____ Funció _____ Des de quan ets al centre ? _____
 A quins cursos has donat classes ? _____
 Has estat coordinador o has tingut altres càrrecs ? _____ Quan temps ? _____
 Has estat tutor ? _____

Grau d'inclusió del centre com comunitat	Creus que a l'escola tots els alumnes es senten acollits i acceptats ? Els professors, els membres del consell escolar, els alumnes i les famílies comparteixen l' idea d'acollir tots els alumnes ? El centre intenta admetre tots els alumnes de la seva zona ? El centre es acollidor pels pares ? Pels alumnes ? Pels mestres ? El centre col·labora i aprofita els recursos de la comunitat ? Els professors tenen sentiment de pertinença al centre ? Es fan actes socials de benvinguda o d'acomiadament del professorat ? Es procura que tots els alumnes aprenguin ? Hi ha de vegades actituds de discriminació (entre alumnes, famílies, mestres o altra personal) ? El centre les procura disminuir i eliminar ? Hi ha una filosofia i model clar en relació a l' atenció a la diversitat i a la inclusió dels alumnes ? Queda reflectit en els documents del centre ? Quan arriben alumnes nous se'ls ajuda a adaptar-se ? Hi ha expectatives altes en relació a tots els alumnes ?
Lideratge. Gestió i Coordinació	Paper equip directiu i lideratge Funcions i rols : clars ? complementaris ? Solapaments ? Coordinació de centre Formació institucional ? Reunions de cicle i de claustre Comissions
Organització de l' atenció a la diversitat en el centre	Com creus que funciona ? Que caldria millorar ? Quins canvis hi ha hagut en el centre en relació a l' atenció a la diversitat ? Quins factors t'han semblat claus per aquest procés de canvi ? Quines coses que es fan a nivell de centre et semblen més significatives o rellevants ? Centre de recursos per Atenció diversitat . El coneixes bé ? L' utilitzes ? Aportes materials als tutors o altres professors ? Propostes i millores Hi ha una política general explícita que està clara pels professionals del centre i pels qui proporcionen suport extern als processos d'ensenyar i aprendre ? Com s'ha fet ? El centre reforça la coordinació dels suports i s'hi implica activament ? Com ? La Comissió per l' atenció a la diversitat ? El que es parla a la Comissió arriba als professors implicats ? Temes que es parlen Aspectes que es podrien evitar o millorar Hi ha documents elaborats que facilitin aquest treball a nivell de centre ? La col·laboració amb altres professionals i serveis Amb assessora psicopedagògica Amb altres especialistes (logopeda, serveis terapèutics...) Què aporten ? Paper que tenen . Necessitats. Propostes .

Comunicacions, relacions i col·laboració (formals i informals)	A l' escola els professors es senten acceptats i acollits ? Com son les relacions ? Es parla espontàniament de l' atenció a la diversitat ? De què ? activitats, alumnes, avaluació, aula, relacions, aspectes afectius Els professors es senten còmodes per discutir problemes de la seva feina ? Les reunions son productives ? Hi assisteix tot el professorat ? Entre els professors ? Amb els alumnes ? Entre els alumnes ? Amb els assessors i especialistes Formalitat / informalitat Qui pren la iniciativa en les comunicacions Creus que aquestes comunicacions influeixen en la millora de l' ensenyament per aquests alumnes ? Reunions de Cicle : habituals, per traspàs a inici de curs, per atenció diversitat i suports. Utilitat en relació a l'atenció a la diversitat. Es parla de A.D. ? Es parla dels problemes per atendre-la ? Es comparteixen estratègies d'intervenció ? Es proposen canvis ? Freqüència . Millores
Pràctica a l' aula quan hi ha 2 professors Suport dins l'aula	Planificació : reunions, utilitat. Es prenen acords ? Es segueixen ? Es modifiquen si cal ? Com es programa i amb qui ? Es pot parlar si hi ha dificultats ? Hi ha una relació de cooperació i suport mutu ? Tipus de relacions que s'estableixen entre professors : suport , ajuda mútua, consens, equilibri... Objectius i avantatges de que el suport sigui a l' aula. Què aporta als professors i als alumnes ? Què li aporta al mestre de l' aula ordinària ? T'han ajudat a millorar, revisar , canviar aspectes de la pràctica .? Valoració diferents suports : paral·lels, atenció diversitat , informàtica, lectura, laboratori... Què li aporta a l' alumne amb més risc d'exclusió ? I als altres ? Els professors tenen en compte i planifiquen les activitats quan hi ha el suport ? Com organitzeu l' aula ? Quins continguts es treballen ? Tipus d'activitats ? Metodologies que utilitzeu . Necessitats . Dificultats Els materials. Les activitats . L' ús dels llibres de text.
Col·laboració i comunicacions amb el professor de suport	Paper de les comunicacions informals . Quan son més útils per la millora i el canvi ? Perquè ? Moments i tipus De què parlen ? Tipus de relació i actituds En quin dels aspectes dels següents és més important que puguis col·laborar amb el tutor ? - adaptació dels continguts i elaboració de l' ACI - planificació de les activitats - seguiment dels alumnes - avaluació constant i compartida - aportacions d'estratègies i innovacions metodològiques Parleu dels alumnes i del seu aprenentatge ? Quan ? On ? de què ? Aquestes comunicacions creus que repercuteixen en l'ajuda que se li dona a l'alumne quan no hi ha suport ? En què per exemple ?

Treball dins l'aula quan el tutor està sol	Els suports i mesures per l'atenció a la diversitat creus que l'ajuden prou a planificar l' activitat a l'aula quan no hi ha aquest suport ? Quines mesures tenen més influència ? Necessitats. Problemes i propostes
Rols i funcions	Creus que hi ha d'haver diferències entre el Professor de suport o EE i els altres professors ? Paper del tutor i del professor de suport Seria positiu que tots els professors poguessin ser algun cop professors de suport ? Perfil , qualitats que ha de tenir el tutor per atendre la diversitat. Perfil del prof de suport ? Es difícil ? Quines qualitats requereix ? Què s'aprèn essent professor de suport ? Es bo intercanviar els papers ? Què et/ li seria útil a nivell de formació ?
Sessions tutorització individual	Perquè son útils ? Aspectes que es potencien més Reverteixen a la resta de hores amb l' alumne ? Com i perquè ? Actituds, afectes, clima Creus que afavoreixen l' acostament a la família ?
Valoració , reflexió i propostes de canvi	Es fan reunions per valorar les mesures que es prenen ? Per valorar l' evolució dels alumnes i dels grups ? Es freqüent fer propostes de canvi en cas de que apareguin dificultats ? Hi ha moments en que aquestes reflexions es comparteixen amb tot l' equip educatiu ? Quina ? Com ? És important ? Necessari ? Suficient ? Propostes i millores
Els alumnes amb major risc d'exclusió	Els professors coneixen els alumnes amb nee del centre ? Per què ? Com ? Tots els professors els tenen en compte ? Caldria fer altres coses ? Aquests alumnes son del tutor ? Del mestre de suport ? Son de tots ? En quins moments hi sol haver més conflictes ? Aula, pati, menjador ? Els monitors de menjador els coneixen ? Saben que es prioritza i com ajudar-los ? Els Especialistes ? Objectiu i Utilitat de fer adaptacions curriculars Les reunions per parlar dels alumnes amb nee, fer les ACI , avaluar-les ...
Relació amb les famílies	Es facilita la bona comunicació amb les famílies ? Les famílies dels alumnes amb nee estan integrats i participen a l' escola ? Col·laboren en l' educació del seus fills ? Es senten ajudats i acompanyats ? Se'ls explica com se'ls està atenent ? En general hi ha relacions positives ? Com es potencien ? Es parla també de les dificultats ? S'arriba acords ? participes a les entrevistes ? A quines ? perquè ?

GUIÓ PER L' ENTREVISTA AMB LES FAMÍLIES

Nom :
 Nom del fill:
 Data naixement:
 Escolaritzat:

Grau d'inclusió del centre	A l'escola tots es senten acollits i acceptats ? S'accepta bé la diversitat ? Es procura que tots els alumnes aprenguin ? El centre intenta admetre tots els alumnes del seu barri ? Hi ha actituds de discriminació ? Hi ha coordinació i col·laboració entre el professorat i amb els professionals externs que hi col·laboren ? Què fa el centre per atendre la diversitat ? Com s'organitzen ? Quins recursos i metodologies s'utilitzen ? Què es el que saps que fan ?
Grau d'inclusió del seu fill a l'escola	Creuen que el seu fill es sent acollit ? Es sent acceptat i valorat pels mestres i pels companys ? Sap si hi ha alumnes amb nee en el centre ? Els coneixen ? Els volen conèixer o a les seves famílies ? En cas de tenir fill amb nee : Quines activitats o actuacions recorda com a més positives per la integració del seu fill a l' escola ? Quins problemes hi ha ? Què creu que es podria fer millor ? Què ha trobar a faltar ?
Grup d'iguals i paper del tutor	El seu fill sent pertinença al seu grup-classe ? Quina relació té amb el seu tutor/a ? Hi ha un tracte familiar i afectiu ? Es sent acceptat i valorat pel tutor/a ? Si ha calgut, l' han ajudat a integrar-se en el grup i a establir relacions d'amistat amb els companys ? Té relació fora de l'escola amb companys del seu grup ? Com ? En cas de tenir fill amb nee: Rep suport ? Quin tipus de suport ? El seu fill explica que els mestres l' ajuden ? Parla del mestre de suport ? Participa a les activitats de l'aula ? Creuen que es positiu que se l'ajudi dins del seu grup-classe ? Preferirien que el suport fos a fora de l' aula ? Si està dins l' aula quines capacitats creuen que desenvolupa més ? Fa sessions de tutorització ? Ho coneixien ? El seu fill en parla ? Li agrada ?
Procés d'ensenyament/aprenentatge	El seu fill aprèn ? Es sent motivat per aprendre ? S'eviten comparacions entre alumnes ? Se li exigeix que s'esforci en allò que pot fer ? Hi ha comunicació sobre els progressos del seu fill ? Suport mutu ? Consens? Equilibri ? Valoració d'allò positiu ? Si tenen fill amb nee : Quines actuacions es fan per ajudar-lo a aprendre ? Se li exigeix el mateix que als altres ?

	Quines expectatives tenen en relació al que pot fer ? Com s'avalua el seu fill ? Se'l valora d'acord amb les seves possibilitats ?
Relació amb l'escola i professionals	Hi ha col·laboració entre l' escola i les famílies ? En quins aspectes ? Les relacions son fàcils ? Hi ha una bona comunicació ? Hi ha disponibilitat per parlar i comunicar-se ? Es important aquesta comunicació ? Quin paper creu que té el tutor en la integració del seu fill al grup ? I el professor de suport ? I els altres professors ? Paper i funcions dels serveis externs ? Hi havia coordinació i consens entre els diferents professionals ? Es necessari ? Important ?
Relacions entre les famílies	Comparteixen criteris d'inclusió i atenció diversitat ? HI ha relacions de col·laboració entre les famílies ? Aspectes a millorar ? Relacions d'amistat fora l'escola ? Son importants pel seu fill ? Què es podria fer des de l'escola ? Propostes

GUIÓ PER L' ENTREVISTA AMB MEMBRES DE L' EQUIP DIRECTIU

Nom

Funció

Des de quan ets al centre ?

A quins cursos has donat classes ?

Has estat coordinador o has tingut altres càrrecs ?

Quan temps ?

Has fet suport ?

Grau d'inclusió del centre com comunitat	Creus que a l'escola tots els alumnes es senten acollits i acceptats ? Professorat i Consell escolar comparteixen un enfocament inclusiu ? Els alumnes i les famílies comparteixen aquesta idea d'acollir tots els alumnes ? El centre intenta admetre tots els alumnes de la seva zona ? Els professors comparteixen aquest desig ? S'entén la diversitat com un problema o com un recurs de creixement ? El Projecte educatiu ho recull ? El centre es acollidor pels pares ? Pels alumnes ? Quan arriben alumnes nous se'ls ajuda a adaptar-se ? Hi ha expectatives altes en relació a tots els alumnes ? Hi ha de vegades actituds de discriminació (entre alumnes, famílies, mestres o altra personal) ? El centre les procura disminuir i eliminar ? Hi ha hagut episodis de bullying o d'abús de poder ? Els alumnes a qui ho han explicat ? Tenen a qui recórrer ? Com s'intervé ? El centre col·labora i aprofita els recursos de la comunitat ? El centre coneix i aprofita institucions o recursos de la comunitat ? (entitats, col·lectius..) ? Esplai, biblioteca, associacions... Hi ha una opinió positiva del centre per part de les institucions de la comunitat ? El servei de menjador, les activitats extraescolars participen de la filosofia del centre ? Acullen tots els alumnes ? hi ha coordinació amb els tutors o professors per aquests alumnes ? El centre es acollidor pels mestres ? proporciona la informació bàsica als nous professors ? El centre fa que el professorat nou senti que la seva experiència es té en compte i es valorada ? Els professors tenen sentiment de pertinença al centre ? Es fan actes socials de benvinguda o d'acomiadament del professorat ? Quines relacions hi ha amb el Consell Escolar ? Reunions ? Freqüència ? Hi ha bona col·laboració ? Els professors coneixen els membres del consell escolar ? Es valoren les seves habilitats o coneixements ? Ells pensen que les seves opinions es tenen en compte independentment del seu status ?
Lideratge, gestió i coordinació	Paper de l' equip directiu . Quin paper té en el centre ? Pensa que es un motor per fer avançar el centre ? Com ho fan ? Les funcions i rols de cada membre de l' equip estan clares ? Son complementaris ? Hi ha solapaments ? A les reunions de coordinació diverses (cicle, coordinació, claustre...) està present el tema de l' atenció a la diversitat ? Reunions de cicle i de claustre Les reunions son productives ? Hi assisteix tot el professorat ? Comissions Es motiva al professorat a desenvolupar i donar a conèixer les seves habilitats o sabers pel bé del centre ? S'aprofiten les seves capacitats ?

	S'ha fet Formació institucional en relació a aquests temes o s'ha tractat en activitats de formació ? En què caldria més formació ? (treball cooperatiu, tutoria entre iguals, suport entre alumnes, tecnologia, llengua ...) Els recursos es distribueixen de manera oberta i equitativa ? El professorat sap quin són els recursos que el centre organitza pels alumnes amb nee i la diversitat ? Es va revisant el seu ús per adaptar-se als canvis i necessitats ?
Organització de l'atenció a la diversitat en el centre	Hi ha una filosofia i model clar en relació a l'atenció a la diversitat i a la inclusió dels alumnes ? Queda reflectit en els documents del centre ? Com creus que funciona ? Que caldria millorar ? Quins canvis hi ha hagut en el centre en relació a l'atenció a la diversitat ? Quins factors t'han semblat claus per aquest procés de canvi ? Quines coses que es fan a nivell de centre et semblen més significatives o rellevants ? Com es fan els grups classe ? Es procura que siguin homogenis o heterogenis ? Es reorganitzen de vegades els grups per fomentar la cohesió social ? El centre reforça la coordinació dels suports i s'hi implica activament ? Com ? La Comissió per l'atenció a la diversitat quina funció té ? Temes que es parlen El que es parla a la Comissió arriba als professors implicats ? I al revés ? Es procuren adaptar els horaris i els espais a les necessitats de certs alumnes amb handicaps ? (flexibilitat) Els detalls de les modalitats de suport estan clares per ells , i pels seus pares i s'expliquen en els fulls informatius del centre ? Hi ha documents elaborats que facilitin aquest treball a nivell de centre ? Es generen i es recullen recursos de manera compartida ? (materials, programacions...) Es coneixen els recursos del centre ? Centre de recursos per Atenció diversitat. És útil ? Millores ? L' utilitzes ? Com ? Propostes i millores La Biblioteca s'utilitza ? Avaluació Es fan reunions per valorar les mesures que es prenen ? Per valorar l' evolució dels alumnes i dels grups ? Es freqüent fer propostes de canvi en cas de que apareguin dificultats ? Hi ha moments en que aquestes reflexions es comparteixen amb tot l' equip educatiu ? Quina ? Com ? És important ? Necessari ? Suficient ? Propostes i millores La col·laboració amb altres professionals i serveis L' assessora psicopedagògica col·labora en l' organització i funcionament de l' atenció a diversitat ? Com ? Funció dels assessors externs ? Amb altres especialistes (logopeda, serveis terapèutics...) ? Recursos i serveis educatius (EAP, CRP, CREDA....) Què aporten ? Paper que tenen . Necessitats. Propostes .
Comunicacions, relacions i (formals i informals)	A l' escola tots els professors es senten acceptats i acollits ? Com són les relacions ? Els professors es senten còmodes per discutir problemes de la seva feina ? Es parla espontàniament de l' atenció a la diversitat ? De què ? activitats, alumnes, avaluació, aula, relacions, aspectes afectius Els professors valoren les aportacions diferents de cada membre de l' equip ? Accepten la diversitat de estils, coneixements i ritmes ? S' afavoreix que hi hagi moments i espais per l' intercanvi entre el professorat ? Anima a que els professors expliquin als altres el que saben o fan ?

	Grau de formalitat / informalitat Creus que aquestes comunicacions influeixen en la millora de l' ensenyament per aquests alumnes ? Els professors es comprometen amb altres per resoldre problemes de forma conjunta quan un alumne preocupa ? Com son les relacions amb els alumnes i entre els alumnes ? Reunions de Cicle : habituals, per traspàs a inici de curs, per atenció diversitat i suports. Utilitat en relació a l'atenció a la diversitat.
Dos mestres a l' aula Suport dins l'aula	Objectius i avantatges de que el suport sigui a l' aula. Què aporta als professors i als alumnes ? Què li aporta al mestre de l' aula ordinària ? Hi ha una relació de cooperació i suport mutu entre els professors ? Es pot parlar si hi ha dificultats ? Tipus de relacions que s'estableixen entre professors : suport , ajuda mútua, consens, equilibri... Paper de les comunicacions informals sobre els alumnes. En parlen ? Creuen que tenen efecte a l' aula ? Moments i tipus. Tipus de relació i actituds El suports que s'adrecen als alumnes busquen augmentar la seva independència / autonomia ? S'utilitzen metodologies de diversificació d'activitats ? racons ? tallers ? Activitats obertes amb diferents nivells de treball? Quin tipus de metodologies s'utilitzen més ? caldria utilitzar-ne d'altres ? Els materials. Les activitats . L' ús dels llibres de text. Hi ha temps per la coordinació dels docents que treballen junts a l' aula ? La presència d'altres adults creus que els aporta noves mirades o idees sobre la manera d'ensenyar ?
Rols i funcions	Paper del tutor i del professor de suport Perfil , qualitats que ha de tenir el tutor per atendre la diversitat. Perfil del prof de suport ? Es difícil ? Quines qualitats requereix ? Hi ha d'haver diferències entre el Professor de suport o EE i els altres professors ? Haurien de passar tots els professors per aquest rol ? Què s'aprèn si has estat professor de suport ? Es bo intercanviar els papers ? Què et/ li seria útil a nivell de formació ?
Sessions tutorització individual	Son difícils d'organitzar ? Perquè son útils ? Creuen que son profitoses ? Reverteixen a la resta de hores amb l' alumne ? Com i perquè ?
Els alumnes amb major risc d'exclusió	Els professors coneixen els alumnes amb nee del centre ? Per què ? Com ? Tots els professors els tenen en compte ? Caldria fer altres coses ? Aquests alumnes son del tutor ? Del mestre de suport ? Son de tots ? En quins moments hi sol haver més conflictes ? Aula, pati, menjador ? Els monitors de menjador els coneixen ? Saben que es prioritza i com ajudar-los ? Els Especialistes ? Objectiu i Utilitat de fer adaptacions curriculars Les reunions per parlar dels alumnes amb nee, fer les ACI , avaluar-les ...

Alumnes i professors aprenem dins l'aula. Una experiència inclusiva.

	Es facilita la bona comunicació amb les famílies ? Les famílies dels alumnes amb nee estan integrats i participen a l' escola ? Col·laboren en l' educació del seus fills ? Es senten ajudats i acompanyats ? Se'ls explica com se'ls està atenent ? En general hi ha relacions positives ? Com es potencien ? Es parla també de les dificultats ? S'arriba acords ?
--	--

ANNEX I, NÚMERO 2: Qüestionari pels mestres

QÜESTIONARI

Amb aquest qüestionari es tracta de valorar què penseu que aporta el fet de que a l' escola Folch i Torres l' atenció a la diversitat i el suport als alumnes amb nee es faci majoritàriament dins l' aula. Es tracta d'analitzar quins canvis creieu que provoca el fet de que el suport es faci dins de l' aula, a nivell dels alumnes, dels mestres i del centre globalment

Funció que desenvolupes aquest curs a l' escola:

Tutor/a ☐

Prof de suport ☐

Equip directiu ☐

Especialista ☐

Funció que has desenvolupat anteriorment en aquesta o a una altra escola:

Tutor/a ☐

Prof de suport ☐

Equip directiu ☐

Especialista ☐

Quants anys portes a la docència :

☐ de 1 a 3

☐ de 4 a 7

☐ de 8 a 15

☐ de 16 a 20

☐ més de 20

Quants anys fa que treballes en aquesta escola ?

	<i>Si us plau, marqueu amb una creu el quadre que millor representi la vostra opinió</i>	Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	En desacord
Intercanvi - Comunicació entre mestres	1. Fer el suport dins l' aula afavoreix una major comunicació entre els professors en relació als alumnes amb dificultats				
	2. Fer el suport dins l' aula fa més necessari l' intercanvi entre mestres				
	3. Parlar espontàniament o de manera informal entre mestres en relació als alumnes aporta informacions diferents a quan es parla de manera més formal En cas de que creguis que sí, podries dir quines son aquestes informacions diferents ?				
	4. Fer el suport fora de l' aula no requereix tanta coordinació entre els mestres				
	5. Fer el suport fora de l' aula es més còmode pel tutor				
	6. Fer el suport fora de l' aula es més còmode pel Mestre de suport				
	7. Quan el suport es fa dins l' aula el tutor/a es sent més acompanyat en les decisions i això li dona més seguretat				
	8. Perquè el suport sigui positiu cal que hi hagi confiança entre els mestres que treballen plegats a l'aula				

Coneixement dels alumnes. Adaptació i participació	9. La interacció i la comunicació a l'aula entre tutor i mestre de suport provoca un major coneixement de les capacitats i dificultats dels alumnes				
	10. Quan es fa el suport dins l'aula, el tutor i el professor de suport poden conèixer i valorar millor quines son les barreres a l'aprenentatge i la participació que tenen alguns alumnes				
	11. Fer el suport dins l'aula crec que és més útil per a conèixer millor els diferents alumnes, les seves capacitats, els seus coneixements i les seves necessitats				
	12. Fer el suport dins l'aula afavoreix que el/la tutor/a vagi aprenent a adequar millor les activitats a les possibilitats dels alumnes				
	13. El suport fora de l'aula provoca un major aprenentatge dels alumnes				
	14. Quan es fa el suport dins l'aula, podem afavorir més que tots els alumnes participin de manera més activa a l'aula que quan es fa a fora				
	15. Quan es fa el suport dins l'aula afavorim i potenciem més l' autonomia de l'alumne amb nee en entorns normalitzats				
Grup d'iguals i tutoria	16. El suport dins l'aula facilita que els companys vegin els alumnes amb més dificultats com a un membre més del grup classe				
	17. Fer el suport dins l'aula facilita que els alumne amb més barreres a l'aprenentatge i a la participació estiguin més integrats en el seu grup de companys de referència i d'edat.				
	18. Dins del grup d'edat "ordinari" aquests alumnes tenen més possibilitats de ser ajudats i de disposar de models normalitzats				
	19. El suport dins l'aula afavoreix que tots els alumnes convisquin amb alumnes diferents i aprenguin a acceptar la diversitat				
	20. Quan es fa el suport dins l'aula els alumnes amb nee formen part del grup de companys com un més i el tutor es igualment responsable de la seva educació i progrés				
	21. Quan es fa el suport fora de l'aula es fàcil que el tutor es senti menys implicat en el procés educatiu d'aquest alumne				
De qui son els alumnes ?	22. Amb un model d'atenció a la diversitat dins aula, els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació son de tot l' equip educatiu				
	23. Amb un model d'atenció a la diversitat dins aula, els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació son sobretot del seu tutor/a				

	24. Amb un model d'atenció a la diversitat dins aula, els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació son sobretot del mestre de suport				
	25. Quan el suport es fa fora de l'aula, els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació son sobretot del mestre de suport				
Sessions tutorització	26. Has fet sessions de tutorització ? ☐ Si ☐ No Les coneixes ? ☐ Si ☐ No				
	27. Les sessions de tutorització acosten l'alumne al tutor: L'alumne es sent més acollit i estimat.				
	28. Les sessions de tutorització permeten que el tutor/a conegui més l'alumne i pugui més fàcilment adaptar-li certes activitats a l'aula.				
Innovació i millora	29. Crec que fer el suport dins l'aula pot ser una estratègia de perfeccionament i innovació de la tasca educativa				
	30. Fer el suport dins l'aula estimula els professors a revisar aspectes de la seva pràctica a l'aula				
Cultura de centre	31. Fent el suport dins l'aula s'afavoreix una evolució de la cultura del centre cap a pràctiques més inclusives				
	32. El fet de fer el suport dins l'aula afavoreix que tots els mestres anem aprenent a atendre la diversitat a l'aula				
Adaptació materials i llibres de text	33. Considero que es més positiu que sigui el tutor qui disposi de temps per adaptar els materials dels alumnes amb nee				
	34. En general em preocupa no fer les activitats del llibre de text ja que als pares els costa d'entendre que no es facin				
	35. Penso que actualment en el mercat hi ha llibres de text que incorporen diferents propostes d'activitats que tenen en compte la diversitat				
	36. Penso que hi hauria d'haver llibres de text que incorporessin diferents propostes d'activitats que tinguessin en compte la diversitat que hi ha a les aules				
Comentaris, criteris, aportacions (indica el número de la pregunta):					

	0	1	2	3
37. Quan es fa el suport a dins l' aula , quines de les següents funcions o activitats penses que ha de fer el mestre de suport ? Valora de 0 a 3 segons el grau de importància que li dones (0 menys, 3 més)				
1. Aportar models, estratègies i activitats per atendre millor la diversitat				
2. Capacitat d'observació i anàlisi de les possibilitats i dificultats dels alumnes				
3. Aportar una visió menys implicada i més objectiva dels alumnes i de l' aula				
4. Acompanyar en la presa de decisions, donar seguretat				
5. Ha de tenir capacitat d'adaptació al mestre i a la dinàmica de l'aula				
6. Ha de plantejar canvis i fer propostes d'activitats				
7. Ha d'ajudar només els alumnes amb nee o que tenen dificultats				
8. Ha d'ajudar qualsevol alumne que ho necessiti, d'acord amb el que ha acordat amb el mestre tutor				
9. Ha de planificar i conduir algunes activitats que s'hagin acordat amb el/la tutor/a				
Comentaris i criteris:				
38. Quan es fa el suport dins l' aula, quines de les següents funcions penses que ha de fer el tutor ? Valora de 0 a 3 segons el grau de importància que li dones (0 menys, 3 més)	0	1	2	3
1. Aportar models, estratègies i activitats per atendre millor la diversitat				
2. Capacitat d'observació i anàlisi de les possibilitats i dificultats dels alumnes				
3. Organitzar l' aula i proposar activitats que afavoreixin la interacció entre alumnes i amb els mestres				
4. Ha de tenir capacitat d'adaptació per treballar amb el Mestre de suport				
5. Ha de plantejar canvis i fer propostes d'activitats				
6. Ha d'ajudar els alumnes amb nee o que tenen dificultats				
7. Ha d'ajudar tots els alumnes que ho necessiten.				
8. Ha de planificar i conduir totes les activitats				
Comentaris i criteris:				

CAPACITATS BÀSIQUES

39. Pensa en les següents **capacitats bàsiques** i digues on et sembla que es poden treballar millor perquè l'alumne les desenvolupi i utilitzi el màxim possible.

Encara que pensis que als dos llocs es pot treballar es tracta de que triïs on es millor treballar-ho per aconseguir més desenvolupament i ús d'aquesta capacitat a la vida quotidiana.

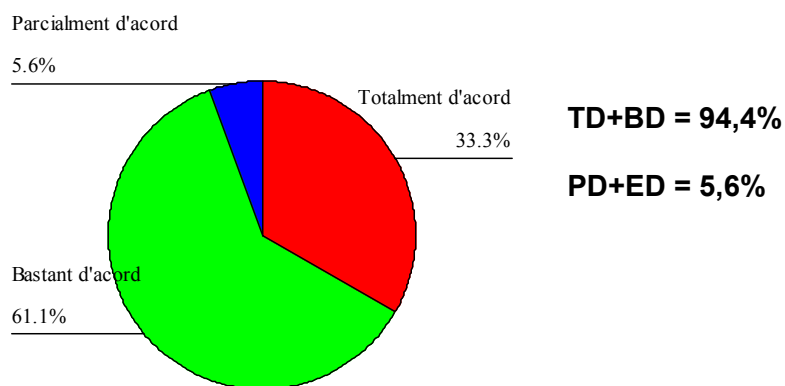
39.	Quan s'ensenya dins l'aula	Quan s'ensenya fora de l'aula o en petit	Indistint	Comentaris
1. Coneixement d'ell mateix i confiança en les seves possibilitats .				
2. Autoestima				
3. Capacitat d'esforç				
4. Autonomia en entorns ordinaris.				
5. Hàbits personals				
6. Capacitat de relacionar-se amb els companys				
7. Capacitat de relacionar-se amb adults diferents				
8. Capacitat d'adaptació a l'entorn				
9. Orientació en l'espai				
10. Orientació en el temps				
11. Hàbits i rutines de treball				
12. Concentració en tasques concretes				
13. Atenció i escolta en entorns ordinaris				
14. Interès i curiositat per saber				

ANNEX I, NÚMERO 3: Resultats del buidat del qüestionari

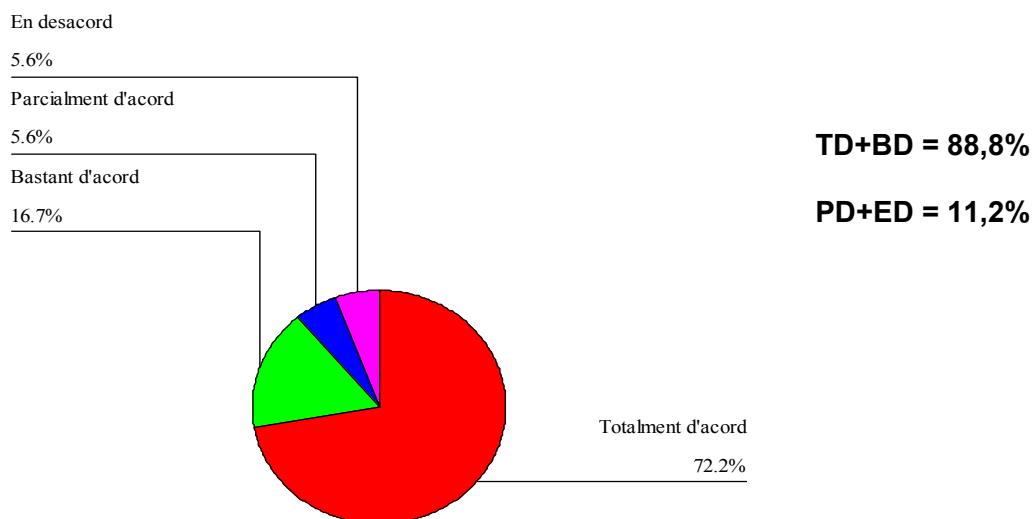
Respostes a les preguntes : de la 1 a la 36

- Totalment D'acord = TD
- Bastant D'acord = BD
- Parcialment D'acord = PD
- En Desacord = ED

1. Fer el suport dins l'aula afavoreix una major **comunicació** entre els professors en relació als alumnes amb dificultats

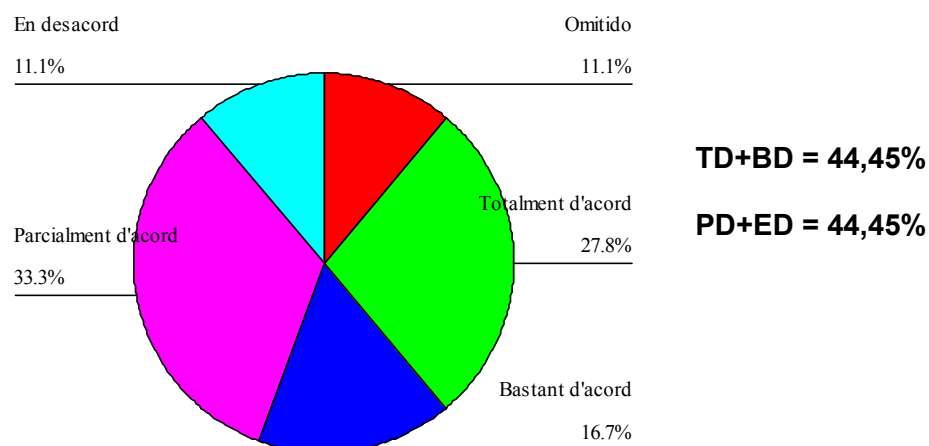


2. Fer el suport dins l'aula fa més necessari l'**intercanvi entre mestres**

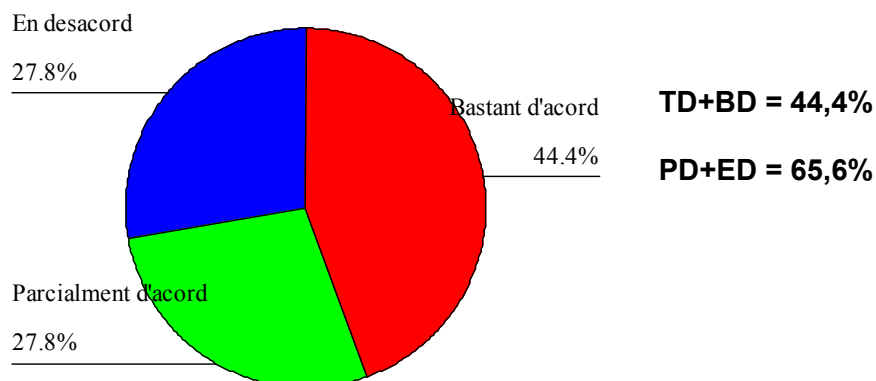


3. Parlar espontàniament o de manera informal entre mestres en relació als alumnes aporta informacions diferents a quan es parla de manera més formal

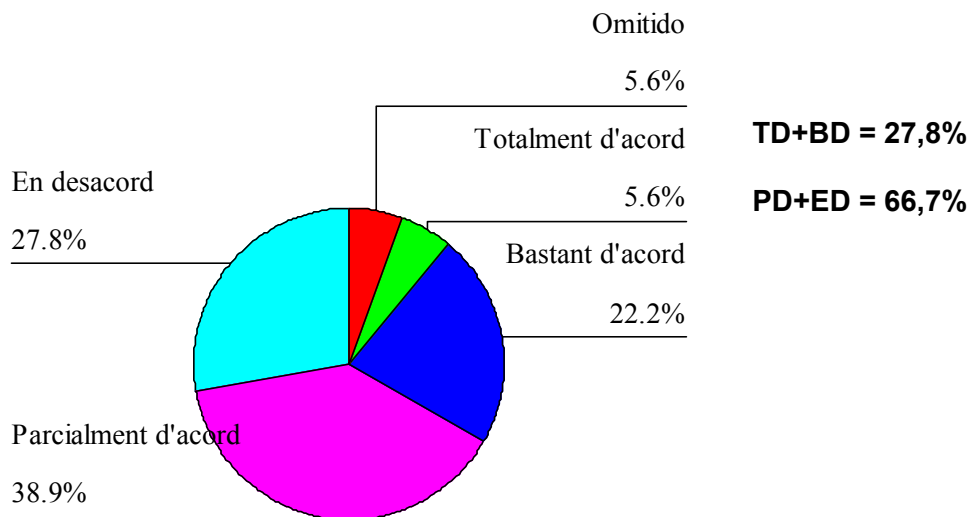
En cas de que creguis que sí, podries dir quines son aquestes informacions diferents ?



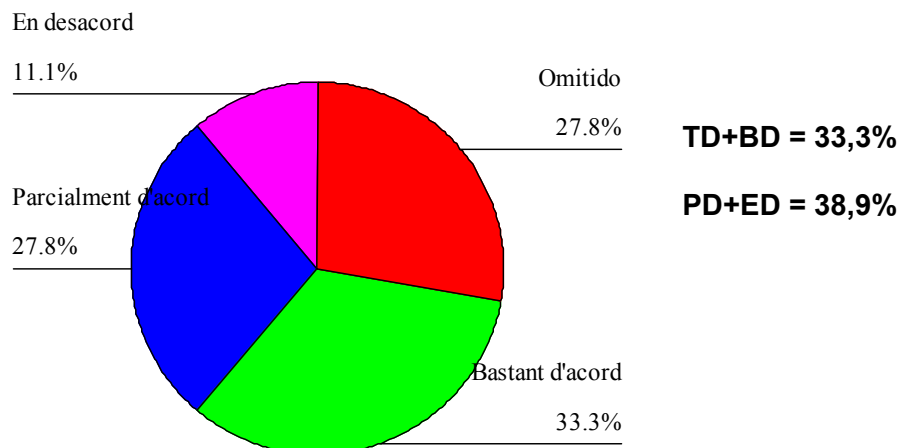
4. Fer el suport fora de l' aula no requereix tanta coordinació entre els mestres



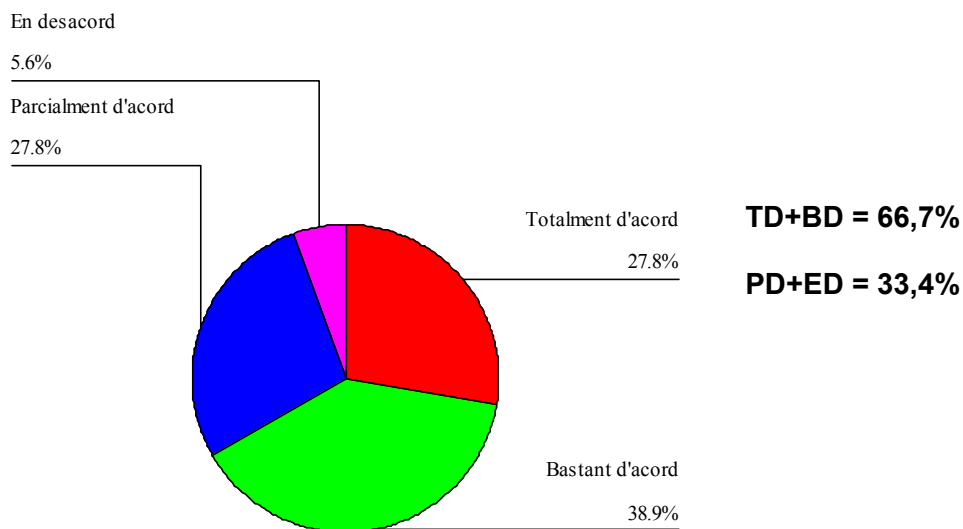
5. Fer el suport fora de l' aula es més **còmode** pel tutor



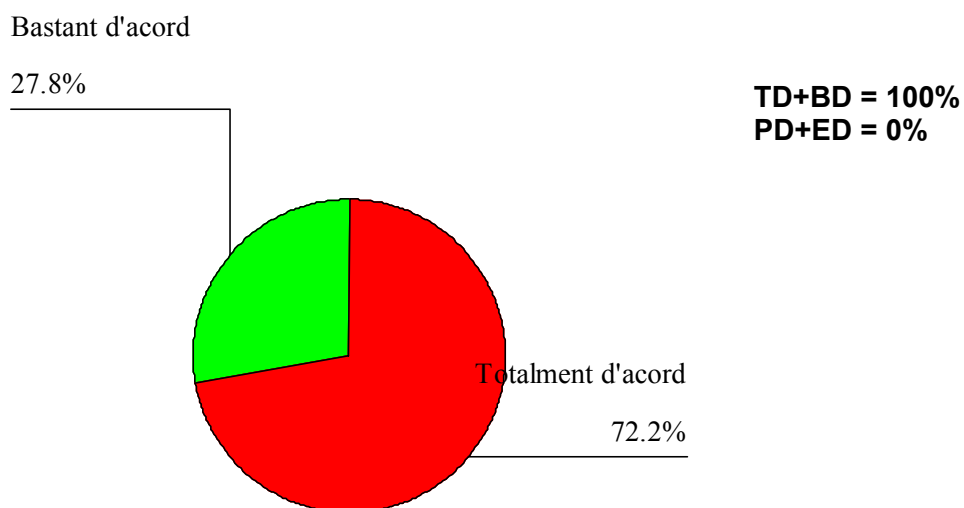
6. Fer el suport fora de l' aula es més **còmode** pel Mestre de suport



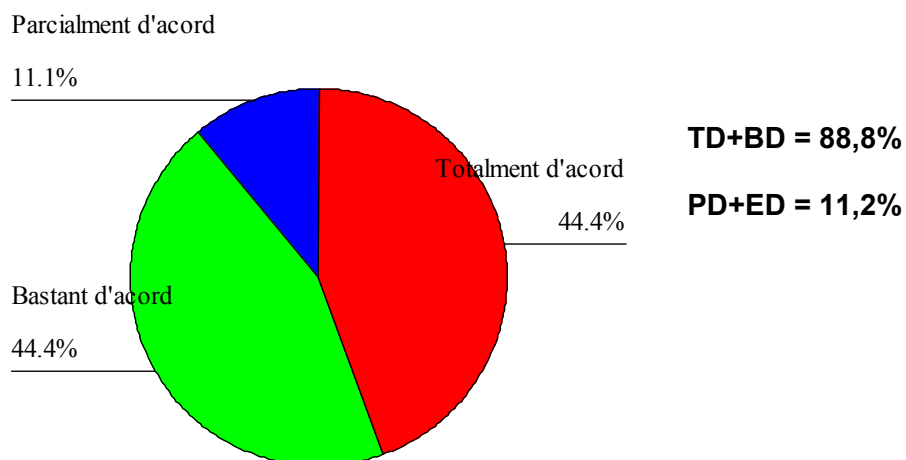
7. Quan el suport es fa dins l' aula el tutor/a es sent més acompanyat en les decisions i això li dona **més seguretat**



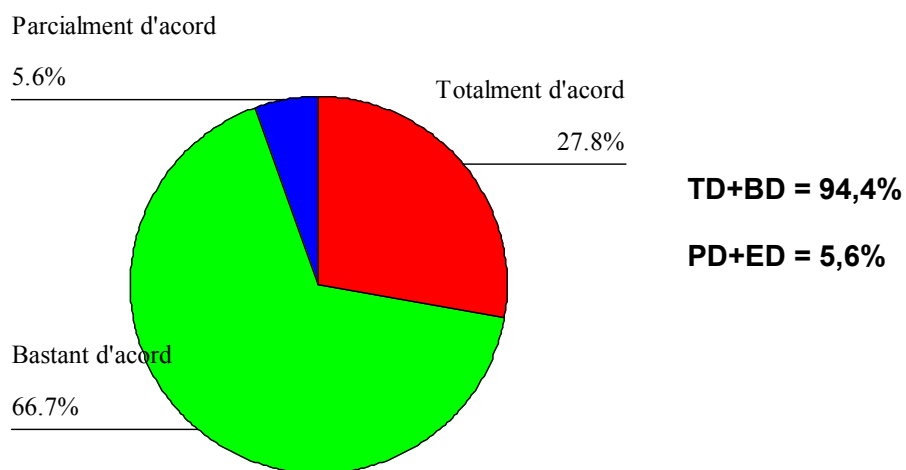
8. Perquè el suport sigui positiu cal que hi hagi confiança entre els mestres que treballen plegats a l'aula



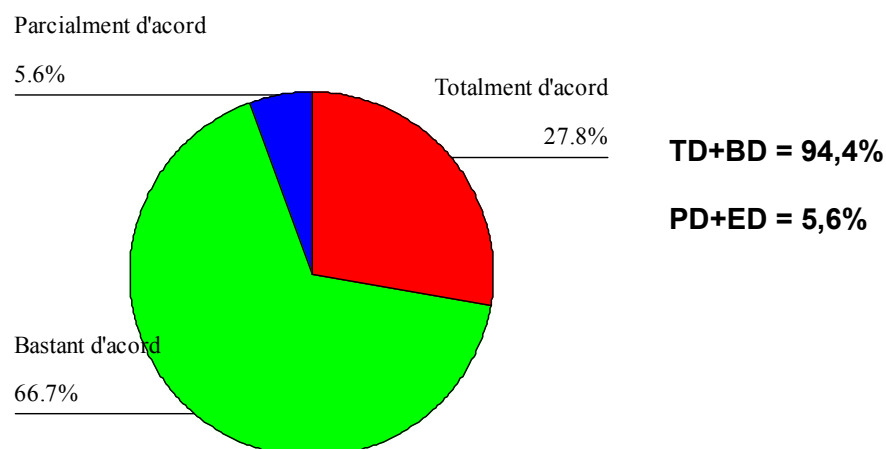
9. La interacció i la comunicació a l'aula entre tutor i mestre de suport provoca un major **coneixement de les capacitats i dificultats** dels alumnes



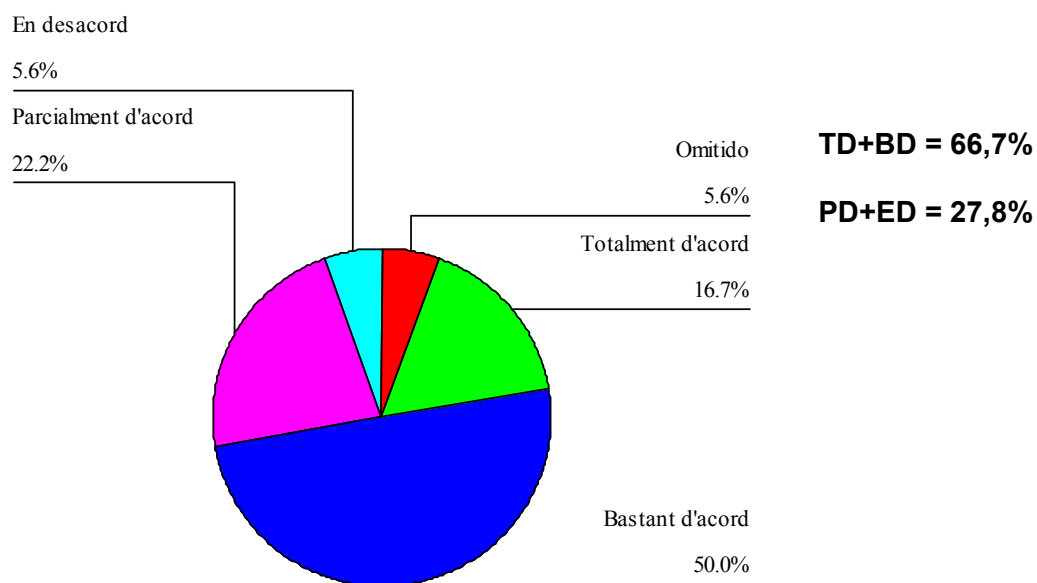
10. Quan es fa el suport dins l'aula, el tutor i el professor de suport poden **conèixer i valorar** millor quines son les barreres a l'aprenentatge i la participació que tenen alguns alumnes



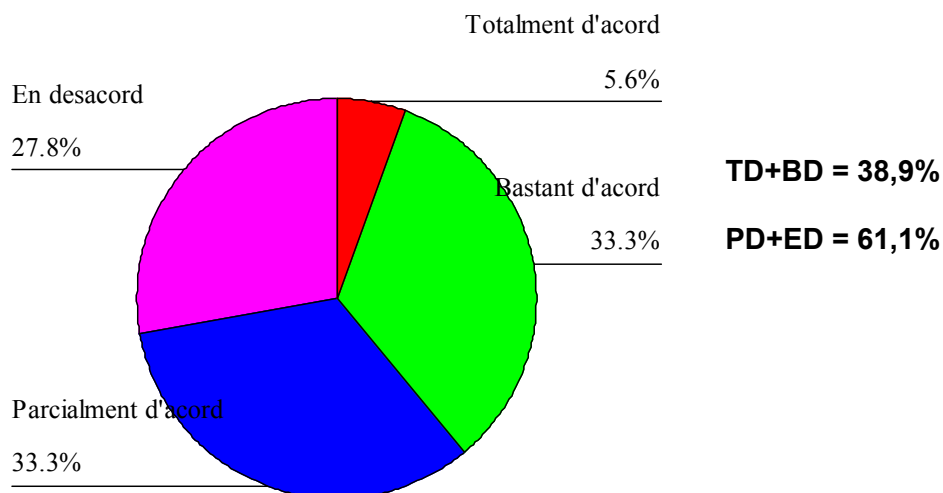
11. Fer el suport dins l' aula crec que és més útil per a **conèixer millor els diferents** alumnes, les seves capacitats, els seus coneixements i les seves necessitats



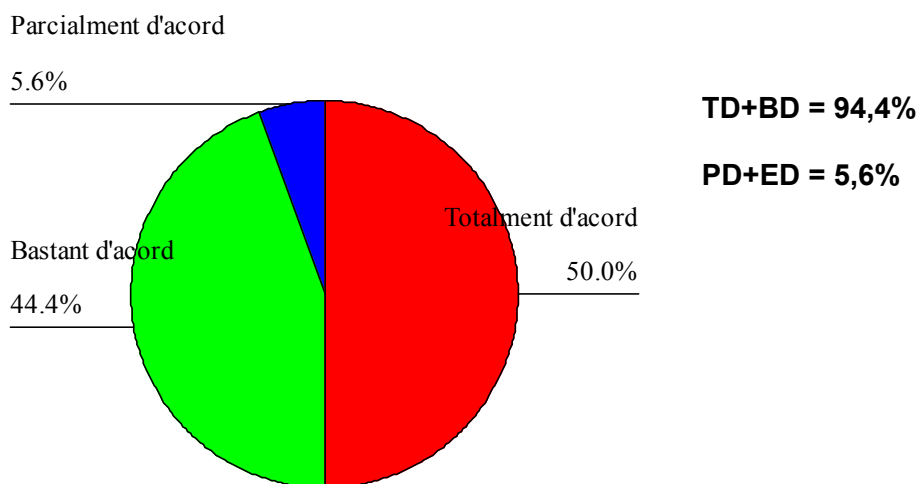
12. Fer el suport dins l' aula afavoreix que el/la tutor/a vagi aprenent a **adequar millor les activitats** a les possibilitats dels alumnes



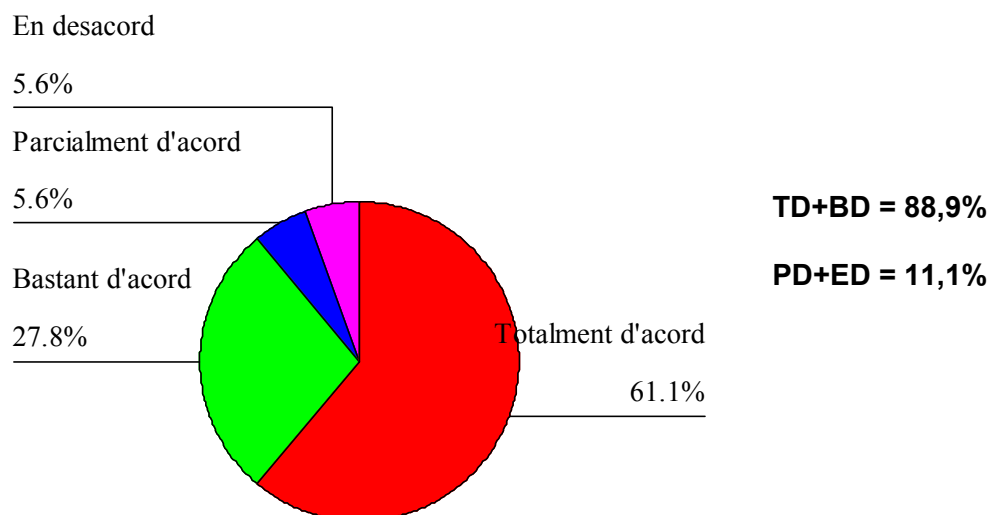
13. El suport fora de l'aula provoca un **major aprenentatge** dels alumnes



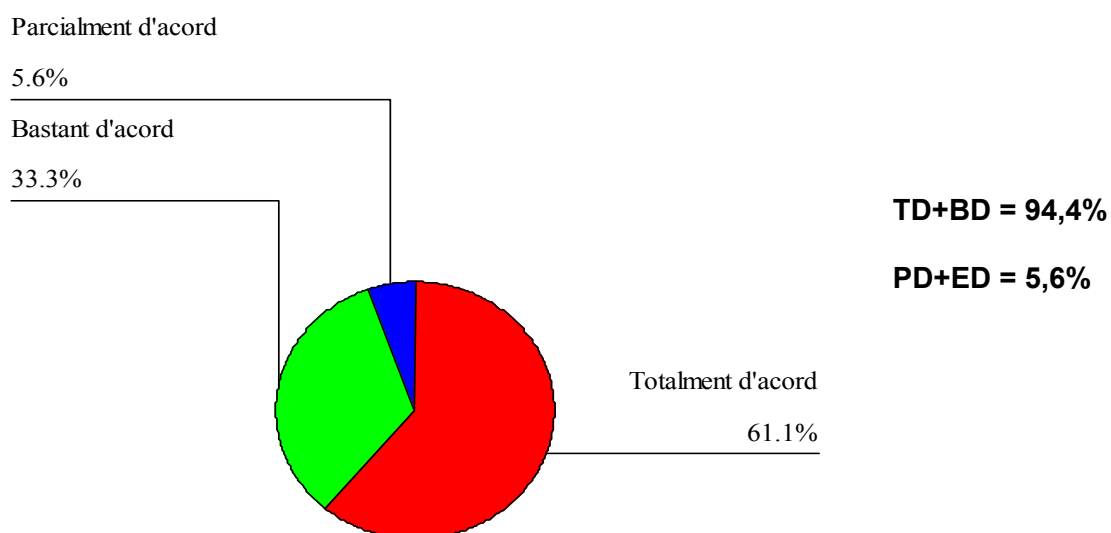
14. Quan es fa el suport dins l'aula, podem afavorir més que tots els alumnes **participin de manera més activa** a l'aula que quan es fa a fora



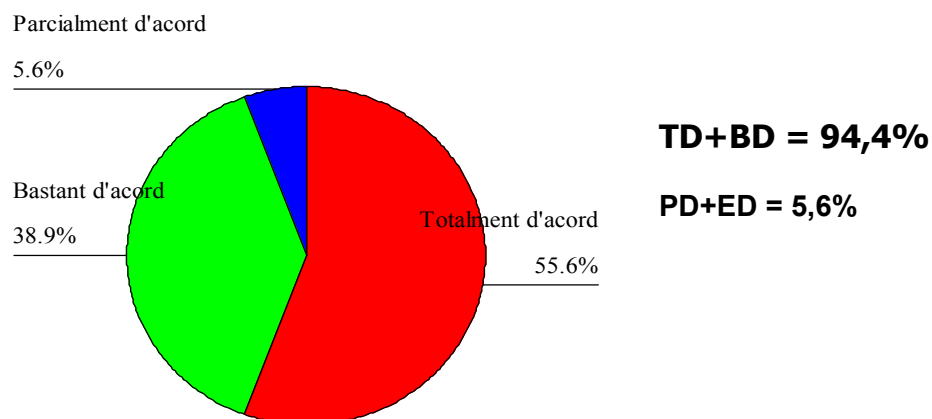
15. Quan es fa el suport dins l' aula afavorim i potenciem més l' **autonomia** de l' alumne amb nee en entorns normalitzats



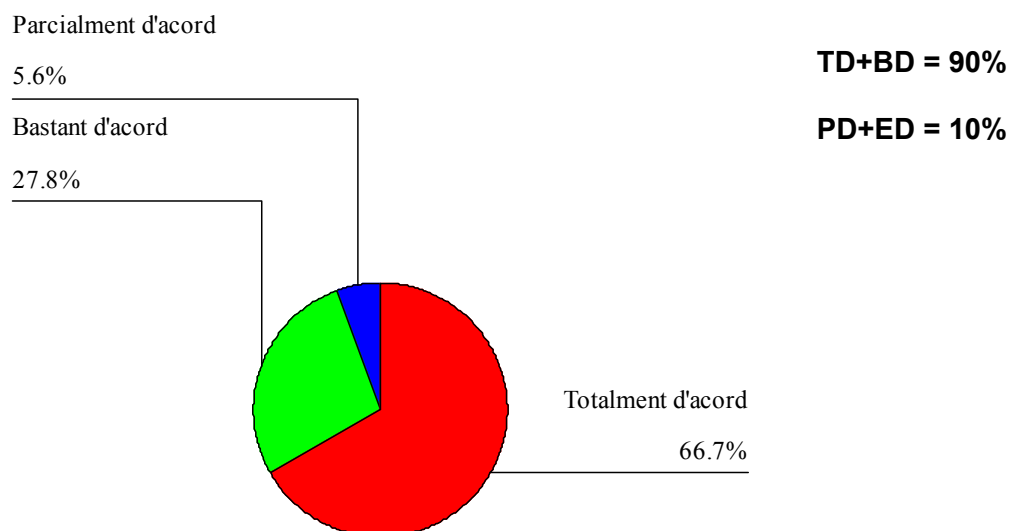
16. El suport dins l' aula facilita que els companys vegin els alumnes amb més dificultats com a un membre més del **grup classe**



17. Fer el suport dins l'aula facilita que els alumne amb més barreres a l'aprenentatge i a la participació estiguin més integrats en el seu **grup de companys** de referència i d'edat.



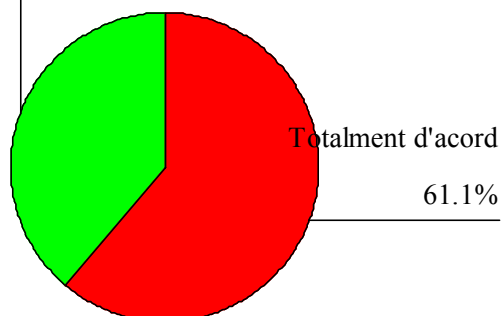
18. Dins del **grup d'edat** "ordinari" aquests alumnes tenen més possibilitats de ser ajudats i de disposar de models normalitzats



19. El suport dins l' aula afavoreix que tots els alumnes convisquin amb alumnes diferents i aprenguin a acceptar la **diversitat**

Bastant d'acord

38.9%



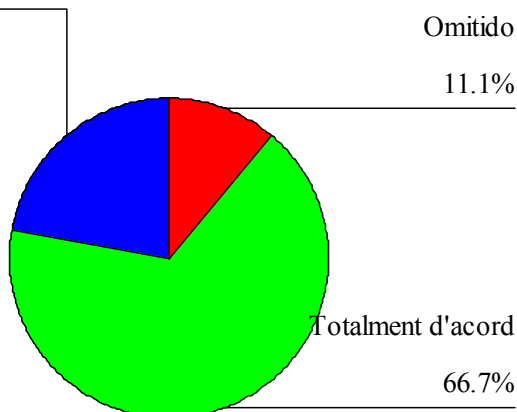
TD+BD = 100%

PD+ED = 0%

20. Quan es fa el suport dins l' aula els alumnes amb nee formen part del **grup de companys** com un més i el tutor es igualment responsable de la seva educació i progrés

Bastant d'acord

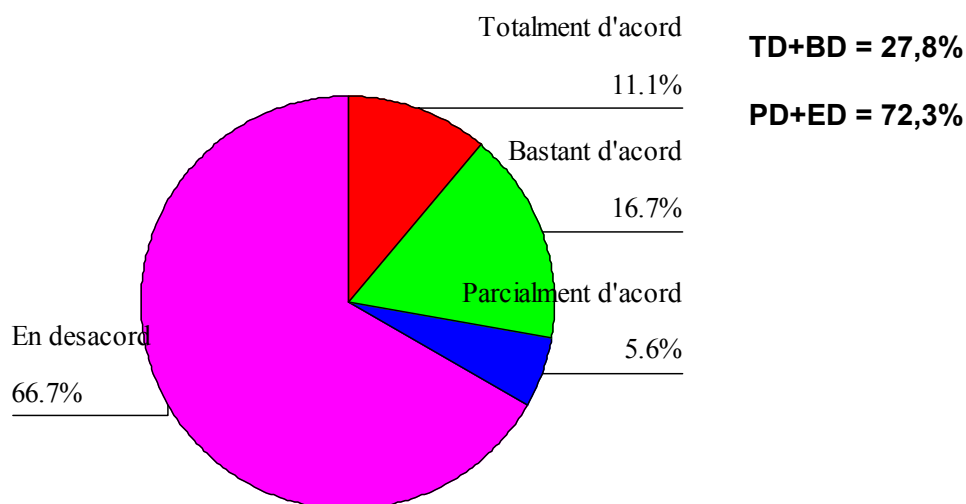
22.2%



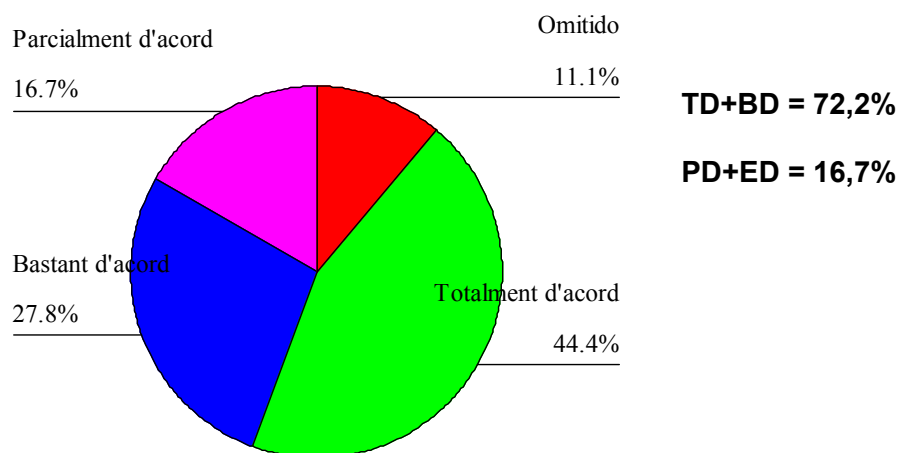
TD+BD = 88,9%

PD+ED = 11,1%

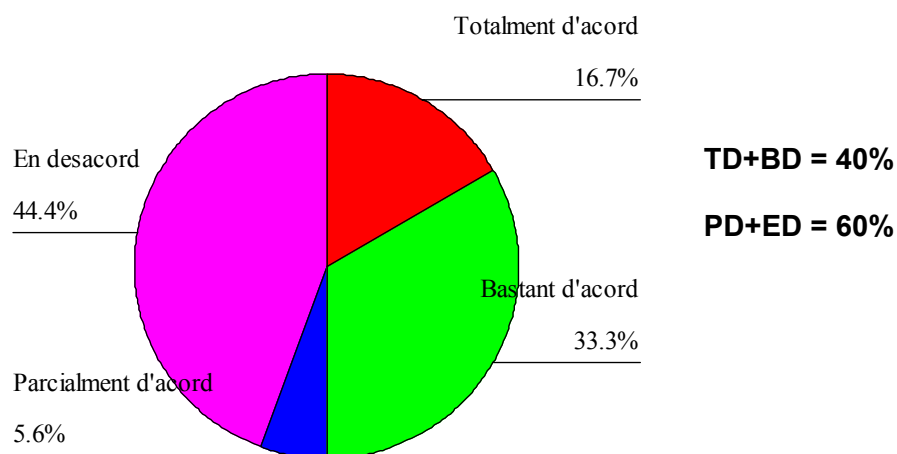
21. Quan es fa el suport fora de l' aula es fàcil que el **tutor** es senti menys implicat en el procés educatiu d'aquest alumne



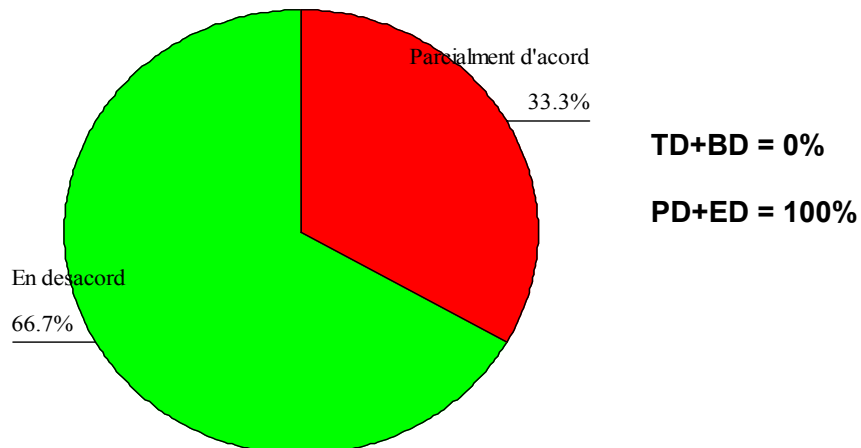
22. Amb un model d'atenció a la diversitat dins aula, els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació son de **tot l' equip educatiu**



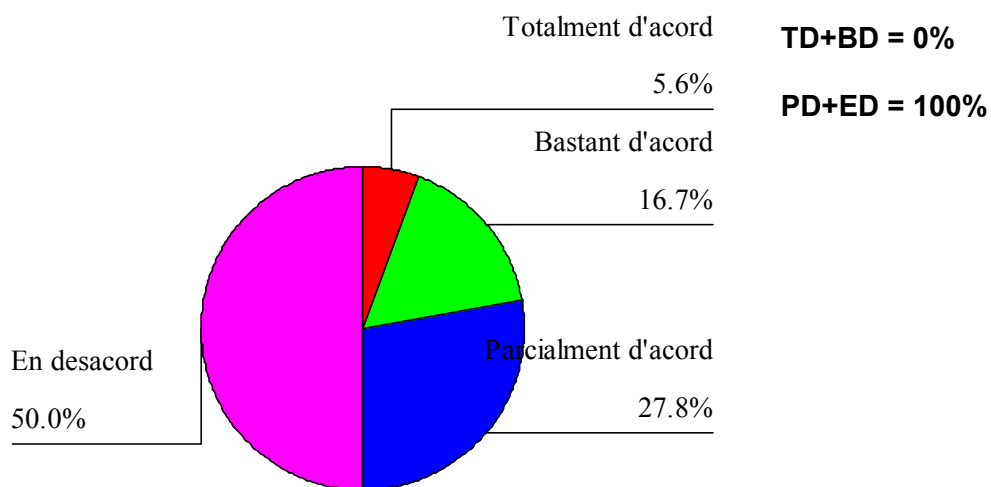
23. Amb un model d'atenció a la diversitat dins aula, els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació son sobretot **del seu tutor/a**



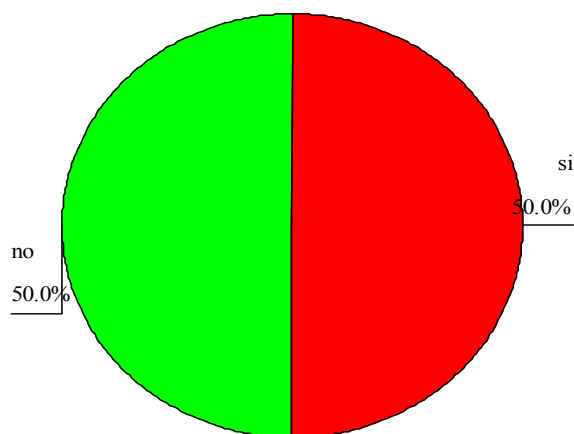
24. Amb un model d'atenció a la diversitat dins aula, els alumnes amb més barreres a l'aprenentatge i la participació son sobretot **del mestre de suport**



25. Quan el suport es fa fora de l' aula, els alumnes amb més barreres a l' aprenentatge i la participació son sobretot **del mestre de suport**



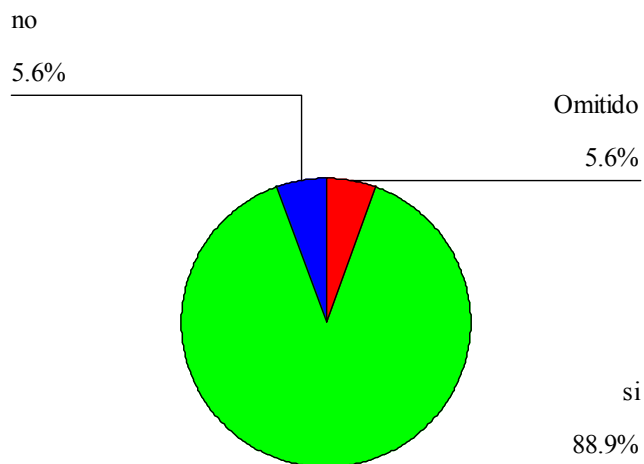
26.1 Has fet sessions de tutorització ? ☐ Si ☐ No



26.2.Les coneixes ?

☐ Si

☐ No



27. Les **sessions de tutorització** acosten l' alumne al tutor: L' alumne es sent més acollit i estimat.

Bastant d'acord

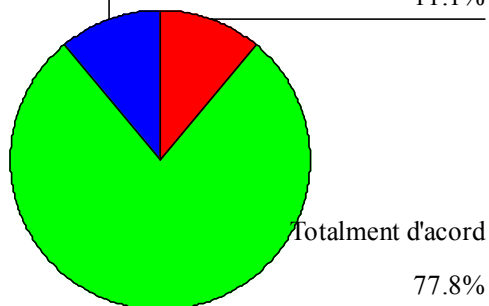
11.1%

Omitido

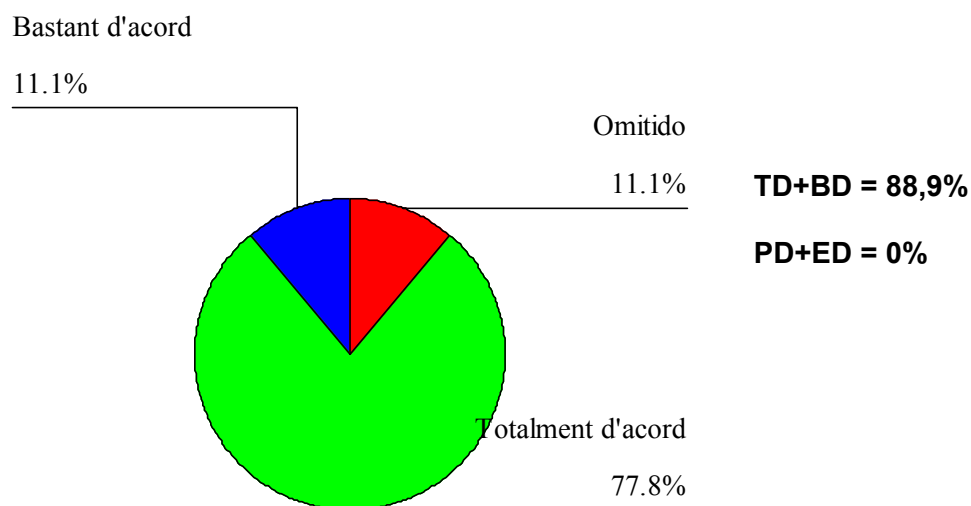
11.1%

TD+BD = 88,9%

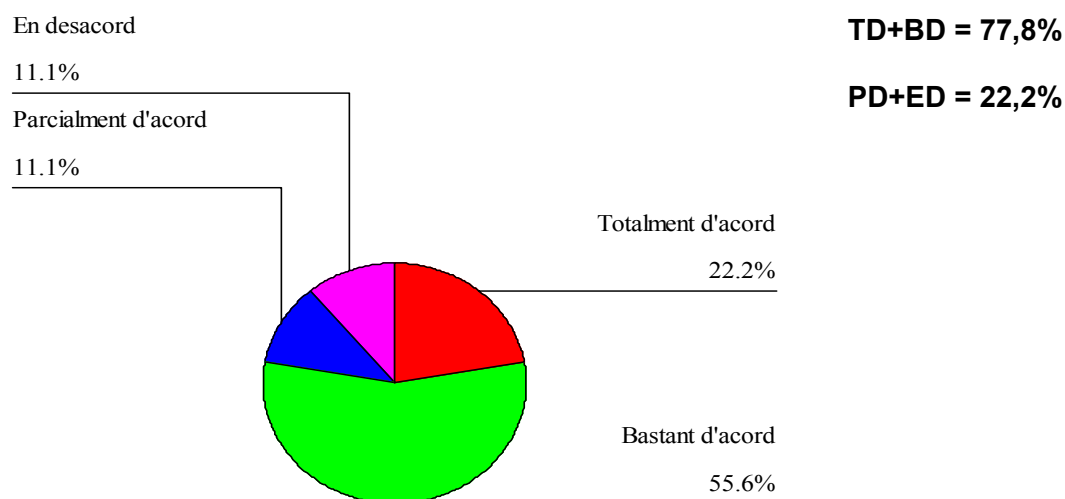
PD+ED = 0%



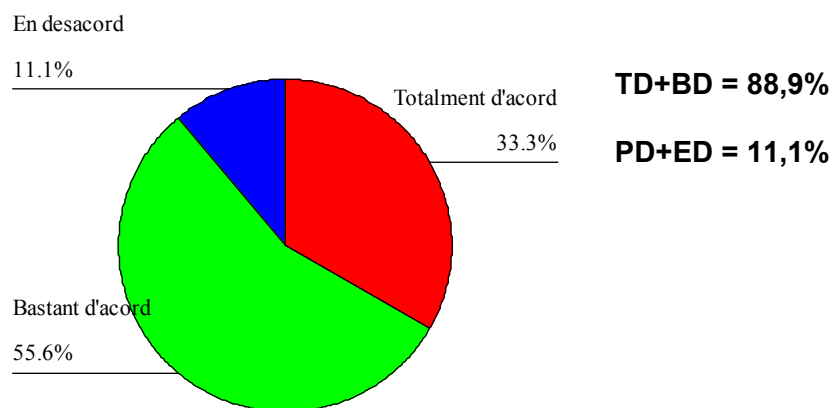
28. Les **sessions de tutorització** permeten que el tutor/a conegui més l' alumne i pugui més fàcilment adaptar-li certes activitats a l' aula.



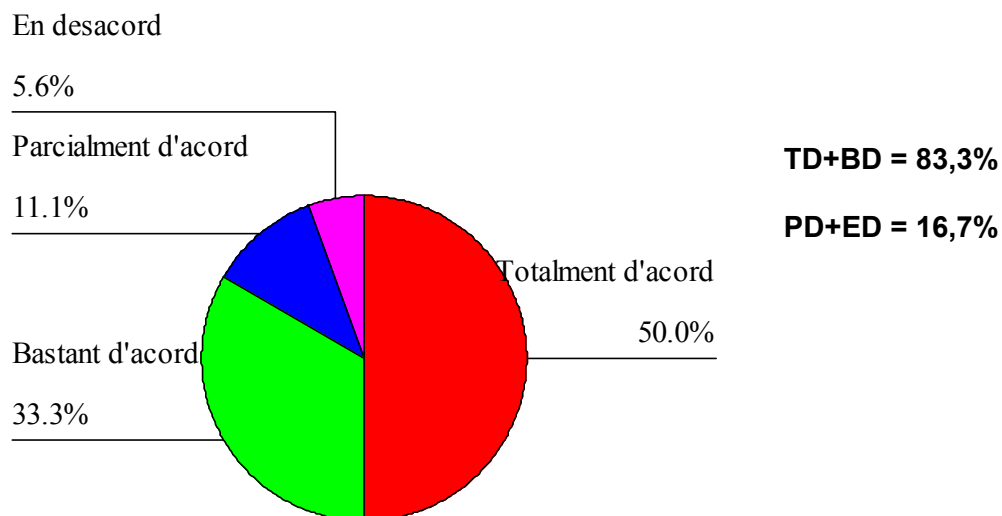
29. Crec que fer el suport dins l' aula pot ser una estratègia de perfeccionament i innovació de la **tasca educativa**



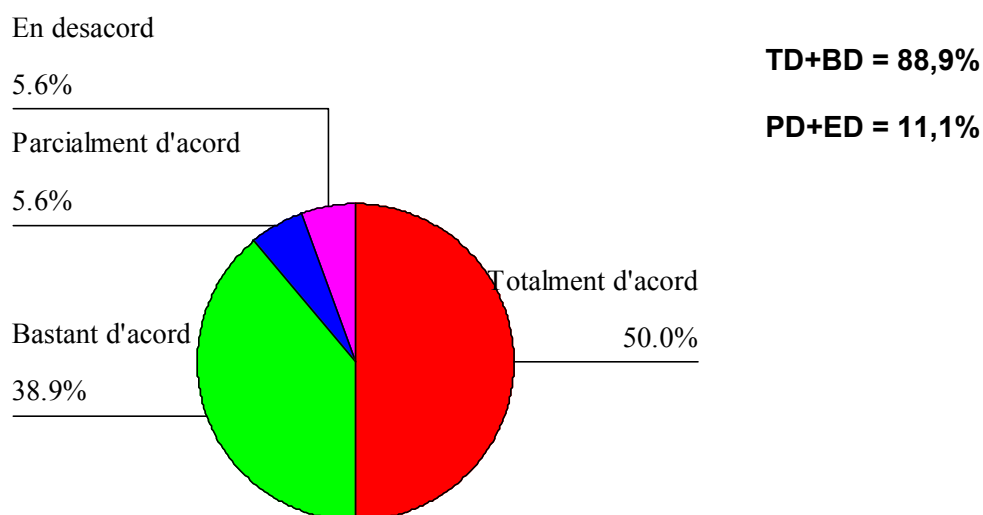
30. Fer el suport dins l' aula estimula els professors a revisar aspectes de la seva **pràctica a l' aula**



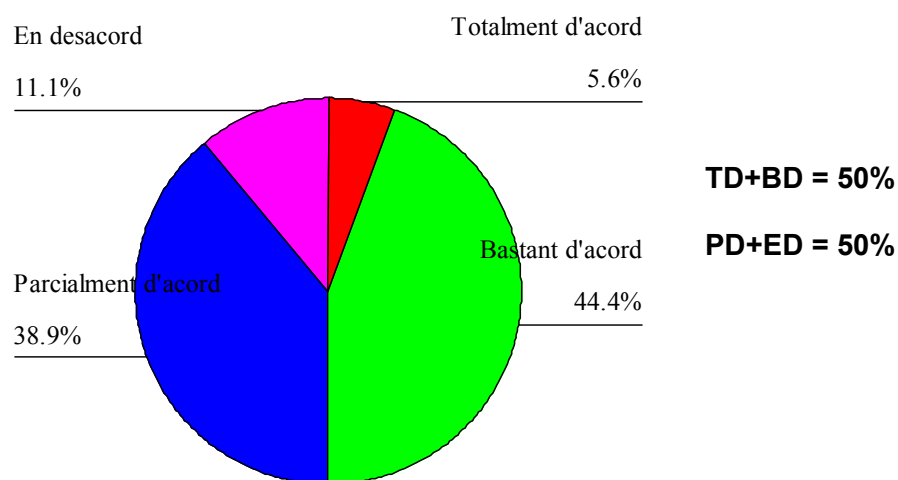
31. Fent el suport dins l' aula s'afavoreix una evolució de la **cultura del centre** cap a pràctiques més inclusives



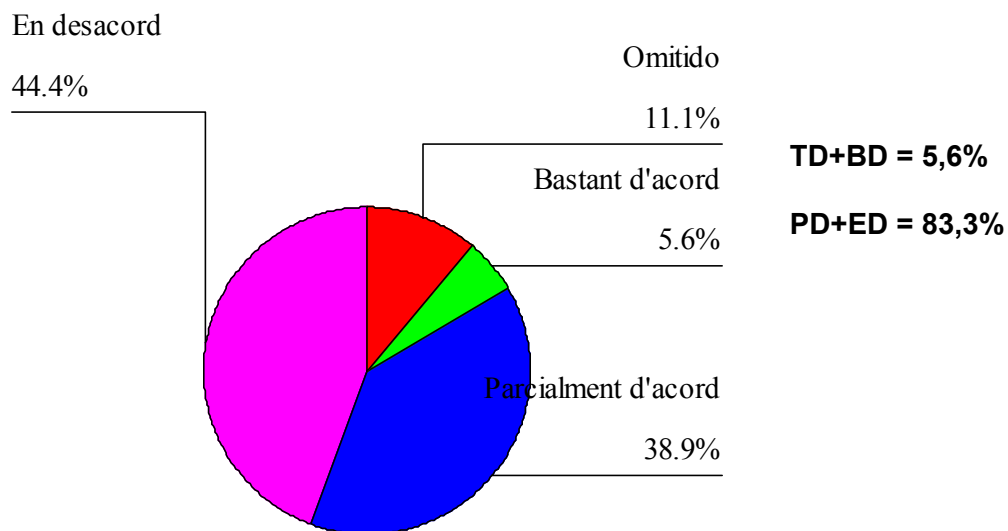
32. El fet de fer el suport dins l' aula afavoreix que **tots els mestres** anem aprenent a atendre la diversitat a l' aula



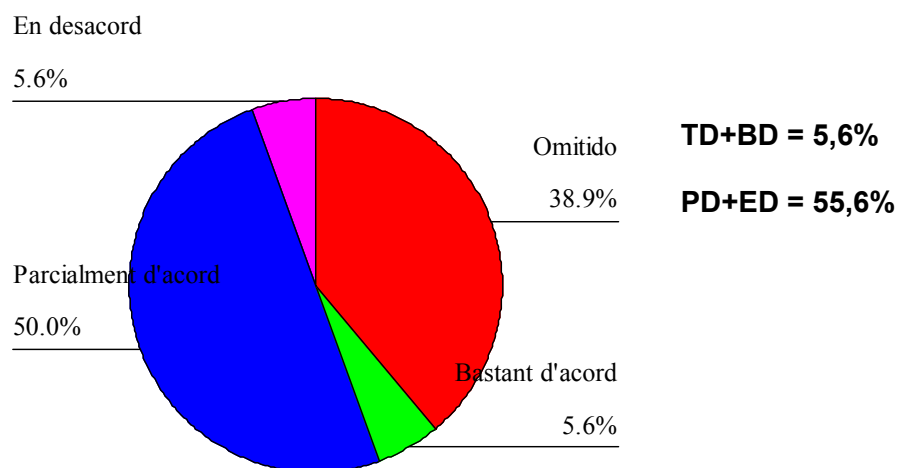
33. Considero que es més positiu que sigui el tutor qui disposi de temps per **adaptar els materials** dels alumnes amb nee



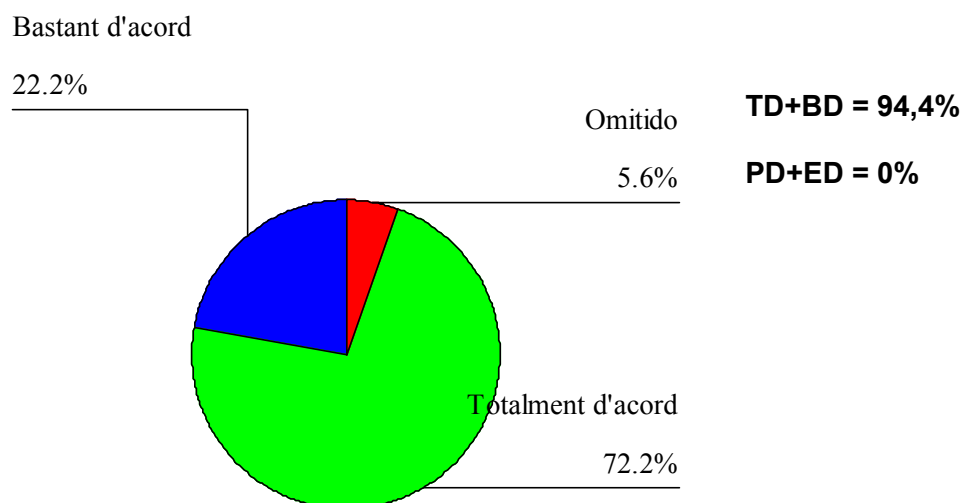
34. En general em preocupa no fer les activitats del **llibre de text** ja que als pares els costa d'entendre que no es facin



35. Penso que actualment en el mercat hi ha **llibres de text** que incorporen diferents propostes d'activitats que tenen en compte la diversitat



36. Penso que hi hauria d'haver **llibres de text** que incorporessin diferents propostes d'activitats que tinguessin en compte la diversitat que hi ha a les aules



Annex I, Número 3 : Buidat de les preguntes sobre les funcions que han de fer el mestre de suport i el tutor quan la intervenció del mestre de suport es fa dins l'aula

37. Quan es fa el suport a dins l' aula , quines de les següents funcions o activitats penses que ha de fer el mestre de suport ?

Valora de 0 a 3 segons el grau de importància que li dones (0 menys, 3 més)

	3 + 2	1 + 0	Omès
1. Aportar models, estratègies i activitats per atendre millor la diversitat	100%	0%	-
2. Capacitat d'observació i anàlisi de les possibilitats i dificultats dels alumnes	88,9%	5,56%	5,6%
3. Aportar una visió menys implicada i més objectiva dels alumnes i de l' aula	66,7	27,8	5,6
4. Acompanyar en la presa de decisions, donar seguretat	83,3	11,1	5,6
5. Ha de tenir capacitat d'adaptació al mestre i a la dinàmica de l'aula	88,9	5,6	5,6
6. Ha de plantejar canvis i fer propostes d'activitats	88,9	5,6	5,6
7. Ha d'ajudar només els alumnes amb nee o que tenen dificultats	16,7	66,6	16,7
8. Ha d'ajudar qualsevol alumne que ho necessiti, d'acord amb el que ha acordat amb el mestre tutor	88,9	5,6	5,6
9. Ha de planificar i conduir algunes activitats que s'hagin acordat amb el/la tutor/a	100%	0%	-

38. Quan es fa el suport dins l' aula, quines de les següents funcions penses que ha de fer el tutor ?

Valora de 0 a 3 segons el grau de importància que li dones (0 menys, 3 més)

	3 + 2	1 + 0	Omès
1. Aportar models, estratègies i activitats per atendre millor la diversitat	88,9	11,1	-
2. Capacitat d'observació i anàlisi de les possibilitats i dificultats dels alumnes	100%	0%	-
3. Organitzar l' aula i proposar activitats que afavoreixin la interacció entre alumnes i amb els mestres	100%	0%	-
4. Ha de tenir capacitat d'adaptació per treballar amb el Mestre de suport	94,5	5,6	-
5. Ha de plantejar canvis i fer propostes d'activitats	100%	0%	-
6. Ha d'ajudar els alumnes amb nee o que tenen dificultats	83,3	11,1	5,6
7. Ha d'ajudar tots els alumnes que ho necessiten.	100%	0%	-
8. Ha de planificar i conduir totes les activitats	77,8	22,3	-

Annex I, Número 3:

FUNCIONS DELS MESTRES QUAN ES FA EL SUPORT DINS L'AULA

Comparació del grau d'importància atorgat a les funcions dels dos mestres dins l'aula (de les més importants a les menys)

Valors de les respostes : de 0 (menys important) a 3 (més important)

	Funcions del M Suport			Funcions del Tutor		
	Respostes			Respostes		
	3 + 2	1 + 0	Omès	3 + 2	1 + 0	Omès
37.1. i 38.1. Aportar models, estratègies i activitats per atendre millor la diversitat	100%	0%	-	88,9	11,1	-
37.9. Ha de planificar i conduir algunes activitats que s'hagin acordat amb el/la tutor/a	100%	0%	-			
37.2. i 38.2. Capacitat d'observació i anàlisi de les possibilitats i dificultats dels alumnes	88,9%	5,6%	5,6%	100%	0%	-
37.5. Ha de tenir capacitat d'adaptació al mestre i a la dinàmica de l'aula	88,9	5,6	5,6			
38.4. Ha de tenir capacitat d'adaptació per treballar amb el Mestre de suport				94,5	5,6	-
37.6. i 38.5. Ha de plantejar canvis i fer propostes d'activitats	88,9	5,6	5,6	100%	0%	-
37.8. Ha d'ajudar qualsevol alumne que ho necessiti, d'acord amb el que ha acordat amb el mestre tutor	88,9	5,6	5,6			
38.7. Ha d'ajudar tots els alumnes que ho necessiten.				100%	0%	-
37.4. Acompanyar en la presa de decisions, donar seguretat	83,3	11,1	5,6			
37.3. Aportar una visió menys implicada i més objectiva dels alumnes i de l'aula	66,7	27,8	5,6			
37.7. Ha d'ajudar només els alumnes amb nee o que tenen dificultats	16,7	66,6	16,7			
38.6. Ha d'ajudar els alumnes amb nee o que tenen dificultats				83,3	11,1	5,6
38.3. Organitzar l'aula i proposar activitats que afavoreixin la interacció entre alumnes i amb els mestres				100%	0%	-
38.8. Ha de planificar i conduir totes les activitats				77,8	22,3	-

ANNEX I, NÚMERO 4 : GUIONS PER LES SESSIONS DE DISCUSSIÓ

GRUPS DE DISCUSSIÓ

Guió de temes per conversar

Sessió : 9 de març de 2005

Procediment	Instruments	Qüestions per conversar
Reunions i comunicacions per acordar com es farà el suport Acords en relació als suports	Full de suport Criteris de valoració dels suports	Utilitat, sentit del full de suport En quin moment es millor fer-lo ? Avaluació inicial dels grup i dels alumnes amb nee. S'han de modificar els acords al llarg del curs ? Cal escriure-ho ? Perquè serveix ? Comunicació entre mestres sobre el suport i les activitats compartides Apartats del full d'acords . Altres tipus de suports o atencions a diversitat : Desdoblament paral·lel Desdoblament informàtica Desdoblament Lectura Les estones d'explicació cal evitar-les ? Es necessiten de vegades ? En aquests i altres desdoblements creus que s'ajuda també més els qui més ho necessiten ? Els alumnes que més demanen ajut son els qui més ho necessiten ? Afavorim, potenciem també l' ajut entre iguals ? El treball en petit grup? Seria positiu explicar-nos en alguna reunió de cicle com s'estan fent els suports a les diferents aules ?
Reunions de valoració dels suports	Criteris valoració suports	Analitzar els criteris que tenim de valoració dels suports A més de a fi de curs, quan caldria fer valoració ? Com, on i amb qui ? Seria positiu fer-ho a nivell de cicle de tant en tant després d'haver-ho parlat entre els dos mestres implicats ? En general hi ha un clima de confiança i seguretat per poder parlar sense reserves ? Com podem crear aquest clima perquè hi hagi ganes de provar metodologies noves sense por a equivocar-se ? Per fer activitats que tinguin més en compte la diversitat del grup ? Com podem estimular la creativitat de tots els mestres i de nosaltres mateixos ?

Documents adjunts :

Dos full d'acords de suports d'exemple (un de CI i un de CS)
 "Criteris per fer la valoració de l' atenció a la diversitat" de l' escola

GRUPS DE DISCUSSIÓ

Reunió: 16 de març de 2005
Temes: Les adaptacions curriculars individuals
 La pauta de capacitats bàsiques
 L'avaluació dels alumnes

Procediment	Instruments	Qüestions per conversar
Els plans personalitzats i les ACI. Les reunions per fer-los	Full model ACI	Per a què son útils ? Hi és qui hi hauria de ser ? Tutor, professors que passen per la classe especialistes ? Caldria fer-ne més ? L'ACI es veu com un instrument que facilita la tasca educativa ? Caldria parlar dels alumnes amb nee en alguna reunió de cicle o quan hi ha tots els professors i dels aspectes a prioritzar amb cada alumne ? Quin/s dels següents elements del currículum ens és més necessari tenir definit al pla personalitzat ? (les capacitats bàsiques, els continguts de les àrees , els objectius, la metodologia i els acords, els horaris ...)
Pla personalitzat	Pauta capacitats bàsiques	Avaluació inicial de les capacitats bàsiques Perquè és necessari prioritzar les capacitats bàsiques ? Per a què serveix i és útil ? De qui és més aquesta feina ? del tutor ? del mestre de suport ? de tot l'equip educatiu ? Qui és més responsable d'aquests aspectes de desenvolupament ? A la pauta hi ha realment les capacitats que pensem que son bàsiques i necessàries per poder aprendre els altres continguts ? Com hi podem incidir ? Qui ? Com ? Condicions ... Algunes capacitats bàsiques que sovint son presents a les ACI dels alumnes amb nee.
L'avaluació inicial de l'alumne		Què te + valors les proves inicials o l'avaluació continuada i formativa ? Qui ha d'avaluar l'alumne ? Queda clar el procediment d'avaluació inicial i la implicació de cadascú ?
Les avaluacions finals i els informes		L'adaptació de l'avaluació : dels criteris, dels referents, de les activitats d'avaluació i de la comunicació de l'avaluació als pares.

Documents : Pauta de capacitats bàsiques
 Model pla personalitzat i ACI actuals

GRUPS DE DISCUSSIÓ

Guió de temes per conversar

Sessió : 30 de març de 2005

Tots els alumnes son integrables ?	Quins suports caldrien ? En què beneficien ? Què reben ? Quin tipus d'ajudes necessiten ?
La planificació. La programació i els plans personalitzats Quan el tutor està amb tot el grup i no té suport	Com us 'organitzeu per programar i tenir en compte l' alumne ? Caldria una ACI més detallada o no seria útil ? Quan us anguniegeu per un alumne a l' aula ? En quins moments ? Es podria planificar diferent ? Us trobeu sense recursos ? En quins moments ?
L' escola com a sistema	Xarxes de suport mutu entre mestres Banc de materials : recollida, difusió, conservació, utilització... Quins recursos hi destinem ? Cal ? Convindria millorar-ho ? Aprofitem el sabers dels altres ? La formació en el centre . l' intercanvi entre mestres Els materials d'altres cursos... El clima de treball i les relacions El respecte i l' estímul. La creativitat i el control.
El paper de la comunitat Les xarxes amb altres sistemes	Els pares El Consell escolar Els monitors Les activitats extraescolars Els mestres particulars Els professionals externs que col·laboren en el cas El voluntariat Els mestres que es jubilen
El canvi i la millora en educació i a l' escola	Com es promou ? Quines estratègies l' afavoreixen ?

ANNEX I , NÚMERO 5: Recull d'una sessió de discussió

GRUPS DE DISCUSSIÓ

Recull de la sessió del dia: dia 9 de març de 2005

Presentes : nou mestres

Acords en relació a les sessions de suport : Es necessari ? En quin moment es prenen els acords ? després de l'avaluació inicial ?

...: A mi em sembla que els acords son importants. El tutor es com quan comença un viatge, quan , com es farà.. Serveix de guia.. Es fan a octubre, novembre. Primer valoracions inicial de grup

La psicòloga ja coneix aquell alumne d'altres anys. Però el suport és de tota la classe no solament d'aquell nen..

.. : quan tens l' horari de quan et venen es quan adaptes tota la organització . Ja es procura que entrin en hores de instrumentals però de vegades has de fer canvis perquè es molt difícil de quadrar.

...: de vegades els M de suport esteu estones esperant.. Home... Quan intervindré.. !

...: home de vegades sí . .. te vas empenyant..

...: a principi de curs ha passat més Suposo que també perquè jo era nova i algun tutor també era nou.. A 3r també passa que els nens han d'agafar la dinàmica del cicle, treballar hàbits.. i em passava d'estar esperant .. Ara per exemple ja tinc més confiança i avui mateix li he dit a M : "me'n vaig a agafar el Marc perquè a la classe no hi feia res , ja estaven dues mestres , estaven fent plàstica i. De vegades ho pregunto : "quan calcules ? "mitja hora.. " " Me'n vaig a agafar la Nerea a fer lectura" Ho faig ara que començo a tenir més confiança i tens una idea de les necessitats que a principi de curs no em passava"

...: "hi ha estones que sí que dius què estic fent aquí ! "

...: "El mateix tutor també ho nota... Jo intentava de fer-ho prèviament "

"Si son 5 minuts no passa res " ... "I si és mitja hora ?"

...: "El tutor ho ha de tenir molt clar i preparar-ho"

... : "A lo millor tampoc es pot ser perfectes i hi haurà una estona en que estàs escoltant i de vegades potser també es necessari..."

...: : però s'ha de preveure.. si no, no s'aprofita.."

...: " A veure quan jo entrava a les classe recordo que alguna vegada si passa això també m'agradava veure com es comportaven els nanos i observar-los . Si son 5 o 10? A veure... no em passava que em trobava desplaçada.

...: Si però quan ja tens molt clar el que cal treballar dius Bueno.. Això ho hauríem d'afinar.

Pregunta a una mestra de suport : a tu de vegades t'ha donat la sensació de perdre el temps en algun moment... ?

Ella respon: Depèn molt del tutor . Si tens confiança li dius al tutor " escolta.. vaig a fer una altra cosa però hi ha algun tutor que em penso que s'ho prendria malament , aleshores o tu creus tu o mes aviat callo.

...: però potser es anar-ho parlant perquè no tenen perquè prendre-ho malament tampoc.. altra mestra:: clar que no ! altra mestra: i si et pots coordinar amb ell li dius quedem un dia i parlem ? i llavors

...: això és difícil eh !.. De vegades havíem de parlar entre passadissos. quan no es un nap es una ceba. Costa molt. Clar hauria de ser a l' hora del nivell . Estar a totes les reunions de nivell quan ets mestra de suport no es possible.

...: jo penso que cal quedar
...: seria interessant poder quedar per planificar conjuntament i poder influir i comentar el que farem
... : que cada mestra de suport estigués en un cicle
... : coincideix també el nivell
... : no hi ha temps material per fer-ho.. Les reunions de cicle no son per programació, cal sobretot acordar les sessions en les que entres, a les altres no es possible. El moment que les paraleles programen es perd una mica el temps, es va parlant i no es concreta tot. No et pensis que anar a una reunió d'aquesta està tot solucionat.. potser la manera seria ... mira, treballem llenguatge escrit no ? Quines coses treballem de llenguatge escrit farem això, farem allò però no treballar amb tota la programació No es pot , no es pot.. "
... : però passa que jo em trobo amb els tutors per exemple amb el J. (un nen), encara no sabem el que faran la setmana vinent i jo ho he sabut el dia abans però costa. Sobre el paper sembla molt fàcil però a la pràctica costa més.
...: però uns mínims ...
...: jo ho veig per sessions
... : anar a la sessió de nivell cada 15 dies i parlar només de les sessions de suport
...: si s'arribés a fer mates i llenguatge i s'arribés a fer una programació més forta de suport i tutor ja està. Jo ho faria per temes, si sé quin es el tema jo estic posat en el tema.. no em costarà.
...: cal saber perquè fas allò i quina activitat faràs; ja no hi ha problema..
...: A primer ja es més difícil vas de bòlit. Tens uns llibres. Vas de bòlit i li dius al mestre de suport que insisteixi i ajudi més a aquests nens.
Ara aquest any s'han de fer aquests llibres i s'ha de fer un munt d'activitats. T'has de cenyir molt al llibre i a mi em marca a mi em dificulta més . Tens que fer la suma ...
... : es el que es va parlar l' altra dia .. Si els llibres han de servir perquè ens dificultin l'aprenentatge ja es absurd ja m'explicaràs perquè serveixen els llibres... l'altra dia la gent es queixava (una reunió de zona per tema biblioteques...) de que tenim llibres i ja no podem anar a la biblioteca..
... : Es que els llibres que fem servir de fitxes ho han tret ja com un negoci Jo per mi el llibre de fitxes hauria de ser un suport. Que poguéssim ampliar-lo però clar fan aquests totxos que ho toquen tot i val 3.000 peles i les mares el paguen i a mi em sap molt greu.. O que fessin un tipus de llibres de suplement i poguessis triar agafo aquest i aquest i aquests.. .
... : sovint els mestres senten la pressió del llibre i coarta aleshores i normalment no facilita l'atenció a la diversitat..
...: es que hauria de ser un suport
...: doncs s'eliminen les que no interessen Altra mestra: No ... perquè al darrera n'hi ha una altra i no es pot fer..
...: però encara que no ho facis tot , si poses un gomet groc i els expliques als pares que aquelles fitxes no es faran: A cicle inicial es poden separar els fulls però a cicle mitjà ja no es poden separar els fulls
...: Veus això si que es podria fer i explicar-ho . Les que tenen gomets son activitats complementàries i no cal que les facin. Ho has de tenir molt clar.. i explicar-ho a la reunió d'inici de curs..
... : si s'explica als pares ho poden entendre
... : si això ens angoixa i els avorrim , a veure què estem fent .. perquè
... : potser hi ha una diversitat de mestres Qui necessita més el llibre i qui no

... : això no es pot fer també ens vam trobar que va haver-hi dos anys que els professors no van fer quasi Medi natural; feien sobretot llenguatge i matemàtiques.

....: Com pot ser això ? Hi ha un horari i s'ha de seguir..

... : Siguem realistes això de vegades passa...

... : Si tothom te llibres, tenim la garantia com escola que al menys s'aconsegueixen uns mínims i es treballen certes coses, si no et trobaries que uns no farien alguns continguts.. En Matemàtiques per exemple hi ha gent que si no hi hagués el llibre no faria geometria per exemple.

....: si però una cosa es tenir el llibre i una altra es fer totes les activitats del llibre
....: però jo penso que s'ha de tenir la suficient flexibilitat per adaptar-ho als alumnes. Si no ho faig perquè veig que no es oportú pues no passa res. Ho justifico...

....: llibres no està molt bé però a la realitat moltes mestres no se'n surten sense llibre. Altra mestra: Moltes sí i fan virgueries.

....: Hi ha més tutores que amb llibres estan millor que sense llibres. Si dius llibres no, moltes tutores dirien que no.

....: Potser caldria que hi haguessin llibres que tinguessin més en compte la diversitat, amb unitats didàctiques que tinguessin activitats més diversificades.

....: però el que passa es que una adaptació curricular per un nen no serveix per un altra..

Parlem d'un nen amb necessitats educatives especials que està treballant molt bé

... : El primer trimestre s'arropenjava i no feia res però ens vam posar series i vam parlar amb ell i ha fet un gran canvi

....: veus com s'ha d'exigir una mica ?

....: es que hi ha nens que no fan el que podrien...

....: es que amb alguns i no ti poses seria... no treballen.

... : Potser penses que caldria en el tema dels reforços treballar coses molt concretes ? per exemple el text escrit o..

....: Home el que cal es acordar-ho ..

....: potser es podria tenir més clar en que hem de intervenir. Tenir-ho més clar i decidit.. per exemple per

....: Jo trobo que fer un dia a la setmana el text escrit a cap classe li sobra i molts nens tenen dificultats ...

....: Això a totes les classe es fa generalment

....: doncs fer text escrit i que tothom ho tingui clar, tant el mestre de suport com el tutor.. I pensar que es pot fer per ajudar el nen a escriure... Treballar-ho prèviament perquè tots, tant els tutors com les persones de suport sapiguem de quina manera hem de intervenir . Si això prèviament , jo ho tenim tots clar, només has de pactar prèviament quin tipus d'activitats has de fer. Llavors hem de tenir clar quin tipus d'estructura fem i

... : i potser es podria tenir seqüenciat ja per nivells...

... : Si estigues clar potser seria més fàcil, ja no caldria parlar-ne seria la manera d'avançar i programar aquestes activitats a nivell d'escola.

... : en matemàtiques per exemple una activitat que havíem parlat interessant es la resolució de problemes perquè es funcional i s'ha de llegir, treballar la comprensió, resoldre , raonar i fer operacions... No sé si es fa això..

... : a una classe sí; a una altra fem tallers de matemàtiques i ja està tot preparat per fer la feina.

... : Això anava bé, molt bé.

... : perquè tens més autonomia

... : veus que la teva presència ajuda, serveix ...i està molt clara la finalitat

mestra X : el que passa és que com que els altres nens xuclen de mala manera, son tant vitals... el nen amb dificultats ...

Quants tallers es fan ? ...: uns quatre..

... : i això que diu la mestra X que passa, ha passat ? De vegades fa angunia que el suport no es dilueixi massa...

... : el que passa es que jo recordo que quan entrava la mestra de suport , dèiem estiguem alerta a tenir present aquest i aquest...

... : Sí perquè a mi em passa a una classe que tu estàs de vegades amb el nen i et venen els altres ..

... : si jo de vegades he vist que es fan racons i aquell nen està voltant tota l'estona En el full de suport ja posàvem els nens prioritzats per no perdre'ls de vista .. O posar els nens que necessiten més suport en els racons amb més intervenció..

...: o el que fem és fer-los repetir el mateix taller, torna-li a fer per ajudar-lo més. Els que anaven sols ja els deixaven més autònoms..

... : a mi el que em preocupa es que penso molt en el "J" que si no té un adult al costat no fa res.. Ni llibres , ni tallers ni res. El deixes que s'espavili.. i no fa res. Es perd en tots els coneixements.. I suposo que nens així n'hi haurà més..

...: hauríem de veure com pot treballar certes estones sense ajuda. Es un hàbit . Es tracta de diferenciar molt el que pot fer sol i el que pot fer amb ajuda. I dir-li-ho... Donar-li ajuda perquè sigui autònom, perquè treballi sol

... : es que el "J" està a fora de tot , no es que es despisti...

... : el que passa que aquest any amb el canvi de persona s'aprofiten...

Altra mestra : tots , tots s'aprofiten. Tots ho fan això.

...: jo de vegades quan els veig tant ofegats... potser hem de baixar... Clar vosaltres no voleu baixar... (riu...). Es mirar-lo a ell. Te n'adones que perds el temps. T'has d'adaptar al nano perquè ell no s'adapta a tu...

... : però jo amb el "J" es que li has de fer un crit, bueno un crit... plantar-te, i llavors t'ho fa ... : però no pots estar plantant-te cada dia i renyant ; no és aquesta la meva feina . M'agrada estimar-lo i estar al costat seu ajudant-lo i riure...

...: jo recordo molt el cas de la "C"... I no podia fer més del que feia.. I que ens enfadàvem perquè es distreia i perquè no feia i a més no donava perquè no podia... estaves demanant peres al olmo..

... : el que passa que hi ha aquests casos i ni ha d'altres que si no els exigeixes no avancen...

... : Home jo avui m'he quedat esparverada amb el "J" No feia res, M'he posat seria i després en deu minuts m'ho ha fet bé. .. Això vol dir que la capacitat la té !

... : Hi ha nens , com li passa al "J" en els que lo prioritari es que el nen aprengui a treballar sol a l'aula. Dedicar tots els esforços perquè aprengui a treballar sol. "Ara et deixo sol i quan acabis em crides ."

...: Ja ho fa... "Ja estic !" Què has fet ? i no ha fet res i diu "Es que no ho sé fer..." però espavilat n'és i memòria ! Té molta memòria !

una altra mestra : Una vegada a P-4 es va posar a plorar i li vaig dir "Escolta ! " i es allò que diem que en aquell moment no saps si t'estàs passant.. o què passa i li vaig dir "Escolta què passa cada dia vens i avui plores ? " una mica renyant-lo ...

... : I com va reaccionar ? Bé en aquell moment, però no saps .. Es la única sortida que tenim prenem una decisió i no sabem si es adequada o no però hem d'anar fent coses no ?

... : això es la gràcia de valorar la zona de desenvolupament proper . Si li exigeixes i estàs a l'aguait per veure com reacciona i consolar-lo si cal o regular la intervenció. Si no li exigeixes mai sabràs si pot donar. Si li exigeixes i estàs vigilant per donar-li ajut... Amb alguns nens cal fer-ho i provar...

...: per exemple al “M” el plorar ho feia servir molt el primer trimestre . I a casa també ho feia. posava aquella cara i et quedaves...

... : es que alguns..., el “R” també ho fa i es posa a plorar alguna vegada , ho va provant . has d'anar buscant el que pot fer i anar en compte..

... : Jo penso que la qüestió de pactes va molt bé i els pactes han de ser sagrats però amb els nens més petits es difícil...

A continuació hi ha una síntesi del que es va dir una estona que no va quedar gravada:

Tema : suports i canvis al llarg del curs en relació al tipus de suport

...: la coordinació podria ser quinzenal ja posada expressament per programar només aquestes sessions i que es compleixi ja que de vegades es canvia per altres coses. Hi ha tantes coses a fer...

Una mestra explica que amb algun mestre ja han canviat coses i n'han parlat..

Amb alguns costa més . Cal veure com tenir-ho organitzat.. i previst perquè es compleixi també seria interessant dedicar alguna reunió de cicle per parlar-ne..

Criteris de valoració de l'atenció a la diversitat:

Es valora sobretot a final de curs i caldria fer-ho a cada trimestre . Per anar introduint canvis. Hi ha qui diu que ja els va introduint sobre la marxa, mestres més flexibles i que van comentant com va i què cal millorar . En altres casos costa més i cal fer-ho de manera més formal en reunió dels paral·lels . Com fer la coordinació i planificació ?

Ajut entre iguals

En parlem una mica i es diu que els alumnes sovint no saben d'ajudar-se.. Quan li diuen a un nen que ajudi a un altra li fa tot..

Parlem de la interacció en el grup, de mirar, compartir i fer coses junts..

Es parla de la confiança i les relacions entre mestres

Tots/es pensen que es un tema bàsic Si hi ha bona relació entre mestres tot funciona millor. Hi ha mestres als que els costa més o es senten amenaçats pensant que quan entres a l'aula, els avaluen

Es important poder mostrar sempre respecte i valoració . Acceptar que tots que no som perfectes i que ens equivoquem. Poder parlar del que ens va malament.. i del que ens va bé...

Hi ha mestres que no es senten còmodes amb un altra mestre a dins l'aula

Una mestra comenta que cal vigilar amb els mestres nous que no hi estan acostumats i els costa més, sobretot a inici de curs. Cada vegada que vingui un professor nou cal explicar-li com es treballa. Es un procés d'adaptació. Si mai has treballat així costa..

...: pensa que si no fos línia d'escola alguns no ho farien i potser pensa que son més que menys... Una mestra diu que es molt important el convenciment i seguiment de l'equip directiu perquè es tiri endavant Ella ha estat a altres escoles en que s'ha fet i després s'ha deixat de fer... perquè no és fàcil treballar dos mestres a l'aula.

...: Jo penso que ajuda i serveix per compartir el problemes i ajuda molt . Per mi es molt important No et sents tan sol El tutor es sent sol a l' aula . Va bé poder comentar, parlar.. aquest feed-back és el que em fa sentir més gratificada. Parlar fa canviar coses. Es poden compartir punts de vista. Coses que veus i vas aprenent o vas modificant.. Això sola costa més . Sola no tens amb qui contrastar..

EL Mestre de suport ha ser molt estratègic

Com treballar també les relacions i construir la relació, crear confiança

... comenta que amb alguna mestra que costava més ha vist que hi ha hagut un canvi i ara hi ha més complicitat. La complicitat es molt important . El mestre de suport està per ajudar, aportar idees, ajudar a planificar, donar models però ha de tenir cura de la relació i donar confiança al tutor. Algunes mestres diuen que el tutor també ha de ajudar a que l' altra s'adapti..

ANNEX II:

INSTRUMENTS PSICOPEDAGÒGICS

I EXEMPLES CONCRETS

En aquest Annex II hi ha els instruments elaborats que no han estat inclosos dins del text del treball (en els quadres) i exemples concrets d'aquests instruments realitzats en el centre.

ANNEX II, NÚMERO 1 :
FULL RESUM DE VALORACIÓ DEL PLA PERSONALITZAT
i
un exemple concret

FULL RESUM DE VALORACIÓ DEL PLA PERSONALITZAT

Valoració que es realitza A FINAL DE CURS tenint en compte el seu pla personalitzat. Previsions de cara al proper curs

Alumne:

Classe:

Tutor/a:

Curs:

Mestre/s d'EE o suport :

Altres professionals:

CONTINGUTS , CAPACITATS	Continguts i /o capacitats en les que ha millorat i adquirit els objectius del Pla personalitzat d'aquest curs	
	Continguts i/o capacitats que s'han de prioritzar de cara al proper curs	
MESURES I SUPORTS ATENCIÓ DIVERSITAT	Valoració dels suports i mesures per l' atenció a la diversitat	
	Mesures i propostes de suport o ajustament que cal tenir en compte de cara al proper curs	
FAMÍLIA	Recomanacions a la família de cara al proper curs (casals, estiu, esplais, activitats extraescolars....)	

Exemple de
FULL RESUM DE VALORACIÓ DEL PLA PERSONALITZAT

FULL RESUM DE VALORACIÓ DEL PLA PERSONALITZAT DELS ALUMNES AMB NEE

Valoració que es realitza A FINAL DE CURS tenint en compte el seu pla personalitzat. Previsions de cara al proper curs

Alumne:

Classe: 2n

Tutor/a:

Curs:

Mestre/s d'EE o suport :

Altres professionals:

CONTINGUTS , CAPACITATS	Continguts i /o capacitats en les que ha millorat i adquirit els objectius de l'ACI d'aquest curs	La LL. ha millorat els següents continguts de la seva adaptació que fan referència a les seves capacitats bàsiques: • Confiança i seguretat. • Relació amb els companys. • Autoregulació. Control dels moviments. • Capacitat de relacionar. Malgrat tot, caldrà continuar reforçant al proper curs tots aquests àmbits assenyalats. En relació als continguts instrumentals : és capaç de fer el lligam dels sons per formar síl·labes i successivament paraules. Mostra curiositat i interès per la lectura. Llegeix paraules i frases senzilles amb síl·labes directes i inverses (cal reforçar les síl·labes travades). A nivell d'escriptura comença a fer una anàlisi de la transcripció d'alguns sons (codificació de les grafies). A l'àrea de matemàtiques: coneix la tira numèrica fins el 100, però no la té totalment assolida. Realitza sumes senzilles portant i restes sense portar. Diferència el valor dels signes +, - . Globalment podem dir que la LL. està més integrada al grup-classe i ja no té un paper de control respecte als seus companys. Comença a tenir una mica d'autonomia en el treball (ja no diu " jo no ho sé fer" , " jo no ser llegir "...) i va progressant, a poc a poc, en el procés de lecto-escriptura, així com en l'adquisició de vocabulari en relació als temes de medi social i natural.
CONTINGUTS , CAPACITATS	Continguts i/o capacitats que s'han de prioritzar de cara al proper curs	El proper curs hem de donar prioritat fonamentalment als següents continguts de les seves capacitats bàsiques: • Confiança i seguretat: confiar en les seves capacitats, adquirir autonomia i independència respecte a l'adult. • Relació amb els companys: aprendre estratègies de relació. • Autoregulació: controlar el seu impuls per acabar les tasques. Fer-li valorar més el procés de l'activitat. Controlar els moviments i madurar la seva consciència corporal. • Capacitat de relacionar coneixements: mostrar curiositat per saber coses noves i relacionar el que aprèn amb les seves vivències. En relació als continguts escolars cal prioritzar : • Català: expressió oral, per millorar la seva producció fonètica i estructuració de les seves produccions orals. Continuar el procés de lecto-escriptura per poder-lo assolir, segons la seva evolució. • Matemàtiques: assolir progressivament la tira numèrica fins el 100, 200, 300... Practicar i acabar de consolidar les operacions treballades de la suma portant i resta sense portar, i introduir , si es valora adient, la resta portant. • Naturals – Socials: caldrà fer-li una adaptació dels diferents temes del medi natura i social (fer una selecció dels continguts de cada tema)

MESURES I SUPORTS ATENCIÓ DIVERSITAT	Valoració dels suports i mesures per l'atenció a la diversitat	La LL. ha rebut 4 sessions setmanals de suport dins del grup - classe. També ha rebut suport individual fora de l'aula per reforçar la lectura (sessions puntuals de 15 o 20 minuts) Valorem positivament els reforços duts a terme a tots els nivells.
	Mesures i propostes de suport o ajustament que cal tenir en compte de cara al proper curs	Continuar amb el reforç dins i fora de l'aula. Cal prioritzar la lecto-escritura. Hem de tenir un temps diari per practicar la lectura. Caldrà que durant les explicacions col·lectives el mestre la faci participar amb preguntes puntuals per assegurar que segueix les explicacions, així com reforçar-li amb consignes individuals. Cal captar, mantenir i assegurar l'atenció de l'alumna. Cal fer una adaptació curricular a les àrees instrumentals, així com a les àrees de medi natural i social (dossiers). Seria convenient fer una sessió de tutorització per anticipar i reforçar els continguts de les àrees de naturals i socials, així com ajudar-li en la seva organització personal i escolar (agenda, deures....). També serà prioritari tenir una sessió de coordinació setmanal per estructurar i planificar els continguts de les adaptacions curriculars (tutor – mestra de suport). Hem de potenciar l'ús de l'ordinador a l'aula. El curs vinent anirà a un centre per reforçar aspectes de llenguatge.
FAMÍLIA	Recomanacions a la família de cara al proper curs (casals, estiu, esplais, activitats extraescolars....)	Des de l'escola, recomanarem a la família que assisteixi a l'esplai a l'estiu. És important que aquest estiu vagi practicar jocs de taula (cartes, parxis...) i comenci a fer ús d'estratègies i desenvolupar el pensament lògic. Quan facin sortides durant les vacances, li anirà bé que li facin verbalitzar el que observa i li interessa, així com les seves emocions etc. Quan parla, cal exigir-li que estructuri les frases amb més correcció i s'esforci per millorar la producció. El proper curs ha de comprar tots els llibres de text excepte el de matemàtiques i el d'anglès.

ANNEX II, NÚMERO 2 :

INFORME PELS ALUMNES QUE ES RETENEN EN UN CICLE

i

Un exemple concret

INFORME PELS ALUMNES QUE ES RETENEN EN UN CICLE

Alumne:

Curs escolar:

Classe:

Tutor/a:

Dades significatives de l'escolarització (o altres):

1. MOTIUS I JUSTIFICACIÓ DE LA DECISIÓ DE RETENCIÓ

<i>Ha assolit els objectius mínims del curs en relació als continguts instrumentals ? Quines dificultats manifesta ? En quins continguts manifesta més dificultats ? Hi ha dificultats cognitives i de comprensió ? Com es relaciona amb els companys del seu grup ? Té dificultats en la seva adaptació al grup ?</i>	
<i>Si passés de curs, què caldria fer per atendre les seves necessitats educatives ? (suports, ajut extraescolar o familiar, objectius diferents....) Si repeteix què caldrà fer ?</i>	

2. FINALITATS I OBJECTIUS QUE ES PRETENEN ACONSEGUIR AMB LA RETENCIÓ

<i>Què pretenem que l'alumne assoleixi de cara al proper curs ? Quins objectius ens plantejem amb la retenció ? Què pensem que pot ser capaç de fer ? (seguir el ritme del grup en els diferents continguts, anirà més tranquil, assolirà més confiança i seguretat en el mateix, podrà tenir més èxit, podrà integrar-se en un nou grup de companys i establir relacions més positives....)</i>	
---	--

3. INTERVENCIONS I ACTUACIONS A REALITZAR UN COP PRESA LA DECISIÓ

Tant l'alumne com la família sempre han de veure que la retenció ha de portar conseqüències positives per l'alumne. Mai es tracta d'una sanció, d'una mesura deguda a que l'alumne no segueix el ritme del grup sinó que és una mesura perquè l'alumne pugui seguir millor, pugui estar i sentir-se millor a l'escola i en relació amb el seu procés d'aprenentatge.

3.1. Amb l'alumne/a <i>Qui parla amb ell ? Quan ? Quins motiu li donem ? Com li expliquem els objectius que pretenem aconseguir ?</i>	
3.2. Amb la família <i>Què els diem ? Quan ? Com els diem i quan li han d'explicar al seu fill ? Explicació dels objectius que pretenem. Què en pensen ells ? Es plantegen altres possibilitats (suport a casa, esperar...) Què cal que facin i tinguin en compte ? Com els orientem</i>	
3.3. En el proper curs <i>Mesures que caldrà prendre i tenir en compte de cara al proper curs. Sequenciació d'actuacions: presentació al grup, explicació als companys de la retenció (sempre en sentit positiu), integració de l'alumne al nou grup, activitats de cohesió i integració en el grup, potenciació de relacions i joc en grup... Mesures o actuacions que impliquen a la família Mesures o actuacions que impliquen a l'escola</i>	

Comentaris i orientacions dels diferents professionals implicats en la decisió:

Tutor/a, Altres professors, Mestra d'E.E. o de suport, Assessora psicopedagògica de l'EAP.

Exemple
D'UN INFORME DE RETENCIÓ

INFORME PELS ALUMNES QUE ES RETENEN EN UN CICLE

Alumne: P.

Curs escolar:

Classe: 3r

Tutor/a:

Dades significatives de l'escolarització (o altres):

1. MOTIUS I JUSTIFICACIÓ DE LA DECISIÓ DE RETENCIÓ

<i>Ha assolit els objectius mínims del curs en relació als continguts instrumentals ?</i> <i>Quines dificultats manifesta ?</i> <i>En quins continguts manifesta més dificultats ?</i> <i>Hi ha dificultats cognitives i de comprensió ?</i> <i>Com es relaciona amb els companys del seu grup ? Té dificultats en la seva adaptació al grup ?</i>	El P. no ha assolit els objectius mínims dels continguts instrumentals de 3r. A la llengua oral presenta dificultat a l'hora d'expressar-se, d'ordenar les idees, fer frases i utilitza un lèxic reduït i infantil. A l'expressió escrita ha anat millorant força malgrat que veiem mancances importants a l'estructura i el vocabulari. A la comprensió lectora presenta moltes dificultats i això li afecta a la resta de les àrees. A matemàtiques s'observa que té ben assolida la part mecànica mentre que necessita molt de suport en el raonament. S'ha de tenir en compte que s'ha incorporat aquest curs a l'escola. Amb els companys del seu grup té una relació distant, només ha fet amistat amb un company. Mostra un caràcter infantil i immadur i això l'ha dificultat la relació amb els companys.
<i>Si passés de curs, què caldria fer per atendre les seves necessitats educatives ? (suports, ajut extraescolar o familiar, objectius diferents....)</i> <i>Si repeteix què caldrà fer ?</i>	Considerem que és millor pel P. és que repeteixi el curs de 3r. Cal fer una comunicació als pares amb la tutora i la mestra de suport. Més endavant també se li ha de comunicar al P.

2. FINALITATS I OBJECTIUS QUE ES PRETENEN ACONSEGUIR AMB LA RETENCIÓ

<i>Què pretenem que l'alumne assoleixi de cara al proper curs ?</i> <i>Quins objectius ens plantejem amb la retenció ? Què pensem que pot ser capaç de fer ? (seguir el ritme del grup en els diferents continguts, anirà més tranquil, assolirà més confiança i seguretat en el mateix, podrà tenir més èxit, podrà integrar-se en un nou grup de companys i establir relacions més positives....)</i>	Pretenem que en el proper curs assoleixi els objectius mínims dels continguts instrumentals de 3r. Pensem que serà capaç d'adquirir més confiança i seguretat en ell mateix. Que podrà seguir el curs amb més tranquil·litat perquè tindrà una referència del que ja ha treballat i això li pot aportar més èxit. No creiem que tingui dificultats per integrar-se en un nou grup de companys. Amb ajuda, pot arribar a establir relacions positives amb els nous companys. També ajudarà el fet de que es nascut al desembre.
---	--

3. INTERVENCIONS I ACTUACIONS A REALITZAR UN COP PRESA LA DECISIÓ

Tant l'alumne com la família sempre han de veure que la retenció ha de portar conseqüències positives per l'alumne. Mai es tracta d'una sanció, d'una mesura deguda a que l'alumne no segueix el ritme del grup sinó que és una mesura perquè l'alumne pugui seguir millor, pugui estar i sentir-se millor a l'escola i en relació amb el seu procés d'aprenentatge.

3.1. Amb l'alumne/a <i>Qui parla amb ell ? Quan ? Quins motiu li donem ? Com li expliquem els objectius que pretenem aconseguir ?</i>	Amb el P. parlarà la tutora i la mestra de suport en el mes de juny. Els motius que li donarem seran fer-li reflexionar sobre com li ha anat aquest curs: si li ha costat molt entendre les explicacions, si li ha calgut molta ajuda (tant a l'escola com a casa) per poder seguir el ritme de la classe. Li transmetrem la confiança de que en el proper curs hi haurà continguts que ja els haurà treballat i pot resultar-li més fàcil. Potser podrà ajudar als altres nens i guanyarà més amics.
3.2. Amb la família <i>Què els diem ? Quan ? Com els diem i quan li han d'explicar al seu fill ?</i> <i>Explicació dels objectius que pretenem. Què en pensen ells ? Es plantegen altres possibilitats (suport a casa, esperar...)</i> <i>Què cal que facin i tinguin en compte ? Com els orientem</i>	Amb la família vam fer una entrevista al començar el 3r trimestre la psicopedagoga de l'EAP, la tutora i la mestra de suport. Li vam explicar les dificultats que mostrava el P. per seguir el ritme de la classe. Els pares ja veuen les seves dificultats i que necessita molta ajuda per aprendre, entendre i fer les activitats sol. No els va sorprendre la proposta de l'escola però es van preocupar per com s'ho prendria el seu fill i si tindria moltes dificultats per adaptar-se a un nou grup. Els vam suggerir que no li diguessin encara res al nen fins a final de curs. Els vam dir que repetint 3r. el P. agafaria més confiança i seguretat i seguiria el ritme del grup amb més tranquil·litat i èxit.
3.3. En el proper curs <i>Mesures que caldrà prendre i tenir en compte de cara al proper curs.</i> <i>Sequenciació d'actuacions:</i> <i>presentació al grup, explicació als companys de la retenció (sempre en sentit positiu), integració de l'alumne al nou grup, activitats de cohesió i integració en el grup, potenciació de relacions i joc en grup...</i> <i>Mesures o actuacions que impliquen a la família</i> <i>Mesures o actuacions que impliquen a l'escola</i>	Cara al proper curs, s'ha de tenir en compte el grau de timidesa i la seva inseguretat. És molt important que el nen es senti acollit i valorat dins del nou grup - classe. S'hauria de fer una presentació del nou company al grup i explicar que es porten poca diferència d'edat amb alguns companys. Que ell ja sap coses de les que es faran aquest curs i podrà ajudar a algun company en certs continguts en els que se'n surt millor. La tutora hauria de fer-lo una mica protagonista, que participi a la classe, i cercar de que tingui èxit en certes activitats. La mestra hauria d'entrevistar-se amb la família al començament del curs per tal d'animar-los perquè confiïn en la capacitat de millorar del seu fill i que li donin l'oportunitat de fer-se responsable de les seves obligacions.

Comentaris i orientacions dels diferents professionals implicats en la decisió:

Tutor/a:

Altres professors:

Mestra d'E.E. o de suport:

Assessora psicopedagògica de l'EAP:

Annex II Número 3

MODEL DE PLA PERSONALITZAT

i

**Exemple concret d'un pla en relació a
Les capacitats bàsiques**

PLA PERSONALITZAT

Curs:

Alumne/a:

Data de naixement:

Classe:

Tutor/a:

PARTICIPANTS EN L'ELABORACIÓ I DESENVOLUPAMENT DEL PLA PERSONALITZAT

Tutor/a:

Professor d'EE. / Psicopedagoga / Professora de Ped. Terap.:

D'altres Professors/es:

EAP:

Data:

Capacitats bàsiques			
Capacitats prioritzades	Competències actuals	Objectius	Metodologia i acords

ADAPTACIÓ CURRICULAR			
Àrees			
Continguts prioritzats	Competències actuals	Objectius	Metodologia i acords

HORARI DE L'ALUMNE

Aquí es reflecteix la distribució setmanal de les activitats en les quals participa l'alumne, dels emplaçaments escolars i dels serveis.

Franja horària	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres

Annex II, número 3:

Exemple d'un Pla personalitzat en relació a les capacitats bàsiques

PLA PERSONALITZAT	Curs:
ALUMNE/A: R Data de naixement: Classe: 3r Tutor/a: Participants en l'elaboració i desenvolupament del personalitzat: Tutor/a: Professor d'EE. / Prof de suport / Psicopedagoga : D'altres Professors/es: (logopeda) EAP: Data:	

PLA PERSONALITZAT		CAPACITATS BÀSIQUES	
Continguts prioritzats	Competències actuals	Objectius	Metodologia i acords
Relacions amb els companys.	En Ricard està ben acceptat i no s'aïlla. De vegades, molesta els altres degut al seu tarannà juganer. Alguns companys de la classe no tenen clar el problema d'en Ricard, no saben ben bé què li passa. Hi ha companys que tendeixen a sobreprotegir al Ricard a l'hora de fer les tasques escolars.	Relacionar-se i jugar amb els altres, intentant que els companys l'acceptin tal com és i l'integrin sense sobreprotecció.	Es parlarà a la classe de les diferències del Ricard i es donarà una consigna clara respecte que no està malalt, sinó que és diferent en algunes coses, tal com tots som diferents segons l'àmbit e desenvolupament. "Tots som diferents però podem fer coses junts". Col·laboració amb psicòloga externa que treballa aquests aspectes. Procurar que els altres l'ajudin quan de veritat ho necessita i no sempre com a tasca rutinària.

Continguts prioritzats	Competències actuals	Objectius	Metodologia i acords
Autonomia personal	En Ricard és força autònom i té recursos personals. S'ocupa dels seus objectes personals i els endreça quan cal. Es net i té cura del seu aspecte. De vegades es mulla una mica tot i que demana permís per anar al lavabo i hi va sovint sol de forma autònoma.	Progressar en el control dels esfínters i anar augmentant la seva capacitat de contenció quan està a la classe.	Potenciarem en el Ricard la capacitat d'aguantar-se progressivament més estona i anar al lavabo a les estones marcades a la classe com la resta d'alumnes. Li valorarem quan es canviï tot sol si li cal.
Autonomia envers la feina	És capaç de realitzar tot sol tasques molt senzilles, curtes i mecàniques a l'hora de català i matemàtiques. Té assolides les rutines quotidianes de posar el nom i la data. Generalment ell comença a fer gargots imitant la lletra lligada quan no sap que ha de fer o bé encara no té la seva tasca. Vol fer les mateixes tasques que la resta d'alumnes del grup - classe. A vegades, rebutja la ajuda i diu que ell sol. Li costa acceptar que ha de fer la mateixa activitat però adaptada. Accepta l'ajut dels companys en les tasques de classe (llegir amb ell, que l'ajudin a escriure paraules, fer operacions...). A vegades s'aprofita d'aquest ajut i es recolza massa en ell.	Ha de continuar adquirint autonomia envers les tasques escolars. Cal afavorir que intenti per si mateix saber què se li demana i demanar ajuda quan la necessiti. Cal fer-li valorar la necessitat de fer les activitats ben fetes per una millor satisfacció personal. Ha d'anar aprenent a revisar les seves produccions per saber si la tasca està ben feta o la pot millorar. Mitjançant les activitats de lectura caldrà que agafi autonomia i sigui capaç de comprendre ell sol certes consignes molt senzilles de l'activitat. Anar diferenciar les tasques que pot fer sol , i que les faci i aquelles en les que necessita ajuda (li anirem explicitant...)	Caldrà adaptar-li material a totes les àrees curriculars. Les tasques han de ser entenedores perquè les pugui fer de manera autònoma i adquireixi major autonomia envers la feina. Els enunciats de les activitats i les pautes han de ser clares i entenedores perquè l'ajudin a familiaritzar-se amb quina ha de ser la seva producció i millorar l'autonomia. Li exigirem que faci correctament allò que nosaltres sabem què és capaç de fer. Caldrà potenciar allò que fa bé davant del grup - classe.

Continguts prioritzats	Competències actuals	Objectius	Metodologia i acords
Capacitat d'atenció i concentració.	En general, té una actitud positiva a l'hora de les explicacions col·lectives del grup - classe, tot i que segons l'assignatura li costa seguir el fil conductor. La seva capacitat d'atenció i concentració varia depenent del seu estat anímic, de si està cansat o no, o bé de la seva predisposició envers la tasca a realitzar. Vol fer les mateixes activitats que els seus companys. A vegades treballa "gràcies" a oferir-li compensacions ("si ho fas, després podràs anar a regar les plantes"). Durant la realització de les activitats es mostra atent si la feina li interessa, però es distreu força i perd el temps si no li agrada;. És capaç de mantenir l'atenció durant poc temps. Sovint es cansa. Participa activament en les explicacions en gran grup. Quan vol dir una cosa no sap esperar-se. Aixeca la mà mentre va dient "jo, jo, jo"	Ha de ser més constant a l'hora de treballar, independentment si li agrada l'activitat o no. Ha d'augmentar el temps de concentració a l'hora de treballar autònomament. Ha de participar activament a la classe però no només pel fet de fer-ho.	A les tasques que es capaç de fer sense dificultats, li exigirem el màxim possible i li explicarem que ell és capaç de fer-ho millor. Amb aquelles que veiem que li costa, no intervindrem o tindrem preparades altres tasques o encàrrecs. Cal canviar sovint les activitats ja que li costa mantenir el seu nivell d'atenció durant molta estona. Durant les explicacions col·lectives i individuals cal fer-li preguntes per mantenir la seva atenció i implicar-lo.
Orientació temporal	En Ricard fa preguntes dins de la seva vida quotidiana (què farem ara? / anem a dinar?) per orientar-se en les rutines diàries.	Assolir les nocions més bàsiques temporals (matí, tarda, dies de la setmana...) mitjançant tasques escolars.	Cal treballar les nocions dels dies de la setmana, a partir de les activitats que realitza a l'escola, així com del menú del menjador. Demanar la col·laboració de la família. Podem fer-li relacionar el dia de la setmana amb una activitat que faci aquell dia i tingui un valor significatiu.

ANNEX II, NÚMERO 4 :

FULL D'AVALUACIÓ INICIAL

FULL D'AVALUACIÓ INICIAL

Mestra de suport

Educació Primària

Nom de l'alumne:

Classe:

Tutor:

Curs escolar:

Data de l'avaluació:

Mestra de suport:

Tenir també en compte la PAUTA D'OBSERVACIÓ DE CAPACITATS BÀSIQUES

INSTRUMENTALS		
Llenguatge oral	Comprensió oral	
	Expressió oral	
Llengua escrita	Lectura en veu alta	
	Comprensió lectora	
	Ortografia	
	Expressió escrita	

Matemàtiques	Numeració	
	Operacions	
	Càlcul mental	
	Problemes	
	Nocions temporals	
	Nocions espacials	
Coneixement de l'entorn immediat		

ANNEX II, NÚMERO 5 :
QUATRE EXEMPLES DE FULLS DE SUPORT

Classe de parvulari 4 anys

Acords presos : octubre

Tutor/a:

Professor/a de suport o E.E:

SUPORT D'EDUCACIÓ ESPECIAL		
QUAN ENTRA SUPORT E.E.	Dimecres i dijous d'11h30' a 12h30'	Dimarts de 15h a 16h30'
Què fa en aquest Moment? (tipus d'activitats, organització, continguts)	Ens distribuïm en 3 grups de treball, dos que fan jocs de matemàtiques (càlcul amb jocs de tauler, daus o cartes, memoris, dominós, geometria,...) i un que fa construccions de forma més autònoma i lliure. A partir del segon trimestre també es faran jocs de llenguatge.	El primer trimestre el dediquem a propostes a partir del conte. En una primera sessió de gran grup es presenta el conte a treballar. Posteriorment es divideix el grup en tres, dos faran propostes relatives al conte per treballar: • l'expressió oral amb materials diversos (ordinador, làmines, titelles,...) amb la mestra de suport • l'inici de l'expressió escrita amb la tutora un grup jugarà amb materials diversos de forma més lliure. A partir del segon trimestre s'iniciarà el treball per racons i es dedicarà aquesta tarda a aquest tipus d'organització.
Què fa el tutor? (1)	Esta amb un dels grups on es juga amb algun joc matemàtic	Treballa amb un grup de 8 nens vocabulari divers relacionat amb el conte. Propostes d'expressió escrita d'aparellament text dibuix, frases amb buits,...
Què fa el professor Que dona suport? (2)	Està amb l'altre grup que juga amb un altre joc matemàtic diferent. En aquest grup que hi ha dues sessions d'hora també s'agafarà alguna estona individualment o en grup reduït (amb un o dos alumnes més), als alumnes prioritzats per treballar aspectes bàsics de vocabulari, presentació prèvia d'alguna activitat o repàs d'algun aspecte que han treballat en gran grup.	Es torna a explicar el conte amb la col·laboració dels nens que ja l'han sentit un cop i després es treballa l'expressió oral a través de la representació, el joc amb titelles, imatges,...
En aquesta estona qui Segueix i ajuda als alumnes prioritzats (quins) i quins tipus d'intervencions fa (2)	Els alumnes prioritzats estan sempre en un dels grups on hi ha un adult (tutor o mestra de suport) per poder fer un seguiment més acurat, oferint-li més ajut en comptar, construir amb materials de geometria, etcètera i per tal d'intentar que pugui explicar més el que fa o les dificultats que té. També ajustarà, si és necessari, les propostes escrites posteriors al joc. Els alumnes prioritzats en aquest grup són el M i el J	També es té en compte que els alumnes que requereixen més atenció estiguin amb un grup amb la intervenció d'un dels mestres encara que repeteixi l'activitat. Es procura que en petit grup segueixi al màxim la narració i que intervingui el màxim possible.
(1) : Planifica l'activitat, la dirigeix, corresponsabilitat, l'excuta, col·labora, observa i avalua, segueix i ajuda els alumnes assenyalats, condueix l'activitat i segueix el grup, porta el taller de comprensió lectora, planifica l'activitat en cicle i dona suport al grup...		
(2) Tipus d'intervencions: proporcionar més ajut, ajudar-lo a regular-se i a ser autònom, adaptar-li l'activitat general, fer treball fora de l'aula...		

Classe : **4rt d'Educació primària**
Acords presos : octubre

Tutor/a:

Professor/a de suport o E.E.:

SUPORT D'EDUCACIÓ ESPECIAL I DE PARAL·LELA			
	Quan entra Suport E.E. : (2 sessions setmanals) dins de l'aula		Quan entra suport paral·lela: (1 hora setmanal)
Què es fa en aquest moment a l'aula ? (Tipus d'activitats, organització, continguts)	Dimecres 15 h -15 h 45 m Llengua Catalana: Comprensió Lectora Activitats de lectura i treball d'estratègies de comprensió de textos diversos.	Divendres 10 h- 11 h Llengua Catalana: Expressió escrita Producció de textos diversos, amb diferents ajudes, models i suports	Es treballen continguts de l'àrea de matemàtiques . Resolució de problemes
Què fa el tutor ? (1)	Planifica les activitats en reunió amb la mestra paral·lela, la mestra d'E.E. rep una còpia de les mateixes amb antelació (les del trimestre). La mestra tutora presenta l'activitat. Ajuda indistintament a tots els alumnes.	Planifica les activitats en reunió amb la mestra paral·lela, la mestra d'E.E. rep una còpia de les mateixes amb antelació (les del trimestre). La mestra tutora presenta l'activitat. Ajuda indistintament a tots els alumnes.	Planifica les activitats en reunió amb la mestra paral·lela. La mestra tutora presenta l'activitat i va ajudant indistintament a tots els alumnes i grups.
Què fa el professor que dona suport ? (1)	*Coneix amb antelació l'activitat. Intervé juntament en la presentació als alumnes. Ajuda a tots els alumnes indistintament, intentant fer una major incidència en els alumnes que ho necessiten. *Realitzarà i corregirà les proves ACL de comprensió a inici i final de curs i comentarà els resultats amb les tutores. *Prepararà una activitat mensual de comprensió lectora per a treballar estratègies i habilitats i la presentarà als alumnes.	Coneix amb antelació l'activitat. Intervé juntament en la presentació als alumnes. Ajuda a tots els alumnes indistintament, intentant fer una major incidència en els alumnes que més ho necessiten.	Coneix l'activitat i intervé en la presentació. Va donant ajut i interactuant amb els alumnes i els diferents grups, d'acord amb la tutora.
En aquesta estona qui segueix i ajuda més els alumnes prioritzats: quins i quin tipus d'intervencions fa ?(2)	Els alumnes amb dificultat són atesos amb més freqüència per les mestres. Els alumnes prioritzats són: M, J, A, F.	Els alumnes prioritzats són : A, A, M, E, J, C.	Els alumnes prioritzats són : A,A, E, J, N.
(1) : Planifica l'activitat, la dirigeix, corresponsabilitat, l'executa, col·labora, observa i avalua, segueix i ajuda els alumnes assenyalats, condueix l'activitat i segueix el grup, porta el taller de comprensió lectora, planifica l'activitat en cicle i dona suport al grup...			
(2) Tipus d'intervencions: proporcionar més ajut, ajudar-lo a regular-se i a ser autònom, adaptar-li l'activitat general, fer treball fora de			

Classe: 4t A de primària

Tutor/a:

Professor/a de suport:

Acords presos: setembre

DESDOBLAMENT DE INFORMÀTICA				
	Tutor:		Professor que fa el desdoblament:	
Qui planifica, prepara i coordina l'activitat i com?	El tutor Quinzenalment es treballen continguts de l'àrea de llengua	El tutor Quinzenalment es treballen continguts de l'àrea de matemàtiques	La professora d'informàtica Quinzenalment es treballen continguts relacionats amb l'àrea de llengua (expressió escrita i comprensió lectora) i d'ús d'eines informàtiques (possibilitats del processador de textos Word: imatge, Wordart, text, taules,... i activitats de Clic bàsicament. També altres programes d'edició com el pawin per certes activitats o amb CDROM per creació de contes)	La professora d'informàtica Quinzenalment es treballen continguts relacionats amb l'àrea de matemàtiques: Numeració, càlcul, raonament, mesura
Què es treballarà amb cada grup? (Continguts, activitats,...)	El mig grup es queda a l'aula amb el tutor i treballa continguts de: Expressió escrita	El mig grup es queda a l'aula amb el tutor i treballa continguts de: Raonament (problemes orals i/o escrits) Estratègies de càlcul	Treball amb mig grup classe <i>Activitats previstes:</i> Escriure títols amb Word art Narració a partir d'un còmic Creació d'històries amb imatge Postal de Nadal Completar un text amb forats Notícies periodístiques. L'Anunci Taules per la preparació d'un text narratiu. Programa de mà teatre Text argumentatiu Ordenació de paràgrafs	Treball amb mig grup classe <i>Activitats previstes:</i> Activitats del Clic de: Numeració i operacions Mesura Problemes mentals Programa Mates Blaster (Cdrom) amb activitats de càlcul i numeració
On estaran els alumnes prioritzats i quin tipus d'intervencions es faran amb ells	Els alumnes prioritzats (J. C. P.A) estaran a la classe amb el mig grup classe quan els toqui (com tots) La tutora els proporcionarà més ajut individual quan calgui.	Els alumnes prioritzats (J. A, P, M) estaran a la classe amb el mig grup quan els toqui (com tots). La tutora els proporcionarà més ajut individual quan calgui.	Els alumnes prioritzats (J, C, P, A) estaran a la classe d'informàtica amb el mig grup classe al que pertanyen. La professora de suport els proporcionarà més ajut individual o els adaptarà les activitats quan calgui	Els alumnes prioritzats (J, A, P,M) estaran a la classe d'informàtica amb el mig grup classe al que pertanyen. La professora de suport els proporcionarà més ajut individual o els adaptarà les activitats quan calgui.

Classe: 6è A i B d'educació primària

Tutores:

Professor/a de suport:

Acords presos: setembre

SUPORT D'EDUCACIÓ ESPECIAL		
6è A: Català 10-11 h dilluns, 15- 15 45 h divendres.		6è A Matemàtiques 15-15 45 h dimarts
6è B: Català 15-15 45 h dilluns, 9-10 h divendres.		6è B Matemàtiques 15 45 h-16 30 h divendres
Què es fa en aquest moment a l'aula ? (Tipus d'activitats, organització, continguts)	Català: Expressió escrita i comprensió lectora. Es seleccionen les activitats més significatives del llibre de text i se'n planifiquen altres de complementàries. També aquelles que es relacionin amb programes de l'escola (festes, jocs florals...).	Matemàtiques: Problemes, raonament de conceptes nous introduïts. Es seleccionen les activitats més significatives del llibre de text i se'n planifiquen algunes de complementàries.
Organització de la classe	Organització: Treball dins l'aula. Treball diversificat, 6 petits grups, amb tres tasques diferents amb grau de dificultat diversa, algunes més autònomes per tal de poder atendre les tasques de més dificultat.	
Què fa el tutor ? (1)	Planifica les activitats en reunió amb la mestra paral·lela i la mestra d'Educació especial. La mestra tutora presenta l'activitat. Ajuda indistintament a tots els alumnes.	
Què fa el professor que dona suport ? (1)	Coneix amb antelació l'activitat. Intervé juntament en la presentació als alumnes. Ajuda a tots els alumnes indistintament, intentant fer una major incidència en els alumnes que tenen seguiment per part de la Comissió d'Atenció a la diversitat.	
En aquesta estona qui segueix i ajuda més els alumnes prioritats(quins) i quin tipus d'intervencions fa ?(2)	Alumnes amb ACI: Segueixen les activitats del grup amb una reducció de la quantitat, també una adequació en el nivell de realització. A matemàtiques és redueixen les xifres i el context a altres més propers a la seva realitat. Es procura que escoltin i participin quan s'explica l'activitat però se'ls dona una explicació individualitzada després de la del grup ordinari. Alumnes amb seguiment per part de la Comissió: En general tenen retard d'aprenentatges o dificultats per seguir el ritme general del grup. Reben més ajuda de les mestres, segon el tipus i grau de dificultat. Alumnes detectats a l'avaluació inicial: Altres alumnes detectats a les proves i observacions d'inici de curs que presenten dificultats importants .	
Observacions:	6è A : ACI: C. Alumnes amb dificultats de seguiment: S. L, S, D Alumnes detectats Avaluació inicial: N, T, L, N, D, R (Hàbits). 6è B: ACI: E. Alumnes amb dificultats: A (problemes personalitat). Alumnes detectats Avaluació inicial: L, D,	6è A: ACI: C. Alumnes amb dificultats: S (raonament), L, S Alumnes detectats Avaluació inicial: N, T, L, D . 6è B: ACI: E. Alumnes amb dificultats: A (problemes personalitat). Alumnes detectats Avaluació inicial: M, A, A, J.
(1) : Planifica l'activitat, la dirigeix, corresponsabilitat , l'executa, col·labora, observa i avalua, segueix i ajuda els alumnes assenyalats, condueix l'activitat i segueix el grup, porta el taller de comprensió lectora, planifica l'activ. en cicle i dona suport al grup...		
(2) Tipus d'intervencions: proporcionar més ajut, ajudar-lo a regular-se i a ser autònom, adaptar-li l'activitat general, fer treball fora de		

ANNEX III:

ALTRES EXPERIÈNCIES

Annex III. Número 1:

L'EXPERIÈNCIA ITALIANA

Context normatiu

A Itàlia van anar tancant les escoles d'educació especial a partir dels anys setanta, després de l'entrada de la Llei 118 de l'any 1971 que va instaurar la integració dels alumnes discapacitats a l'escola de tots. Amb aquesta llei es va fer una decidida aposta per la integració a les escoles ordinàries i a les mateixes aules amb la següent declaració: **“l'ensenyament obligatori s'ha de desenvolupar-se a les classes normals de l'escola pública**, excepte en els casos en els que els subjectes estiguin afectats per greus deficiències intel·lectuals o per disminucions físiques de tal magnitud que impedeixin o facin difícil l'aprenentatge i la inserció a les esmentades classes comunes”. En aquest article la integració a les classes comunes es reconeixia com un dret de l'alumne discapacitat que no es podia negar ni per manca d'adequació de l'estructura escolar, ni per manca de preparació dels mestres, ni per oposició de les famílies dels altres alumnes o per qualsevol altra obstacle que vingués de l'exterior.

Posteriorment, hi van haver altres lleis i circulars que van anar concretant les instruccions. La llei n. 517 de 1977 va ser una llei contra la selecció, entenent-la no solament en el moment de l'avaluació, quan es suspèn un alumne, sinó també quan es s'assegura la promoció encara que l'alumne no hagi aconseguit els instruments culturals de base. Amb això, s'intentava afirmar el dret a l'aprenentatge de tots els alumnes, no solament assistint a la classe sinó aconseguint uns objectius culturals i socials que l'escola s'havia de plantejar amb tots ells ⁴.

L'any 1992 hi va haver la llei 104 (*“Legge quadro”*) en la que es recullen totes les lleis per la integració en els diferents àmbits i ministeris. Es diu que es obligatori acceptar els alumnes amb discapacitats també a l'escola superior (post obligatòria) i preveu que a nivell de zona i a cada centre educatiu hi hagi un organisme consultiu que fa suggeriments i dona indicacions i criteris (*“Gruppo Acca”*)

Segons l'esmentada Legge Quadro 104 : a l'article 12. 5. es diu que “Després de la identificació d'un alumne com persona amb discapacitat i de la documentació que resulta del **Diagnòstic Funcional**, segueix un **Perfil Dinàmic Funcional** que té la finalitat de ajudar a formular el **Pla Educatiu Individualitzat (PEI)**, que elaboren, amb la col·laboració dels pares de la persona amb handicap, els operadors de les unitats sanitàries locals, i per cada grau d'escola els mestres especialitzats de l'escola, amb la participació del mestre operador psicopedagògic escollit segons els criteris establerts pel Ministre de la pública instrucció. El **perfil** indica les característiques – físiques, psíquiques i socials i afectives de l'alumne i posa de relleu les dificultats d'aprenentatge degudes a la situació de discapacitat i les possibilitats de recuperació, sigui les capacitats pròpies que han de ser mantingudes, estimulades i progressivament reforçades i desenvolupades segons les eleccions culturals de la persona discapacitada”.

⁴ A l'annex II del llibre de Cuomo (1999) hi ha un clar resum de la normativa italiana en relació a la integració escolar.

Veiem doncs que hi ha un **diagnòstic funcional**, que fan els serveis sanitaris en col·laboració amb altres professionals (psicòlegs, treballadors socials, logopedes, fisioterapeutes..) i que parteix d'una concepció més aviat clínica, tot i que ha de tenir en compte els diferents àmbits del desenvolupament (cognitiu, afectiu i relacional, lingüístic, sensorial, motor i pràctic, neuropsicològic, autonomia personal i social). Després es fa el **Perfil Dinàmic funcional**, que l'elabora el grup tècnic (professionals de sanitat conjuntament amb els mestres i la família) i que té un caràcter d'orientació i s'expressa en termes de potencialitats de l'alumne i d'objectius a llarg, mig i curt plaç (per un període d'un a tres cursos). Aquests dos documents són la base per l'elaboració del **Pla Educatiu Individualitzat (PEI)** que fa el mateix grup tècnic on es proposen actuacions i orientacions (espais, temps, persones, recursos, materials, organització, metodologia..) per aconseguir els objectius del Perfil dinàmic funcional.

Acreditació i avaluació dels alumnes

Quan es detecta un alumne amb necessitats educatives especials s'aconsella a la família que el porti als serveis sanitaris (Azienda Sanitaria Locale, ASL) perquè el neuropediatre faci un diagnòstic funcional. A partir de la certificació d'aquest servei, es proposen les hores de suport que l'alumne necessita i podrà disposar d'aquests recursos. L'escola no pot actuar ni donar-li suports o ajudes especials fins que la família no accepta portar-lo a aquests serveis mèdics. Aquest fet els crea problemes a l'hora de intervenir, sobretot quan són petits, ja que si els pares no en veuen la necessitat, no poden disposar de recursos ni fer plans individualitzats. A Secundària la família pot triar si vol que el seu fill s'avalui de manera diferenciada al grup (l'anomenen "*avaluació diferenciada*"), tenint en compte el seu programa individualitzat o si volen que l'avaluin amb els mateixos criteris que la resta del grup (li diuen "*avaluació conforme*"). Si l'alumne i la seva família trien "*avaluació conforme*" és més difícil que pugui acreditar encara que hi pot haver una certa adaptació si l'alumne és "certificat" i té el diagnòstic funcional.

Subsistemes del centre implicats en la integració:

Grup tècnic : És el grup de professionals i pares que fan el *perfil dinàmic funcional* i el *pla educatiu individualitzat* (PEI) per un alumne concret. Està format per tots els professors del Consell de classe, pels pares i pel professional referent del cas de l'ASL (Servei sanitari local). Ho coordina el referent del cas de l'ASL (neuropediatra o neuropsiquiatra) però molt sovint són els mestres els qui convoquen les reunions. En algunes zones, per exemple a Piemonte, han acordat que pot substituir-lo el professional que forma part del servei sanitari (ASL) que segueix efectivament l'alumne, per exemple el fisioterapeuta pels alumnes que tenen problemes físics o el logopeda quan hi ha problemes de llenguatge.

Gruppo H: Es tracta d'un grup d'estudi i treball que es crea dins del centre format pels professors de suport, els professors curriculars, el director, les famílies, i els alumnes. Té un paper d'assessorament i d'orientació però no d'execució.

Serveis de zona implicats en la integració

Aquests grups de cada centre estan coordinats pel **Grup de treball per la integració escolar** (Gruppo H) de la Delegació Escolar Provincial (Centro Servizi Amministrativi) que depèn del Ministeri d'Educació. Tenen també relació amb la universitat i organitzen cursos de formació, assessoren a les escoles quan els ho demanen i a la mateixa administració, intervenen en les

decisiones en relació a les hores de suport que tenen els alumnes i les escoles i col·laboren amb les entitats locals i sanitàries per avançar en la plena integració escolar.

A nivell local hi ha – a bastants regions - els **Centres de Documentació** per la integració o pel handicap que generalment són municipals i ofereixen assessorament i informació als centres i a la societat per afavorir la plena integració dels discapacitats. Recullen i gestionen informació i formació sobre les discapacitats, les situacions d'inadaptació social, el voluntariat, les associacions, les possibilitats de treball... El Centre de Documentació handicap de Bologna per exemple existeix des del 1981 i en ell també hi participen persones amb discapacitat que col·laboren en activitats d'animació, assessorament i formació pels centres educatius o per altres institucions socials o laborals. S'adrecen a tota la comunitat i a totes les edats i col·laboren en la integració social i laboral dels discapacitats.

Són llocs de trobada entre persones amb necessitats especials i professions diferents que pretenen recollir tots els “sabers” (de les persones amb handicaps, de les seves famílies, dels educadors, dels treballadors socials i sanitaris, de l'administració...) evitant visions subordinades i afavorint els intercanvis i la col·laboració. Espais de trobada entre persones i realitats per potenciar el coneixement dels recursos del territori i promoure reflexions innovadores, oportunitats de recerca i de projectes partint de la documentació i de l'organització de les informacions. Sota el paraigua d'aquests centres hi trobem les associacions de discapacitats, serveis de lleure, assessorament per les empreses que vulguin contractar persones discapacitades o que vulguin crear petites empreses, projectes per complementar el que es fa a l'escola, propostes d'activitats de sensibilització amb participació activa de monitors i de persones amb handicaps i tot un seguit d'activitats diverses i creatives que s'ofereixen a la comunitat. Pretenen que les persones amb discapacitat creïn el seu propi projecte de vida com a subjectes actius de la comunitat en la que viuen. Treballen a nivell social i educatiu per la plena integració i acceptació a la societat de qualsevol subjecte amb alguna discapacitat.

Aspectes organitzatius dels centres

Les etapes de l'educació a Itàlia són les següents :

Escola Infantil : fins a 6 anys

Escola primària : de 6 a 10 anys

Secundària de primer grau (“Scuola Media”): de 11 a 14 anys

Secundària de segon grau (Instituts) : de 14 a 18-19 anys

Horaris dels alumnes

Els horaris dels alumnes varien segons cada etapa i les eleccions que els alumnes i les seves famílies fan. A l'escola infantil són generalment 40 hores; a la primària (de 6 a 10 anys) hi ha 27 hores obligatòries per a tots, 3 d'activitats opcionals (tallers oferts per l'escola i escollits per les famílies i 10 de l'estona del migdia que són a càrrec dels mestres (fan tornos). Els alumnes poden fer doncs des d'un mínim de 27 fins un màxim de 40 hores a la setmana. Habitualment l'horari és de 8.30 a 16.30 cada dia amb excepcions. Amb el grup i pot haver un o dos mestres a certes hores.

A les escoles secundàries de primer grau (“scuola media”) sempre tenen 27 hores obligatòries, 6 d'activitats opcionals i 7 de migdia i menjador. A la secundària de segon grau varia segons el tipus de centre i oscil·la entre 27 i 40

Horaris dels professors

A l'etapa d'educació infantil els mestres treballen 25 hores a la setmana. A l'escola primària fan 22 hores de classe més 2 hores de programació i coordinació a la setmana. A les escoles secundàries de primer i de segon grau tots els professors tenen 18 hores de classe setmanals i les hores que cada centre decideixi de reunions i coordinació. En algunes escoles fan classes de 50 o 55 minuts i així els queden hores per fer laboratoris, recuperacions ...

A l'escola primària tenen una reunió de dues hores setmanals a la tarda per coordinació del Consell de classe i per fer la programació.

En general no hi ha la figura del tutor, aquesta funció la fa tot l'equip docent de la classe (Consell de classe) que fa la programació del curs i junts també fan les reunions i les entrevistes amb els pares dels alumnes. Actualment el govern ha fet una proposta per instaurar aquesta figura del tutor com a referent de cada classe i hi ha una important polèmica ja que molts mestres ho veuen com una possible delegació o jerarquització entre els professors.

Els professors de suport

Els mestres de suport tenen les mateixes titulacions que els professors curriculars, són llicenciats, però a més tenen la especialitat que aconseguixen fent cursos de especialització diversos. Aquests cursos abans duraven dos anys i els organitzaven institucions privades, actualment els gestionen les universitats i són de 400 hores que es poden fer en un semestre o en un curs.

A l'article 13.6. de la Legge quadro 104 del 1992) es diu " els mestres de suport assumeixen la cotitularitat de les seccions i de les classes en les que treballen, participen amb la programació educativa i didàctica i en l'elaboració i acreditació de les activitats que competen el Consell interclasse, els Consells de classe (equip docent) i el claustre de professors".

Hi ha professors de suport funcionaris definitius i interins. En general els interins canvien cada curs i això dificulta una mica la continuïtat de la tasca. Per llei hi hauria un mestre de suport per cada 4 alumnes però en realitat generalment n'hi ha un per cada 2 alumnes o com a màxim per tres. Els alumnes doncs tenen en general, com a mínim 6 hores de suport a l'escola primària (de 6 a 10 anys) i unes 9 hores a l'escola secundària de primer grau (de 11 a 14 anys). Els alumnes més greus i amb menys autonomia poden tenir fins a 22 o 24 hores de suport.

En certes zones, per exemple a Torino, hi ha també mestres de suport municipals que treballen més hores a la setmana (24) que els estatals i que canvien d'escola amb els mateixos alumnes, sobretot amb aquells que són més greus i tenen menys autonomia. Formen part de projectes anteriors que s'anomenaven "de continuïtat" i segueixen els alumnes al llarg de la seva escolaritat. Actualment aquests professors van disminuint ja que ho assumeixen els professors estatals. A determinats centres hi col·laboren també altres "operadors externs" que ofereixen suport als alumnes dins de projectes d'altres entitats socials.

A l'educació primària els mestres es concedeixen al centre, en funció del nombre d'alumnes "certificats" que hi ha. A la secundària, en canvi, aquests professors són anomenats cada curs segons els alumnes certificats que tenen; quan els alumnes no hi són, els treuen. Aquest fet, juntament amb altres, provoca freqüents canvis de personal que repercuteixen negativament en la qualitat de l'atenció. Canevaro explica que molts mestres de suport viuen aquesta feina, no

com una professió sinó com una fase de la seva activitat professional; “la seva característica és de transició, per la majoria de casos i rarament es converteix en una activitat professional estable”. Molts hi accedeixen per aconseguir un lloc de treball ja que actualment no és fàcil entrar a les escoles; un cop hi són, han de quedar-s’hi cinc anys com mínim però després molts d’ells ho deixen i passen a fer de mestres “curriculars”. “És excepcional que un educador professional ho sigui tenint ja una edat adulta amb família i fills, la seva presència en el sector es deguda més a la vocació que a la professió” (Canevaro, 2001).

Aquest fet, he pogut constatar (a través de converses i publicacions diverses) que preocupa força i no facilita que aquests professionals puguin incidir en l’organització i les cultures dels centres. De totes maneres hi ha excepcions interessants a nivell institucional on, generalment, aquests professionals formen part de l’equip docent que exerceix el lideratge del centre.

No és aquí el lloc per analitzar a fons els motius que poden portar a aquesta fuga dels mestres de suport però, en la meua curta visita, m’ha semblat que en general tenen poc pes a nivell institucional i sovint queden molt vinculats als alumnes amb necessitats educatives especials. Tal com diu Pavone (2001): sovint “l’alumne amb discapacitat i el professor de suport constitueixen un subsistema simbiòtic que conviu amb el sistema escolar en posició descentrada, de manera més o menys interactiva”. A partir dels anys noranta l’autora explica que aquesta visió comença a canviar i planteja que la multiplicitat de necessitats educatives dels alumnes requereix de xarxes de col·laboració amb figures educatives diferents, internes i externes al centre. A nivell teòric hi ha unanimitat en pensar que s’ha d’anar cap a escoles inclusives on hi hagin autèntiques “xarxes de suport” a les que tots – dirigents, docents, col·laboradors, assistents, pares, especialistes, estudiants i alumnes amb discapacitat – disposin d’habilitats i s’impliquin directament en la plena inclusió de tots els alumnes. A l’hora de la veritat però, sovint “a nivell de currículum implícit, preval l’opció de que cada alumne amb el suport del seu professor, siguin els qui prenen la iniciativa d’adaptar-se a la lògica del sistema” (Pavone, 2001). Tot i que les lleis són de les més avançades en el sentit de la plena inclusió dels alumnes amb necessitats educatives espacials i dels mestres de suport, i que a nivell social hi ha sensibilització i xarxes de suport importants, en el sistema educatiu hi ha encara importants resistències a anar en aquesta direcció i a assumir col·lectivament la plena inclusió de tots els alumnes.

A banda d’això, hi ha un altra factor cultural i estructural que penso que no facilita l’avenç en la plena inclusió dels mestres de suport en paritat de condicions amb els mestres curriculars. Es tracta del poc temps de coordinació que tenen regulats els equips educatius dins del seu horari de treball, a diferència del que passa a les nostres escoles, sobretot a les d’educació primària. Els mestres de les escoles primàries (amb alumnes de 6 a 10 anys) tenen dues hores a la setmana per reunir-se i ho fan un dia al acabar les classes de la tarda. A les escoles secundàries de primer grau (de 10 a 14 anys) i superiors (a partir dels 14 anys) en general els professors es coordinen un cop al mes tots junts (Consell de classe) per fer les programacions i fan dues reunions cada quatre mesos agrupats per departaments. En total disposen d’unes quaranta hores a l’any per la coordinació i el treball en equip. Penso que aquest pot ser un factor que manté el caràcter individualista de la docència i no afavoreix el treball en equip i en col·laboració entre els diferents professors.

A manera d'exemple...

Institut Professional estatal pels serveis comercials i turístics “P.BOSELLI “ de Torino

És un Institut de secundària professional, que té tres seus i 1300 alumnes; hi ha 70 alumnes amb necessitats educatives especials i tenen 45 professors de suport. D'aquests 18 són definitius, 3 municipals i els altres 24 són interins. Com a mitjana dediquen unes 9 hores a cada alumne, sobre les 40 setmanals que fan els alumnes al centre; alguns alumnes més greus tenen 18 hores de suport. Els professors m'explicaven que en general el treball de suport recau molt en el mestre especialitzat i és clau que ell estigui compromès i faci un acompanyament intensiu de l'esmentat alumne perquè les coses funcionin.

Institut Compensiu Tommaseo

Aquest institut està format per tres centres, dos escoles de primària i un centre de secundària de primer grau, s'anomena compensiu perquè hi ha les dues etapes en el mateix centre. En total tenen 800 alumnes. A una de les escoles primàries, *l'Escola Tommaseo*, tenen 400 alumnes i hi ha 8 alumnes certificats. Hi ha 5 mestres de suport que tenen 12 hores de mitja amb cada alumne excepte amb un alumne amb molt poca autonomia que en té 24.

En general sempre el suport es fa dins l'aula i els alumnes només es treuen en moments determinats.

A les Universitat també hi ha suport pels alumnes amb discapacitat, hi ha tutors especialitzats i serveis que assessoren i donen suport a aquests alumnes.

A Bologna hi ha per exemple la figura del “Tutor alla pari”, que són estudiants que fan de tutors de companys amb discapacitats, els paguen un tant a l'hora i com a màxim fan 150 hores mentre estan estudiant.

Comentari de síntesi general

És molt difícil fer valoracions de síntesi, sense tenir un coneixement a fons de la realitat i les experiències. Tot i potser soc agosarada fent valoracions personals em permeto intentar-ho, sense pretendre ser estrictament objectiva; com tothom, les meves apreciacions són fruit de la meua mirada personal i de les ulleres que faig servir per mirar la realitat. Visitem altres realitats per intentar aprendre d'ells, imitar els seus encerts i evitar els seus errors. Això és el que penso que pot ser més interessant de la meua aportació i per això intento destacar els punts forts que he pogut apreciar i apuntar possibles punts febles.

A nivell de lleis Itàlia és un dels països o potser el país que està més avançat en el tema de la integració de les persones amb handicap. Ja he explicat que tenen una llei (“Legge quadro 104”) en la que hi ha una normativa global que afecta tots els àmbits socials i tots els ministeris. En aquest sentit ja no es parla de inclusió i integració a l'escola sinó que estan preocupats i han desenvolupat moltes estratègies, serveis, suports i conscienciació al voltant de la inclusió social, laboral, lúdica i esportiva.

A l'escola s'integren tots els alumnes amb handicaps però no parlen solament del seu projecte educatiu en l'etapa escolar sinó que fan una mirada més enllà cap el seu futur i la seva

integració social. Parlen del seu projecte al llarg de la vida (*"Progetto di vita"*) i d'anar incloent aquesta visió més integradora que no separa tant el que és escolar del que és social i laboral.

En relació doncs a aquests temes estan per davant de nosaltres on encara de vegades costa que les escoles "normals" acceptin tots els alumnes sense exclusions. A Itàlia tenen molt clar que si no estan junts a l'escola després serà molt més difícil que ho estiguin a la vida i que cal acceptar aquesta diversitat en els contextos el més ordinari possible, posant els recursos allà on son els alumnes, a l'escola del seu barri, en el seu entorn social i familiar, i no els alumnes on hi ha els recursos.

Hi ha molts serveis que s'ocupen de la integració i del suport als discapacitats al llarg de la seva vida com son els ja comentats Centres de Documentació per la Integració que recullen i organitzen les informacions sobre els recorreguts de la integració de les persones amb discapacitat a l'escola, en el món laboral i a la societat en general.

Des del punt de vista social tenen un llarg recorregut del que podem aprendre molt. A l'escola, el fet que des dels setanta els alumnes estiguin junts a les escoles ha afavorit una major conscienciació i acceptació social de les diferències una actitud més activa de les persones que han conviscut anys a l'escola amb companys discapacitats. Els qui han anat a escoles amb companys discapacitats tenen menys por a les diferències i han après a gestionar-les amb menys prejudicis.

En relació al procés d'inclusió a les escoles, en general el suport es fa dins l'aula amb el seu grup de referència i els alumnes amb discapacitat tenen moltes hores de suport. Aquests suports es fan de maneres diferents però en general estan concebuts molt pels alumnes; els mestres de suport els donen suport directament, preparant materials, estudiant amb ells o inclòs de vegades anant a casa seva quan estan malalts. Aquesta relació tant estreta de vegades pot tenir el perill de proporcionar poca autonomia dins del grup i de que els mestres curriculars s'inhibeixin una mica en relació a aquests alumnes ja que es senten menys preparats i deleguen en el professor especialitzat. Com a tot arreu, això també depèn de les persones i de les institucions i no exclou que hi hagi experiències molt interessants i inclusives.

Aspectes positius :

En primer lloc, considero altament positiu que en general ni es plantegi treure els alumnes de l'aula perquè aprenguin millor. A la mateixa llei es diu que han de ser educats dins de l'aula i només es poden treure en casos excepcionals.

En integració social i laboral han avançat força i hi ha serveis que s'ocupen especialment d'això i força moviment associatiu vinculat a les famílies i a les mateixes persones discapacitades que s'impliquen en aquest moviments per la integració.

Els aspectes afectius, emocionals i relacionals en relació amb la integració dels alumnes discapacitats m'han semblat molt més treballats i tinguts en compte que a la nostra realitat. En alguns centres es fan treballs per ajudar els alumnes i els mestres a parlar de la discapacitat amb els alumnes amb handicap i de les implicacions negatives que els comporta. Hi ha més facilitat per tenir en compte aquests aspectes, per verbalitzar i expressar les emocions i ansietats d'uns i altres davant les diferències.

Es treballa molt a nivell de les relacions d'amistat i la inclusió social dins del grup amb els companys i amb les altres famílies : festes comunes, trobades, excursions, aniversaris... Els mestres de suport i altres operadors socials d'associacions o centres d'integració col·laboren en activitats d'aquest tipus.

Possibles punts febles:

Excessiva delegació en el mestre de suport o educació especial, segurament degut a que aquests mestres es concedeixen per l'alumne individual i a que els mestres tenen poc temps en horari lectiu de coordinació i treball d'equip.

Es crea com un subsistema relacional alumne-mestre de suport dins del sistema classe que sovint pot no afavorir que els mestres curriculars assumeixin aquests alumnes com a "seus" dins del grup. Els mestres de suport es senten poc valorats i reconeguts tot i que la normativa els dona poder com iguals dins l'equip docent. Potser seria interessant reforçar el paper dels mestres de suport com assessors dels altres mestres, col·laborant més en la programació de tota la classe i amb tot el grup.

Es fa un diagnòstic encara molt clínic per professionals de la sanitat externs al centre . En aquest sentit el fet de que en el nostre país això ho facin els Equips d'assessorament psicopedagògic que treballen dins les escoles i coneixen bé el seu funcionament penso que és una gran avantatge ja que connecta més amb les necessitats reals dels alumnes i de l'escola. En aquest sentit , en el nostre país penso que s'ha avançat més en la creació d'un model psicopedagògic d'intervenció a les escoles que ha proporcionat criteris d'intervenció més propers a la realitat escolar i menys clínics.

Annex III. Número 2:

L'EXPERIÈNCIA DEL PAÍS BASC

L'any 1982, el Departament d' Educació del Govern Basc va fer un Pla d'Educació Especial en el que proposaven construir una escola per a tots els alumnes sense exclusió, un sistema educatiu de qualitat per a tots. Van promoure que tots els alumnes , i també els que tenen discapacitats anessin a les escoles "normals" amb tots els altres nens de la seva edat. Hi havia un moviment associatiu molt fort que va defensar la inclusió i la integració. Es va tancar els centres d'Educació especial, excepte algunes per a determinades disminucions i els recursos d'aquests centres van posar-se al servei dels centres ordinaris i van col·laborar en la integració en els centres.

Quan es detecta que algun alumne té necessitats educatives especials els assessors de necessitats educatives especials dels Beritzegune fan el diagnòstic i certifiquen que aquest alumne s'ha de considerar que té necessitats educatives especials. Això comporta una determinada provisió de recursos humans i materials segons el que valori aquest servei. Els recursos humans es concedeixen al mateix centre segons el número d'alumnes certificats que tenen, també poden ser itinerants. Quan els alumnes se'n van del centre es treuen els recursos.

Figures de suport i assessorament

Mestres de pedagogia terapèutica

Donen un mestre de pedagogia terapèutica (PT) per mínim 3 alumnes amb necessitats educatives especials. En general es concedeixen només pels alumnes certificats i no per fer reforç a altres alumnes.

El suport de vegades es fa dins de l'aula i de vegades a fora en petit grup o sols. De mitja cada alumne té unes 8 o 10 hores a la setmana de suport.

Les mestres de pedagogia terapèutica donen suport als alumnes amb necessitats educatives especials i preparen els materials adaptats amb els mestres curriculars.

Mestres especialistes en audició i llenguatge

Mestres que formen part de l'equip de mestres del centre i que donen suport als alumnes amb dificultats de llenguatge.

Auxiliars d'educació especial.

Son figures assistencials i tenen la tasca d'ajudar al mestre i assistir els alumnes. Els concedeixen pels alumnes certificats amb poca autonomia i poden estar fins 25 hores amb ells; sovint atenen més d'un alumne. Els auxiliars no són docents i generalment treballen dins l'aula. Per ser auxiliar han de ser Especialistes de Suport Educatiu (Cicle formatiu de Grau superior Tècnic Superior de Integració social). Actualment estan sobretitulats (pedagogs, psicòlegs...) i

això provoca un cert sentiment de frustració per no poder fer tasques més educatives o terapèutiques.

Professor Consultor

Aquests professionals es van posar a les escoles públiques de primària a partir dels anys noranta. Son mestres amb experiència que assessoren els altres mestres. Assessoren i ajuden als mestres de l'escola des d'una perspectiva de col·laboració. Són professor amb experiència que ajuden els altres professors amb unes funcions que tenen certes similituds amb el professor de Mètodes i Recursos de l'experiència de New Brunswick (Canadà) (Porter, 2003).

A l'inici no feien intervenció directa però els centres i els sindicats van fer pressió perquè en fessin i actualment destinen 1/5 del seu temps a intervencions amb alumnes segons el que decideixi el centre. Els posen quan hi ha 8 unitats en un centre públic; els centres concertats de moment no en tenen.

Reben formació dins les hores lectives organitzada pels Beritzegunes amb altres instàncies externes i amb col·laboració amb la universitat; hi ha seminaris amb els consultors i amb els mestres de pedagogia terapèutica.

Professionals itinerants :

Son les logopedes, fisioterapeutes i terapeutes ocupacionals

Assessors de necessitats educatives especials

Formen part dels Equips de sector (Berritzegune) en els que hi ha altres assessors d'Àrea o de programes determinats .

Els Assessors de necessitats educatives especials dels Berritzegunes, a part de l'assessorament, tenen una certa funció de control i de formació. Tenen menys dedicació a les escoles que els EAP de Catalunya, segurament en part per la presència d'altres figures dins del centre (especialment els consultors). Ells signen les adaptacions curriculars individualitzades (ACI) que a Infantil son per dos anys i a primària i ESO son per un any.

Es coordinen amb les escoles i amb altres professionals i serveis de la xarxa (els treballadors socials, els educadors de carrer, els educadors familiars...) que depenen de l'Ajuntament , de la Diputació o d'altres departaments.

Comentari de síntesi general

Més amunt ja he explicat que fer comentaris de síntesi que incloguin elements de valoració després de visites puntuals és certament una mica agosarat però, novament torno a intentar-ho per si ens pot servir de contrast. Com he comentat, les meves apreciacions son fruit de la meua mirada particular, fruit en part de la meua professió, del meu estil personal i dels referents teòrics que em son d'utilitat. En aquest cas, es tracta d'un breu comentari general sobre l'evolució cap a una escola inclusiva i de unes apreciacions al voltant del paper dels assessors psicopedagògics i sobre els sistemes en els que es troben.

A nivell general del procés cap a la inclusió he constatat que hi ha un moviment polític decidit d'anar en aquesta direcció. Una bona experiència va ser el Congrés que es va celebrar en el de

2003 a Donostia (*"La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva"*, <http://www.gipuztik.net/ge/>).

Aspectes positius :

Clara aposta de l'administració que dona recursos, normativa, formació i suport als centres educatius perquè avancin cap a la inclusió

- Tancament de les escoles d'Educació especial i reconversió dels recursos com suport per les escoles ordinàries
- Molts professionals de suport. Personal de suport i assessorament dins i fora del centre.
- Moviment social cap a la inclusió que va creant cultura

Alguns interrogants que se'm plantegen :

- El fet de que els recursos es donin per cada alumne certificat i es treuen quan l'alumne no hi és com pot afavorir la construcció d'equips de docents i professionals estables que ajudin al centre com institució a avançar cap a una escola més inclusiva ?
- Tenir assessors específics per les necessitats educatives especials fins a quin punt és compatible amb l'idea d'una escola per a tots ? S'ha d'assessorar sobre els alumnes i les seves necessitats personals o en relació a les barreres a l'aprenentatge i/o a la participació que hi ha en els centres educatius ? A què donem més pes per anar cap a una escola inclusiva ?

En relació a l'Assessorament psicopedagògic

Els equips psicopedagògics estan organitzats de manera diferent que a Catalunya. Degut al fet que hi ha consultors en els centres educatius, certes funcions que fan els assessors psicopedagògics dels EAP a Catalunya, allà les fan aquests professionals. Els Assessors de necessitats educatives especials dels Beritzegune fan funcions clares de formació i coordinació de consultors i dels professors de pedagogia terapèutica però tenen menys implicació en la majoria de centres ja que no hi van setmanalment. Fan també una important funció de control i seguiment dels alumnes amb necessitats educatives especials i de l'ús dels recursos que s'han concedit per ells. Recursos que ells mateixos han proposat, després de fer les valoracions oportunes dels alumnes certificats. També fan un seguiment i una coordinació periòdica amb aquests centres i els assessoren en temes concrets que els demanin.

La seva posició es clarament externa al centre, a diferència de la dels assessors dels EAP que es més dins/fora ja que tenim dedicació setmanal al centre i formem part d'un equip de sector.

El consultor dins del centre fa un assessorament als mestres en l'atenció a la diversitat. A l'inici sembla que va resultar difícil de comprendre per part dels centres ja que demanaven una

atenció més directa amb els alumnes o preferien més professors d'Àrea. Després s'han anat implantant i tenen un paper important en l'atenció a la diversitat en els centres.

Hi ha qui opina que els assessors de necessitats educatives especials, al estar en un equip de sector polivalent, juntament amb altres assessors psicopedagògics especialitzats en àrees d'aprenentatge, han perdut una mica la seva identitat com a referent institucional per l'atenció a la diversitat i la inclusió. Els centres els relacionen més amb el seguiment dels alumnes concrets i com a proveïdors de recursos específics. D'altra banda també el seu treball i entitat com equip psicopedagògic ha quedat en certa manera diluït dins del Berritzegune sota la direcció d'un equip directiu comú a tots els assessors. Hi ha opinions que valoren negativament el fet de que els equips psicopedagògics hagin perdut el seu propi espai com equip i la seva autonomia i pensen que seria millor que tinguessin un coordinador propi que formés part - en igualtat de dret i de condicions als altres – de l'equip directiu del Berritzegune.

Son experiències de les que podem aprendre tant en el sentit positiu, com en el sentit d'evitar certs paranyos en els que podríem caure a l'hora d'avançar en el disseny i l'organització dels serveis integrats que s'estan creant en el nostre país i que aglutinen diferents serveis educatius. Els serveis d'assessorament psicopedagògics tenen una llarga i consolidada experiència i credibilitat degut bàsicament a que han pogut anar construint la pròpia identitat en un procés que no ha estat gens fàcil i gràcies a la col·laboració activa de molts professionals, d'experts en educació i de professors universitaris que s'han implicat activament i han cregut en aquesta tasca. Les mesures organitzatives poden ser decisives i contribuir a la consolidació de la nostra tasca o, al contrari, introduir confusió i manca de claredat en el treball dels professionals i dels equips que els recolzen i els donen entitat. De moment penso que anem en una bona direcció ja que és positiu que s'afavoreixi la coordinació dels serveis i dels professionals per evitar camins paral·lels o solapaments i per afavorir un treball en col·laboració que reverteixi positivament en els centres educatius.