

Les pràctiques educatives d'inclusió d'una mestra de 1r de primària de l'escola PAMI, a Guatemala

Treball de final de Grau de Mestre d'Educació Primària

Míriam Gonzalez Salomó

Any acadèmic: 2014-2015

Tutor: Anna Gómez Mundó

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Grau de Mestre d'Educació Primària 4t T1A

Universitat de Vic

15 de maig de 2015

Resum

Aquesta recerca observa la presència de pràctiques inclusives d'una mestra en una aula de 1r primària. L'objectiu és descriure i analitzar les pràctiques educatives d'inclusió d'una mestra i també les seves concepcions sobre la inclusió. La investigació qualitativa ha tingut com a context l'escola PAMI a Panajachel, Guatemala. Amb les dades obtingudes i juntament amb la descripció dels tres tipus de pràctiques, inclusiva, col·laborativa i competitiva, el treball analitza la presència i l'absència de les practiques inclusives en el fer docent de la mestra. Els resultats de la investigació mostren la dificultat de respondre a les preguntes de la recerca d'una manera clara degut al context del país i a la complexitat de la pràctica docent.

Paraules clau

Inclusió, Educació inclusiva, Educació popular, concepcions educatives, pràctiques educatives

Abstract

This research observes the presence of the inclusive practices in a classroom of a first grade primary school teacher. The objective is to describe and analyze the teacher's inclusive practices and her conceptions about inclusion. The qualitative investigation happened in the context of PAMI School in Panajachel, Guatemala. With the dates we got and together with the descriptions of three types of practices that are inclusive, collaborative and competitive, this research analyzes the presence and the absence of the inclusive teaching practices. The results of the investigation show the difficulty of answering research questions clearly because of the context of the country and the complexity of the teaching practice.

Keywords

Inclusion, Educative inclusion, Popular Education, Educative conceptions, educative practices

Índex

1. Introducció.....	4
1.1 Presentació i objectius de la investigació.....	4
2. Fonamentació teòrica.....	6
2.1. Educació inclusiva, escola inclusiva i inclusió.....	6
2.1.1. Presentació dels conceptes.....	6
2.1.2. Diferents perspectives de la història per atendre a la diversitat de l'alumnat.....	9
2.1.3 Pràctiques docents	11
2.1.2.1. Concepte de pràctica competitiva, col·laborativa i cooperativa.....	11
2.1.4 Concepcions del mestre/a envers la inclusió.....	
2.2 Educació popular	14
2.2.1 Concepte i metodologia.....	15
2.3. PAMI.....	18
3. Aplicació pràctica.....	20
3.1 Metodologia.....	20
3.1.2 Instruments de recollida de dades.....	20
3.1.3 Procés.....	23
3.2 Descripció i anàlisi de les pràctiques educatives de la mestra de PAMI.....	25
3.3 Descripció i anàlisi de concepcions de la mestra de PAMI, envers la inclusió.....	30
4. Discussió dels resultats i conclusions.....	37
5. Valoració del TFG.....	47
6. Referències.....	50

1. Introducció

1.1 Presentació i objectius de la investigació

Aquest és el Treball de Fi de Grau de Mestra de Primària, de la menció d'Educació inclusiva, en el qual investigo les pràctiques educatives d'una mestra de l'escola PAMI a Guatemala¹.

El tema de la meua recerca em va ser bastant complicat d'escollir, ja que quan em van dir que havia de realitzar la proposta també em van acceptar la sol·licitud que havia presentat per fer les Pràctiques III a Guatemala. Al prendre aquesta decisió se'm van plantejar molts dubtes, ja que no coneixia la realitat del país i potser em trobaria molts problemes a l'hora de fer la investigació, sobretot la part pràctica.

Després de prendre aquestes decisions era l'hora de fer la proposta del TFG. A l'assignatura d'*atenció a la diversitat* vam treballar molt sobre els conceptes d'educació inclusiva, escola inclusiva i inclusió com a forma per atendre a la diversitat, i la veritat és que fins fa relativament poc encara no ho havia vist mai posat a la pràctica. L'any passat vaig estar a Itàlia visitant escoles que treballaven de forma cooperativa i em vaig plantejar que una educació inclusiva és viable i que no només és teoria sinó que també és realitat.

A partir d'aquest interès per veure com es treballava la inclusió em van sorgir moltes preguntes per a fer el meu TFG: Com es treballa amb la diversitat les escoles de Guatemala? A les escoles de Guatemala tenen nens amb diversitat funcional? Quin tipus de diversitat hi ha a les escoles, i què en pensa la comunitat educativa? Com ho fan els docents perquè tothom es senti inclòs? I un llarg etc. de preguntes. Per això, vaig creure que per poder respondre totes aquestes qüestions podia investigar un cas concret d'una mestra de PAMI, que és l'escola situada a Panajachel, on vaig realitzar les pràctiques III durant els 2 mesos i mig de la meua estada.

1. A partir d'ara i per agilitzar el text, *Treball de Fi de Grau* apareixerà amb les sigles TFG.

Després de fer-me tantes preguntes vaig acotar-les a dues:

1-Quina és la pràctica educativa d'una mestra dins una aula de primària de l'escola PAMI a Guatemala?

2-Quines són les concepcions de la mestra de primària, d'una aula de l'escola PAMI, envers la inclusió?

D'aquestes preguntes em van sorgir els objectius de la meva investigació que seran els que guiaran aquest treball:

1- Descriure i analitzar les pràctiques inclusives que realitza la mestra d'una aula de l'escola PAMI.

2- Descriure i analitzar les concepcions de la mestra de PAMI envers la diversitat.

A partir de les preguntes que em podien acostar a observar les pràctiques educatives inclusives de la mestra i dels objectius que m'he marcat per tenir presents al llarg de la meva investigació, he realitzat el treball dividint-lo en dos grans apartats: la fonamentació teòrica i l'aplicació pràctica. En el primer apartat hi ha el marc teòric basat en la cerca d'autors que em fonamentessin els conceptes d'educació inclusiva, escola inclusiva, inclusió, així com les principals pràctiques educatives d'un mestre/a, i les seves concepcions envers la inclusió. També he cregut convenient explicar què és l'Educació Popular, ja que a Guatemala les escoles es basen en aquest tipus de pedagogia i m'ajudarà a comprendre les accions, mètodes i actituds de la mestra, així com contextualitzar la realitat de PAMI. En el segon apartat hi ha la metodologia que he utilitzat en la investigació, els instruments de recollida de les dades, el procés de la recerca, la descripció i anàlisi de les pràctiques educatives de la mestra, la descripció i anàlisi de les concepcions envers la inclusió de la mestra i les conclusions. Per últim, hi ha les referències bibliogràfiques i la webgrafia que he utilitzat per a realitzar el TFG.

2. Fonamentació teòrica

2.1 Educació inclusiva, escola inclusiva i inclusió

Fa 20 anys, a la Conferència Mundial sobre les Necessitats Educatives Especials, a Salamanca, es va redactar la *Declaració de Salamanca* (UNESCO, 1994). El document reflexa un consens mundial sobre les orientacions de les prestacions educatives especials, i es va reafirmar el compromís de fer una educació per a Tots i Totes. Aquest va ser el primer pas a nivell mundial de començar a pensar en una escola per a tothom, especificant que:

"[...] les escoles han d'acollir a tots els nens i nenes, independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o altres, [...] han de trobar la manera d'educar amb èxit a tots i totes, inclosos aquells amb discapacitats greus." (UNESCO, 1994:6)

2.1.1 Presentació dels conceptes

Durant tots aquests anys s'ha anat parlant molt sobre com ha de ser l'escola que acull a tothom, modificant el terme escola integradora pel d'escola inclusiva. Segons la UNESCO (2005), l'educació inclusiva es pot entendre com un procés per abordar i respondre a les necessitats de cada educand a partir de participar més en l'aprenentatge, activitats culturals i comunitàries i reduir l'exclusió dins i fora del sistema educatiu. Això implica canvis i modificacions de continguts, estratègies i metodologies, estructures i enfocaments per a regular el sistema educatiu i arribar a tots els nens i nenes. El director general de la UNESCO, Koichiro Matsuura (2008), destaca que s'ha de tenir una visió més ampla, per a construir sistemes educatius més inclusius, així com els aspectes culturals polítics, econòmics i socials que generen l'exclusió, destacant la importància de l'educació no formal com a mitjà per atendre als exclosos o aquells que estan en risc de ser-ho.

Això em porta a parlar del concepte d'**inclusió**, terme que últimament escoltem a tot arreu i que no sempre s'utilitza correctament. Echeita i Ainscow (2011) ens diuen que normalment va lligat a necessitats educatives especials², però també podem trobar aquest terme en altres situacions de desigualtat de gènere o de pertinença ètnica. Segons els autors, l'objectiu de la inclusió és donar respostes adequades a l'ampli ventall de necessitats d'aprenentatge, en entorns formals i informals de l'educació. Per tant, no podem reduir la inclusió només a l'alumnat amb NEE sinó que s'ha de tenir en compte també a aquelles persones que se les exclou per raó de gènere, raça, ètnia, per motius econòmics, per sobre edat, etc., i en conseqüència se'ls discrimini o directament quedin fora del sistema educatiu. En el meu TFG hauré de tenir en compte aquesta idea, ja que l'exclusió de l'alumnat amb NEE és la més visible en moltes escoles, en canvi les altres formes d'exclusió no, però no per això menys importants.

De la importància que tothom se senti inclòs i encara més que formem societats més inclusives, l'educació hi té un paper clau perquè tot això sigui possible. D'aquesta manera Echeita i Ainscow (2011), remarquen que **l'educació inclusiva** representa una perspectiva que ha de servir per analitzar i transformar la visió que tenim sobre l'educació, amb la finalitat de respondre a la diversitat de l'alumnat. Tot i que Pujolàs (2010), destaca que dins els sistemes educatius tothom parla sobre educació inclusiva i d'escoles inclusives però a la pràctica:

"no tot el que es presenta com a inclusió ho és en realitat: a vegades es confon amb integració escolar, i fins i tot a vegades es percep com un perill perquè no afavoreix a l'alumnat amb discapacitats importants" (Pujolàs, 2010:38).

L'autor afegeix que moltes vegades també es confon personalització amb atenció individualitzada, separada. Per això és important que la comunitat educativa tingui clar què vol dir educació inclusiva, ja que d'aquesta manera s'aconseguirà que tots els alumnes tinguin cabuda dins l'aula, sempre i quan hi hagi una reestructuració en el tipus d'activitats d'ensenyament-

2. A partir d'ara i per agilitzar la lectura em referiré als alumnes amb Necessitats Educatives Especials amb les sigles NEE.

aprenentatge que es fomenten i les pràctiques educatives dels docents.

Per aquest motiu, dono molta importància al paper del mestre perquè hi hagi una educació inclusiva de veritat, ja que és aquest el que està en contacte directe amb l'alumnat. Echeita i Ainscow (2011) recalquen que tant els mestres com els estudiants s'han de sentir còmodes davant la diversitat, percebent-la com un desafiament, una oportunitat per enriquir les formes d'ensenyar i aprendre. Per això Echeitia ens diu que: *"la inclusió no és un lloc, sinó sobretot una actitud i un valor que ha d'il·luminar polítiques i pràctiques."* (Echeitia, 2006:76). Per tant, si el mestre/a té actitud contrària a la diversitat i la veu com un impediment per avançar com a grup i individu, les pràctiques docents que realitzarà no seran inclusives.

De la necessitat de crear una escola per a tothom en les quals tots i totes ens sentim inclosos sorgeix la necessitat de parlar sobre què és **l'escola inclusiva**. Ainscow (1999, citat a Ainscow 2002), senyala que les escoles inclusives són aquelles en les quals cada membre de la comunitat escolar progressa, creant una cultura escolar que fomenta la preocupació per desenvolupar formes de treball que procurin reduir les barreres que dificulten la participació de l'alumnat i per tant, representen una millora global per l'escola. Fet que no sempre és tan fàcil i que comporta un gran esforç per part de tota la comunitat educativa. Pujolàs (2010), explica que no és fàcil ensenyar a nens i nenes que són molt diferents en molts aspectes, però tampoc és impossible; per a poder atendre a tothom s'han de dissenyar activitats que siguin flexibles, innovadores, obertes i cooperatives.

De l'experiència de centres que han portat a terme pràctiques inclusives que afavoreixen l'educació per a tots, fa que Ainscow (citada a Generalitat de Catalunya, 2015:9-10) destaquï els aspectes següents sobre què és inclusió:

- La inclusió és un procés sense fi per trobar maneres de respondre a la diversitat, conviure amb la diferència i d'aprendre a aprendre d'aquesta. La diferència es veu com un factor positiu i un estímul per a l'aprenentatge de menors i adults.

- La inclusió s'interessa a identificar i eliminar les barreres en l'aprenentatge i la participació que pugui trobar l'alumnat.
- La inclusió busca la presència³, la participació⁴ i el progrés⁵ de tot l'alumnat.
- La inclusió es fixa en especial, en aquells grups d'alumnat amb risc de marginació, d'exclusió, més gran o de no aconseguir un rendiment adient en l'aprenentatge escolar.

Aquests aspectes són els que tindrè en compte a l'hora de valorar les pràctiques inclusives de la mestra, ja que per mi és el que es defineix com a inclusió.

2.1.2 Diferents perspectives de la història per atendre a la diversitat de l'alumnat

Per entendre com hem arribat a parlar d'educació inclusiva i inclusió, hem de retrocedir en el temps i veure de quines formes s'han vist aquestes persones "diferents" a la resta, ja que posteriorment en l'aplicació pràctica de la investigació em servirà per comprendre millor les respostes que dona la mestra per atendre la diversitat. Segons Echeita (2006:85-87) hi ha 5 enfocaments:

1. **El llegat psicomèdic:** és una visió patològica de la diferència basada en un diagnòstic mèdic. Les dificultats o diferències cognitives i les intervencions són puntuals, dirigides a corregir els dèficits. Quan el dèficit és significatiu l'escolarització ha de ser en un centre especialitzat, ja que els centres escolars ordinaris són poc o gens adaptables a les demandes plurals de l'alumnat.

3. Presència: "tots els alumnes estan sempre presents en totes les activitats, experiències i situacions d'aprenentatge que es desenvolupen a l'escola i a l'aula" (Muntaner, 2014:67).

4. Participació: "tots els alumnes participen en totes les activitats, experiències i situacions, que es plantegen a l'aula i en el centre educatiu com a mitjà d'aprenentatge dels alumnes. (Muntaner, 2014:67).

5. Progrés: "tots els alumnes progressen i aprenen amb la seva participació en totes les activitats i situacions que es creen i plantegen a l'aula i el centre" (Muntaner, 2014:68).

2. **Resposta sociològica:** aquesta es basa a ressaltar que aquestes necessitats especials són el resultat d'un procés social. La influència de les classes socials va fer que es fessin categoritzacions, com per exemple *subnormal*, permetent així la reproducció dels mecanismes de desavantatge.

3. **L'aproximació curricular:** ja no és l'alumne que s'ha de rehabilitar per emmotllar-se al currículum prescrit, sinó que és el currículum el que s'ha d'adaptar a l'alumne. Es comença a iniciar un procés per valorar la diferència com a element identitari.

4. **Les estratègies de millora escolar:** es comencen a preguntar com atendre a la diversitat de l'alumnat. La comunitat educativa es preocupa per millorar l'ensenyament fora dels límits del currículum preestablert. També es reconsidera el paper del professorat com a professionals amb poder i capacitat per canviar les seves pràctiques a través de projectes col.laboratiu.

5. **Els estudis crítics sobre la discapacitat:** Clough i Corbett (citats a Echeita, 2006) denominen així aquesta perspectiva perquè són els sociòlegs de la discapacitat com Oliver (citats dins Echeita, 2006) els que continuen fent anàlisis crítics en relació al progrés que s'ha fet dins l'àmbit educatiu. Els autors senyalen que en el tema d'inclusió els canvis en la nostra manera de pensar i respondre no són ni tan lineals ni tan clars com abans, de fet les idees i les pràctiques d'alguna perspectiva perduren en el temps, d'altres convergeixen amb les altres a l'hora de fer plantejaments o propostes. Hi ha una relació dinàmica entre diverses perspectives i el que seria realista és reconèixer que les cinc ocupen el mateix territori, tot i que amb èmfasis en unes qüestions o unes altres, amb diferent grau de popularitat i capacitat per dirigir polítiques educatives, tant en l'àmbit administratiu com a la pràctica a l'aula.

Observant aquestes cinc perspectives ens adonem que hi ha hagut una evolució i millora en el reconeixement de la diversitat i també en l'àmbit educatiu. Tot i que, segons l'última perspectiva, encara ara podem veure trets de totes les perspectives en la manera de pensar de les persones. Per

això la importància de veure d'on partim i cap a on anem, i sobretot de ser conscients de quin tipus d'enfocament tenen els mestres, o si més no, quin predomina, per a comprendre millor les seves pràctiques educatives.

2.1.3 Pràctiques docents

Fins ara ens hem centrat en els conceptes d'inclusió, educació inclusiva i escola inclusiva, però per a saber si la mestra realitza pràctiques inclusives és necessari conèixer els tipus de pràctiques que la mestra pot fer perquè els seus alumnes aprenguin. Aquestes pràctiques són la cooperativa, col·laborativa i competitiva, i com veurem a continuació n'hi ha que són més favorables que d'altres a la inclusió.

2.1.3.1 Concepte de pràctica competitiva, col·laborativa i cooperativa

Basant-nos amb la concepció constructivista, Coll, Palacios i Marchesi (2007) entenen que el desenvolupament de la persona és un procés intervingut i modulats per la cultura, a través de les diverses pràctiques educatives que els grups socials ofereixen als infants. Per això són diferents els coneixements que s'adquireixen a l'escola que aquells que s'aprenen en el context familiar. Un altre factor que diferencia l'educació escolar d'altres pràctiques educatives té a veure amb la qualitat del professor o mestre que se'n fan càrrec. A l'escola aquest és l'expert que troba la mesura entre les característiques de cada alumne i els sabers culturals, i per tant ha de tenir capacitat per proposar, planificar i gestionar situacions que promoguin l'adquisició de coneixements per part de l'alumnat.

Per a construir coneixement a l'escola, el constructivisme ens parla del triangle interactiu el qual hi ha una relació dinàmica entre els continguts, el mestre/a i l'alumnat (Coll, Palacios i Marchesi, 2007). Segons els autors si ens centrem en els mestres, aquests són els que guien i orienten el coneixement, i com hem dit abans, les pràctiques educatives i les actituds que tinguin aquest amb l'alumnat influiran en els seus aprenentatges. A continuació trobem els tres tipus de pràctiques que un/a mestre/a pot realitzar sobre l'aprenentatge de l'alumnat:

1. **Aprenentatge competitiu:** Johnson i Johnson (1999 citats a Cadoche, 2002) expliquen que aquest tipus d'aprenentatge consisteix que cada alumne/a treballi per aconseguir un objectiu, realitzant-lo amb més precisió i millor que els seus companys, buscant resultats que els beneficiï a ells mateixos i siguin perjudicials pels altres. Segons els autors, aquesta competència es pot centrar en: ser "el millor grup" o ser "el millor de la classe". Per tant, els mateixos estudiants són els que s'interposen en l'èxit dels altres, treballant sols, amagant la seva feina als altres i rebutjant ajudar, perquè això disminueix el seu propi rendiment. L'avaluació dels resultats es basa en normes, classificant l'esforç dels alumnes del millor al pitjor.

2. **Aprenentatge col.laboratiu:** Johnson i Johnson (citats a Cadoche, 2012) diuen que aquest és un sistema d'interaccions entre els integrants d'un grup que organitza i indueix a la influència recíproca. A través d'un procés gradual en el qual tots els membres estan compromesos amb l'aprenentatge dels altres per a construir coneixement, sense competir els uns amb els altres, fa que l'alumnat desenvolupi habilitats personals i socials. L'aprenentatge col.laboratiu es realitza a través de treballs grupals en els quals es comparteix l'autoritat, s'accepta la responsabilitat i els diferents punts de vista, per a poder arribar a un acord amb els altres. Crook (citats a Cadoche 2002) afegeix que l'aprenentatge es genera amb la combinació dels principis de: l'articulació, el conflicte i la co-construcció.

El mestre/a ha de dissenyar la proposta, definir els objectius, materials, fer de mediador cognitiu proposant preguntes que permetin construir coneixement i guiar el treball sempre que sigui necessari. Perquè posteriorment, sigui l'alumnat qui decideixi els continguts i puguin dissenyar la seva pròpia investigació o projecte.

3. **Aprenentatge cooperatiu:** Segons Cadoche (2012), cooperar significa treballar junts per obtenir objectius compartits, buscant el benefici de tots. Els membres de la classe fan grups petits, heterogenis i se'ls ensenya a treballar amb els materials assignats i que tots els integrants del grup facin el mateix. Tot i que "per aconseguir que l'alumnat treballi en un grup cooperatiu s'ha de fer alguna cosa més que distribuir les taules formant

grups més reduïts dins l'aula. El treball en grup cooperatiu [...], esdevé una estratègia de treball molt potent per atendre la diversitat.” (Aldámiz-Echevarría; Alsinet; Bassedas; Giné; Masalles; Masip; Muñoz; Notó; Ortega; Ribera; Rigol, 2000:33).

Pel meu TFG, dels tres models plantejats considero que els més adients són la pràctica col·laborativa i la cooperativa, tot i que la primera, com veurem a continuació és una pràctica més aviat integradora que inclusiva, la segona és la que podríem considerar la més inclusiva de les dues. Macarena Guerra⁶, explica que hi ha tres diferències importants:

L'aprenentatge cooperatiu té la finalitat de construir noves idees amb la contribució de tots, afavorint especialment a aquells alumnes que tenen més dificultats i enriquint aquells que tenen més avantatge. L'autora senyala que un altre punt fonamental és la responsabilitat del docent, en l'aprenentatge cooperatiu és el mestre/a qui proposa un problema i determina el rol que tindrà cada estudiant per a poder-lo solucionar; després cada alumne es responsabilitza d'una de les parts del treball. Per això aquest tipus de pràctica docent és la més idònia perquè l'alumnat aprengui a ser més inclusiu, ja que es pot treballar amb grups de nens i nenes amb diferents capacitats i fer grups heterogenis.

L'autora diu que en **l'aprenentatge col.laboratiu** cada estudiant desenvolupa noves idees i crea conjuntament amb els altres companys. Aquesta metodologia busca que cada nen i nena aportin el millor per a una finalitat comuna, el que no farà que els estudiants amb més dificultats es sentin inclosos. En l'aprenentatge col.laboratiu el mestre/a proposa una activitat i es transforma en el guia acompanyant a l'alumnat en la seva tasca, però són aquests els responsables del seu resultat. El professor o professora no s'encarrega de determinar els rols o de marcar els passos del procés.

En la part pràctica hi ha la graella d'observació de les pràctiques educatives de la mestra, en la qual utilitzo indicadors que m'aportin informació sobre els tres tipus. Cal ressaltar que l'objectiu que la meua investigació és

6. Per a més informació sobre l'aprenentatge cooperatiu i col.laboratiu, visitar la web de Macarena Guerra: <http://www.monografias.com/trabajos66/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo2.shtml#xmodeloteo> [Consulta: 20 d'abril de 2015]

conèixer les pràctiques inclusives i com hem dit anteriorment la pràctica que és més afí és la cooperativa, per tant per no simplificar l'observació de les pràctiques inclusives, afegiré més indicadors que n'afavoreixin l'observació.

Si només hagués posat indicadors de pràctica cooperativa a la graella, segurament els resultats de la investigació haurien estat que la mestra no és inclusiva, i això no és del tot cert; que realitzi o no pràctiques cooperatives, no determina que la mestra no sigui inclusiva.

2.1.4. Concepcions del mestre/a envers la inclusió

Una de les preguntes que em faig en aquesta investigació és quina és la concepció de la mestra sobre la inclusió. Aquest és un factor a tenir en compte perquè segons la concepció que la mestra tingui envers la inclusió, aquesta realitzarà un tipus de pràctica o una altra. Sandoval i Simon (2009) ens diuen que podem trobar tres models predominants de les concepcions que tenen els mestres sobre la inclusió: orientació inclusiva, orientació individual i orientació estàtica. A continuació trobem la taula amb l'explicació de cada una d'aquestes concepcions.

	Perspectiva inclusiva	Perspectiva individual	Perspectiva estàtica
Grup vulnerable	Qualsevol alumne pot experimentar dificultats.	Un petit grup de l'alumnat necessita quelcom especial per aprendre.	Els alumnes són vistos com a tipus d'una categoria.
Origen de les dificultats	Les dificultats d'aprenentatge resulten de la interacció entre les característiques de l'alumne/a i el currículum que l'escola ofereix.	Els problemes d'aquests alumnes són el resultat de les seves limitacions personals.	L'origen dels problemes d'aprenentatge s'ha de buscar en l'alumnat, individualment.
Adaptació a l'ensenyament	Els professors/es assumeixen la responsabilitat del progrés de tot l'alumnat.	Els professors deleguen la seva responsabilitat en els especialistes (pedagogs, logopedes, etc.).	Els alumnes s'han d'adaptar a l'escola, no l'escola a l'alumnat o a les noves circumstàncies socials.
Dificultats d'ensenyament	Les barreres per l'aprenentatge i la participació apareixen	Les barreres d'aprenentatge existeixen en els	Perspectiva que defensa l'escola tal com està en termes

	en tots els aspectes de l'escola.	estudiants que per diverses raons (cognitives, emocionals i familiars) tenen dificultats per aprendre.	d'estructura, organització i objectius.
--	-----------------------------------	--	---

Sandoval i Simon (2009)

2.2 Educació popular

És important conèixer el context en el qual es porta a terme aquesta investigació, ja que això m'ajudarà a comprendre quins són els factors que han intervingut perquè la mestra realitzi un tipus de pràctica o una altra i comprendre les concepcions que té sobre la diversitat i la inclusió.

Aquest context és la ciutat de Panajachel, a Guatemala, i les característiques socioeconòmiques de l'entorn, el context històric marcat per guerres, la discriminació de les diferents ètnies i la corrupció política, han marcat la seva gent. Un dels elements que m'ajuda a entendre aquest context és l'Educació Popular, pedagogia que en els últims anys s'està portant a terme en els àmbits educatius.

2.2.1 Concepte i metodologia

A Guatemala s'ofereix **l'Educació Popular** a través de les institucions del sistema educatiu extraescolar. Però, què és l'educació popular? Segons Aldana i Nuñez (2002) és un model pedagògic i polític per aconseguir la pau i la transformació social, així doncs, l'educació popular és el conjunt de processos i esforços perquè això sigui possible.

Segons Sánchez (2002) aquest tipus d'educació pretén conscienciar i formar el pobre, capacitant-lo per afrontar problemàtiques a partir de la creació d'espais socioeconòmics i politicoculturals on la participació sigui real i justa. L'educació popular o *l'educació per a tots*, és creativa, impulsa les potencialitats dels homes i dones, i treballa perquè les persones satisfacin les seves necessitats.

Els objectius fonamentals perquè l'educació popular sigui possible són els següents:

1. Promoure l'organització.

2. Que els sectors populars coneguin que viuen dins d'una situació d'injustícia i adquireixin la capacitat de lluitar per transformar aquest fet.
3. Contribuir al fet que apareguin valors i coneixements diferents, per a crear persones i una societat nova.
4. Pretén que els individus siguin capaços d'analitzar críticament la seva pròpia realitat, descobrint mecanismes que s'utilitzen en una ideologia dominant per assegurar la seva pertinència.
5. Es pretén que individualment es canviï la manera de pensar.

Sarceño (citats a Sánchez, 2002)

Per a entendre millor què és l'educació popular també és important conèixer què no ho és i les falses creences al voltant d'aquesta (Aldana i Nuñez, 2002):

- És la que es fa a les zones més llunyanes i rurals, ja que molta gent associa "poble" a aquells que habiten a les zones rurals.
- És l'esforç educatiu dirigit a la gent pobre o sectors oprimits de la societat.
- És un tipus d'educació que fa servir moltes activitats, molt moguda i activa i divertida.

Des de l'escola PAMI, centre educatiu on vaig situar la meua recerca de TFG, es contempla en la línia pedagògica l'educació popular i per tant, la seva **metodologia** es basa en aquesta, per això penso que és important tenir clar com ha de ser. Aldana i Nuñez (2002) ens adverteixen que s'ha de tenir uns objectius molt clars sobre què es persegueix amb el procés educatiu abans de pensar amb *com* s'aconseguirà, i expliquen que:

"si pretendemos que los grupos participantes empiecen a pensar más profundamente sobre su realidad, no podemos utilizar una metodología en la que unos piensan por otros. Si pretendemos desarrollar la participación y el respeto mutuo, no podemos organizar un proceso educativo donde sólo unos participan activamente, mientras los demás sólo escuchan u obedecen." (Aldana i Nuñez, 2002:29)

Per això, segons els autors les característiques més importants de la metodologia de l'Educació Popular són:

- A. **La dialèctica:** consisteix en el fet que el coneixement s'assimila a través de la PRÀCTICA i la TEORIA, fent que els participants FACIN I PENSIN. Dit d'una altra manera, partint de la pràctica, es pensa o reflexiona sobre aquesta i després es torna a practicar, però entenent millor el què es fa. Amb l'objectiu de tenir: un coneixement més profund i crític de la realitat, més capacitat de reflexió per poder teoritzar, aprofitar aquestes reflexions per a poder canviar la realitat i per entendre, valorar i aprofitar aquest coneixement i traslladar-lo a les petites coses de la vida quotidiana.

- B. **Participativa:** Totes les persones que s'estan educant han de participar durant tot el procés educatiu. No només en aquelles activitats dinàmiques, sinó que també en la presa de decisions, en el disseny, en l'execució i en les avaluacions.

- C. **Crítica:** ha de conscienciar al poble, provocant pensaments més profunds, de la realitat que es viu. S'ha d'aprendre a pensar de forma crítica a partir del que es viu, es veu o sobre el que s'hauria de fer, i sobretot aprendre a dubtar sobre el que ens diuen, el que llegim o el que ens ensenyen.

- D. **Dialògica:** ha de permetre estar a tothom en igualtat de condicions, o sigui que els participants es poden comunicar amb els altres, poden opinar i expressar el què pensen i tothom és respectat.

Per tant, com podem veure l'educació popular no és tan diferent del que és l'educació inclusiva, ja que comparteixen els mateixos objectius, educació per a tothom i que aquesta sigui viva i participativa.

2.3 PAMI

Com he dit abans, el **Programa de Atención, Movilización e Incidencia (PAMI)**⁶ per a la infantesa i l'adolescència, és el centre educatiu on he centrat la meua investigació, i està dins el sistema extraescolar. Aquest programa es troba inclòs en el *Proyecto Semilla* amb el suport de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). PAMI acull una gran part de nens i nenes treballadores que no tenen l'oportunitat d'escolaritzar-se amb qualitat, ja que la seua situació socioeconòmica no els permet anar a l'escola (tot i ser gratuïta) perquè aquesta no els dóna material escolar i altres recursos relacionats amb la qualitat educativa. A més en les altres escoles del sistema públic l'alumnat amb sobre edat se l'obliga a anar a la classe on els toca pels anys que tenen, sense tenir en compte la formació prèvia de l'alumne, i en conseqüència hi ha molt més fracàs escolar. En canvi a PAMI, si un alumne té 9 anys però mai ha estat escolaritzat aquest comença a 1r de primària.

Per això, el Proyecto Semilla té com a objectiu afavorir l'accés a l'educació, a la cultura i a l'oci, i que la família s'integri a la comunitat educativa. A més a més, els nens i nenes a part de poder accedir a l'educació primària, també se'ls dóna accés a la salut, a l'organització, a tenir protagonisme, a l'esport i la cultura, i tot això de forma gratuïta.

PAMI també té un projecte anomenat Escola de Pares i Mares en el qual es pretén un canvi a la família, com a element de canvi de la comunitat. S'han pogut observar que, tant els pares i mares com l'alumnat, han millorat els hàbits d'higiene, canvis actitudinals cap a positiu, apliquen l'educació ambiental, milloren els seus valors i apliquen tècniques de resolució de conflictes per educar els seus fills i filles.

L'escola, seguint el model educatiu de l'educació popular, també vetlla perquè els alumnes millorin les seves capacitats d'aprenentatge, siguin participatius i protagonistes en les activitats, ja que ells mateixos organitzen les activitats dins i fora de la classe i l'escola; amb l'objectiu de fer persones crítiques, analítiques i propositives. Aquest fet ha canviat el nivell de vida de

6. Per conèixer millor el projecte educatiu de PAMI, visitar la web: <http://www.knhguatemala.org/site/index.php/proyectos/22-socios/53-programa-de-atencion-movilizacion-e-incidencia-por-la-ninez-y-adolescencia-pami> [Consultat el 03/05/2015]

la comunitat perquè molts alumnes acaben la primària i l'educació secundària, això fa que s'evitin altres problemàtiques socials com la desnutrició o els mals hàbits d'higiene. Aquest tipus d'educació genera a la comunitat persones que saben treballar en equip, saben consensuar i expressar-se.

Per altra banda, també s'han trobat problemes com per exemple que alguns pares no s'integren a la vida escolar del seu fill o filla per l'extens horari laboral o per desinterès, assistència irregular dels alumnes a l'escola, falta de coneixement sobre la protecció de la infantesa i l'adolescència d'algunes institucions de l'Estat i falta de recursos per complir amb les seves obligacions, i falta d'un espai gran a l'escola per a usos múltiples.

Tot i ser una escola del sistema extraescolar, les proves o exàmens que els alumnes han de fer per aprovar el curs són les mateixes que les escoles dins les escoles ordinàries. Si algun alumne/a no supera les proves d'accés repeteix de curs, provocant que en molts casos els nens fins que no superen el curs no poden passar al següent.

La direcció de l'escola la porta la directora general del Proyecto Semilla, també hi ha una coordinadora que s'ocupa de PAMI, quatre docents -que imparteixen classes des de 1r de primària fins a 6è, en els torns de matí de 8 a 12h i el de tarda de 13 a 17h-, un dinamitzador sociocultural, una treballadora social que controla les absències escolares i vetlla pel benestar dels nens i nenes, i una psicòloga que a part de fer el seguiment dels casos més complexos de l'escola també és la que s'encarrega de fer el reforç a l'alumnat que ho necessita.

Per tant, podem veure que el context de la recerca la situem en una escola del sistema extraescolar, on assisteixen nens i nenes que treballen, que els alumnes de les classes tenen edats molt diverses a causa de l'inici de la seva escolarització o de repetir curs múltiples vegades, i que una de les línies pedagògiques del centre és l'educació popular.

3. Aplicació pràctica

3.1. Metodologia

Pel tipus de TFG que faig i les preguntes que em qüestiono, que són: quina és la pràctica educativa d'una mestra dins una aula de primària de l'escola PAMI a Guatemala? I quines són les concepcions de la mestra de primària, d'una aula de l'escola PAMI, envers la inclusió? Entenc que és una investigació qualitativa interpretativa, ja que la finalitat és la de comprendre la realitat educativa d'un país a través de les accions d'una mestra de 1r de primària de l'escola PAMI. Amb la finalitat de poder descriure i analitzar les seves pràctiques educatives, concretament les pràctiques inclusives, i les concepcions que aquesta té sobre la inclusió.

3.1.2 Instruments de recollida de dades

Per a poder descriure i analitzar les pràctiques educatives d'inclusió de la mestra i les concepcions envers la inclusió, he cregut convenient utilitzar dos instruments d'investigació que em permetin recollir dades qualitatives. Aquests són la graella d'observació, la qual em donarà informació sobre el tipus de pràctica que realitza la mestra, i l'entrevista, que em permetrà conèixer les concepcions d'aquesta a través de la seva opinió envers la inclusió.

Amb la **graella d'observació** observaré les pràctiques educatives de la mestra dins l'aula i està dissenyada per obtenir informació sobre les pràctiques inclusives, col.laboratives i/o competitives de la mestra. Com he dit anteriorment he canviat el títol de pràctica cooperativa pel de pràctica inclusiva, ja que d'aquesta manera puc observar millor si la mestra és inclusiva o no, i per tant hi ha molts més indicadors que em permeten veure si la mestra és inclusiva i no tant si aquesta treballa fent pràctiques cooperatives.

Per a fer la graella m'he orientat amb una guia d'inclusió dissenyada perquè els membres de la comunitat educativa puguin reflexionar i valorar les pràctiques educatives inclusives de les seves escoles (Marchesi, Durán, Giné, Hernández, 2009). En aquesta guia hi ha dos grans apartats: la

situació de partida del centre, i els principis per l'autoavaluació de l'escola i la valoració pràctica. Per a fer la meua graella d'observació he eliminat el primer apartat, ja que més aviat és un formulari que ha d'omplir el centre sobre les característiques de l'escola, les aules, la comunitat escolar i l'administració educativa i en el marc teòric ja ho he recollit explicant la realitat de l'escola PAMI. Pel meu TFG el que més m'interessava era el segon apartat d'aquesta guia, i per tant m'he centrat en els que parlaven sobre *la inclusió com a procés d'innovació i millora en l'escola*, i *els suports a la inclusió*, ja que els indicadors es centren en el paper del professorat, els tipus d'activitats, l'actuació del mestre/a i les seves pràctiques educatives. Per altra banda he eliminat els indicadors corresponents a *les concepcions i la cultura de l'escola*, i *les actuacions i les pràctiques de l'escola* perquè és un apartat massa general on s'avalua el centre i l'equip directiu.

Com que em sortien molts indicadors de les pràctiques inclusives vaig decidir reduir-los o modificar-los per agilitzar-me la feina, ja que molts deien més o menys el mateix, o no acabaven d'encaixar amb la meua investigació. Un exemple d'això és l'indicador que vaig eliminar de la guia que diu: "Utilización de las diferencias dentro de los grupos como fuente de aprendizaje (distribución de roles o de informaciones distintas igualmente necesarias para el logro del objetivo)" (Marchesi, Durán, Giné, Hernández, 2009:24)". En aquest indicador es pressuposa que la mestra treballa fent grups cooperatius o col.laboratius i perquè, com he dit abans, els resultats de l'observació no donin que la mestra no és inclusiva, vaig creure convenient fer una pregunta una mica més general. Vaig crear un indicador amb el qual fent l'observació pogués veure si la mestra fa grups heterogenis perquè l'alumnat treballin conjuntament i si té en compte la diversitat de les capacitats de cada nen i nena a l'hora de fer els grups, ja que d'aquesta manera sí que puc veure si la mestra és inclusiva o no; l'indicador diu: "Normalment fa grups heterogenis amb diferents nivells de capacitats." Els indicadors de les pràctiques corresponents a la col.laborativa i la competitiva els vaig crear a partir de la informació extreta del marc teòric, a més a més en vaig afegir mentre realitzava l'observació, ja que vaig veure que hi havia coses que se m'havien escapat.

Per a poder descriure i analitzar les concepcions de la mestra envers la inclusió, l'instrument que més s'adequava era **l'entrevista**, ja que em permetia obtenir informació directa de l'experiència i la visió que la docent té. Per a dissenyar l'entrevista vaig dividir-la en tres qüestions, en primer lloc aquelles que es refereixen a dades personals de la mestra (nom, edat i localitat), en el segon lloc preguntes relacionades amb la seva formació com a mestra. I per últim, em centro a fer preguntes relacionades amb la inclusió per a poder conèixer les seves concepcions envers aquesta. Per a fer-ho vaig desgranant aquest gran tema en preguntes més específiques relacionades amb els alumnes amb dificultats d'aprenentatge, la importància de les capacitacions per a millorar les pràctiques educatives, els treballs en grup, la diversitat, les adaptacions de les activitats, l'acollida del nou alumnat, etc. A continuació podem veure les preguntes de l'entrevista que li vaig fer a la mestra:

Nombre:

Edad:

Localidad:

Entrevista

1. ¿Cuánto tiempo hace que trabaja en PAMI?
2. ¿Había trabajado antes con patojos y patojas?
3. ¿Qué formación i capacitaciones deben tener los maestros para trabajar en una escuela?
4. ¿Usted piensa que con esta formación o capacitaciones los maestros están suficientemente preparados?
5. ¿Qué opina de la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula?
6. ¿Cuándo observa que un alumno tiene dificultades de aprendizaje que hace al respecto?
7. ¿Cuál es el proceso que se sigue para ayudar a estos patojos o patojas?
8. ¿Piensa que sería mejor que una especialista reforzara ciertos aprendizajes fuera del aula?
9. ¿Cómo ve usted que los patojos de diferentes niveles académicos y de edad convivan en una misma clase? ¿Piensa que es positivo que trabajen en grupo?
10. ¿Cuándo detecta una dificultad de aprendizaje en un patojo o patoja, que recursos tiene la zona o la escuela para mejorar su aprendizaje?
11. ¿La opinión de los alumnos con dificultades de aprendizaje es tomada en consideración?
12. ¿El hecho de que haya un niño o niña con dificultades de aprendizaje, lo tiene en cuenta a la hora de hacer la planificación semanal?
13. ¿Piensa que es importante compartir información entre los distintos maestros de la escuela sobre los patojos y patojas?

14. ¿En su experiencia como maestra ha visto si esta diversidad de niveles frena el ritmo de los que van más avanzados?
15. He observado que los patojos y patoja no tienen un sitio predeterminado para sentarse y que usted los distribuye? ¿Que criterio sigue para hacerlo?
16. ¿Considera que la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales contribuye al fomento de valores inclusivos? ¿Por qué?
17. Antes me ha contado que hace capacitaciones para formarse continuamente. ¿Que temas le interesan más? ¿Porque?
18. ¿Compartís la información d las capacitaciones?
19. ¿Cómo le ha ayudado esto en el aula? Las ha aplicado en el aula algún recurso?
20. Me ha contado que en la escuela hay inscripciones abiertas todo el año. ¿Usted cree que es bueno facilitar la adaptación de los alumnos que se incorporan a lo largo del curso escolar?
21. Usted a diario ve como los patojos y patojas tiene conflictos entre ellos. ¿Cuál cree que es la mejor forma de resolver dichos conflictos?
22. ¿Piensa que las normas son importantes para mejorar la convivencia en el aula?

Per últim, també cal dir que com a recurs secundari he utilitzat el del diari de camp per anar anotant tota aquella informació rellevant de les observacions que amb la graella no podia recollir. Així com les observacions participatives de la realitat de l'escola i de la comunitat, el context de Guatemala, les quals m'han ajudat a comprendre més les pràctiques educatives i les concepcions de la mestra, i m'ajudaran posteriorment a poder reflexionar amb més coneixement a la part de l'anàlisi i descripció de les pràctiques de la mestra i les concepcions que aquesta té sobre la inclusió, i en la discussió dels resultats.

3.1.3 Procés

El procés que he seguit per a realitzar aquest TFG ha estat, en primer lloc, fer la cerca d'autors que em fonamentessin la recerca abans de marxar a Guatemala. Com que el tema principal de la recerca és la inclusió, una de les primeres coses que vaig observar al buscar informació va ser que la majoria d'autors que en parlaven eren europeus. Això em va portar a qüestionar-me si a Guatemala entenien la inclusió com nosaltres, si la definien igual o utilitzaven una altra paraula per denominar-la. A partir dels seminaris realitzats a la UVic previs a l'estada, vaig poder constatar que ells tenen l'Educació Popular, que en si mateixa ja conté molts elements

inclusius, per tant també ho havia de tenir en compte a l'hora de buscar informació, ja que potser a Guatemala no en deien inclusió però sí que l'aplicaven a l'hora de fer educació.

Una vegada a Guatemala, vaig començar les pràctiques III a l'escola PAMI i vaig començar palpar la realitat del país i també la situació educativa de l'escola. Unes setmanes després de la meva estada a l'escola vaig començar a realitzar els instruments de recollida de dades que em permetrien descriure i analitzar les pràctiques educatives de la mestra i les seves concepcions envers la inclusió. A partir de les tutories amb la meva tutora de TFG i les observacions que anava fent de la mestra mentre feia les pràctiques, vaig anar configurant aquests dos instruments. Al principi la graella d'observació tenia molts més indicadors de pràctiques inclusives i pocs de pràctiques col·laboratives i competitives, per això com he esmentat abans, a mesura que van anar avançant les setmanes en vaig anar afegint. Amb l'entrevista em va passar el mateix, quan la vaig dissenyar era molt inespecífica, les preguntes eren molt generals i obertes i les vaig anar acotant per obtenir respostes més concretes.

Amb els instruments d'observació dissenyats, em vaig marcar les dues últimes setmanes de la meva estada per a realitzar l'observació i fer la recollida de dades. Com ja he dit abans PAMI ofereix dos horaris a l'alumnat, i com que jo realitzava les pràctiques a la tarda, vaig decidir anar-hi als matins per a poder centrar-me més en la investigació, marcant-me els horaris d'observació d'una o dues hores, per a poder observar la benvinguda a l'aula de l'alumnat a les 8 del matí, el comiat d'aquest a les 12 de la tarda i a mig matí per veure les pràctiques educatives de la mestra, de dilluns a divendres.

Un dels problemes que em van sorgir va ser que molts dies els mestres tenien reunions o capacitacions i no m'avisaven amb antelació, en conseqüència moltes vegades em vaig trobar que no podia realitzar l'observació. De les 10 sessions d'observació que em vaig marcar a l'inici només en vaig poder realitzar 4. Aquest fet em va frustrar una mica, ja que molts matins anava a l'escola i no hi havia ningú, o havien plegat dues o tres hores abans, per no mencionar que m'estressava una mica pensar que passaven els dies i no podia fer l'observació de la mestra.

Per a fer l'entrevista, vàrem anar a l'aula de mestra, ja que aquell dia l'alumnat també havia marxat abans d'hora perquè els mestres tenien reunió. Per tant, només estàvem l'entrevistada i l'entrevistadora. A l'iniciar l'entrevista jo li vaig explicar a la mestra que aquesta entrevista era confidencial, i per tant la conversa i la informació només s'utilitzaria per a realitzar aquest TFG. A continuació li vaig anar formulant les preguntes, i les respostes es van anar enregistrant en una gravadora.

3.2 Descripció i anàlisi de les pràctiques educatives de la mestra de PAMI

A continuació hi ha la descripció i l'anàlisi de la graella d'observació amb els indicadors de les diferents pràctiques educatives, la freqüència que es donaven cada un d'aquests, i els horaris de les quatre observacions que vaig fer. Anotant els horaris de les observacions pretenia veure diferents moments del dia de les pràctiques de la mestra, ja que la variable temps podria influenciar en les observacions i d'aquesta manera podia extreure més informació. També vaig anotar les vegades que sí que realitzava algun dels indicadors, i també quantes vegades no es donava la situació.

Una dada important a destacar abans de descriure i analitzar les diferents graelles, és que a partir de les observacions, vaig notar que l'horari no influïa en el tipus de pràctiques educatives de la mestra. En els dies que vaig realitzar les observacions i en els dos mesos d'estada a l'escola vaig veure que el que normalment passava cada dia és que a primera hora l'alumnat arribava abans que la mestra. Quan ella arribava a l'aula saludava a tots i totes de manera alegre, a continuació es començava la classe que toqués aquell dia, ja fos matemàtiques, llengua, etc., a fora o dins l'aula. Normalment entre activitat i activitat es realitzava un joc al pati perquè l'alumnat pogués descarregar energia, i després feien una altra assignatura, dues per dia. Finalment netejaven l'aula i els infants marxaven esglaonadament quan acabaven, acomiadant la mestra amb un petó a la galta.

A continuació hi ha descrites i analitzades cada pràctica educativa en diferents apartats i al final d'aquests es mostra la graella d'observació, ja

que d'aquesta manera és més fàcil poder visualitzar els resultats de les observacions.

Mirant els resultats de la graella de les **pràctiques inclusives**, observem que sempre realitzava la intervenció educativa centrant-se amb el total dels alumnes, això tant ho vaig observar quan donava la benvinguda als alumnes com quan els acomiadava, també quan feia l'explicació de les activitats o del tema que tocava. També tenim proves que la mestra acollia a tot l'alumnat, ja que en la majoria de les situacions en la que un alumne/a arribava tard o s'incorporava al grup, la mestra animava a tota la classe a saludar. A més a més, es pot visualitzar com la mestra normalment valora l'esforç de cada alumne, sigui felicitant-lo o animant-lo a continuar, així com mai etiqueta als seus nens i nenes.

Si ens centrem amb les activitats, observem que mai va realitzar cap activitat o projecte cooperatiu tal com nosaltres ho entenem, perquè recordem que com al marc teòric dic, que no realitzi pràctiques cooperatives no vol dir que la mestra no sigui inclusiva. Per això tenim proves que sí que té actituds inclusives, ja que en tot moment mostra obertament que s'ha d'incloure a tots els alumnes, acceptant-los a tots a l'aula. També he observat, que la mestra donava el temps necessari a aquells infants que necessitaven més temps per acabar les tasques. En el cas que l'alumnat que anava més ràpid acabés, vaig observar que en la majoria de casos promovia l'ajuda als que els costava més. També veiem amb la graella que en alguns casos era ella qui feia les atencions individualitzades i ajudava als infants que més ho necessitaven, ja fos per ensenyar-los a agafar correctament el llapis, com ajudar-los a escriure bé les vocals, que és el que treballaven durant les observacions. A més a més vaig visualitzar que en alguns casos la mestra no podia atendre a aquests alumnes que requerien més ajuda.

Per altra banda, la graella ens mostra que el currículum i les activitats que realitzava no estaven adaptades a les necessitats i capacitats dels alumnes, ja que eren totes iguals per a tothom. Tampoc es complia un altre indicador de pràctica inclusiva que es basava en si la mestra promovia la reflexió dels aprenentatges que es feien en les activitats i tasques. Vaig poder evidenciar que mai especificava a l'alumnat perquè eren importants aquells

aprenentatges, ni l'objectiu que tenien, es treballava en una tasca i quan els nens i nenes l'havien acabat passaven a la següent.

Tampoc es compleix l'indicador 10 en el qual la mestra utilitza el conflicte com a element d'aprenentatge, sinó que quan algú es barallava o pegava, la mestra ho resolva a vegades parlant amb els dos o tres alumnes implicats.

Per últim, vull destacar l'indicador número dos que fa referència a si la mestra dóna el suport necessari i l'atenció suficient a les necessitats educatives, socials i personals de tots els alumnes, en el qual observem que gairebé no es dóna mai aquesta situació. A l'igual que l'indicador número onze amb el qual observem que la mestra gairebé mai fa grups de treball heterogenis, això passa perquè no es treballava mai en grup. El que sí que vaig observar és que procurava agrupar els nens amb les nenes a l'hora de fer el trajecte cap a la pista de futbol.

Pràctica inclusiva	Ob. 1 (8-10h)		Ob. 2 (10-12h)		Ob. 3 (8,30- 10,30h)		Ob. 4 (10'30- 12h)	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1. La intervenció educativa es centra en el total dels alumnes tot i que pot facilitar atencions més individuals als alumnes que ho necessiten.	X X X		X X		X X X		X X	
2. Dóna el suport necessari i l'atenció suficient a les necessitats educatives, socials i personals de tots els alumnes.	X	X		X X	X		X	X
3. Realitza les adaptacions necessàries perquè el currículum i les activitats siguin accessibles per a tots els alumnes		X X	X			X X X		X X
4. Evita l'etiquetatge d'aquells alumnes amb baixes expectatives	X X		X X		X	X	X	X
5. Mostra obertament la seva voluntat inclusiva possibilitant el dret de tots els alumnes d'aprendre junts	X X		X X		X X		X X	
6. La mestra fomenta mecanismes perquè tothom se senti acollit	X	X	X X	X	X X		X X	
7. Promou ajuda entre els alumnes com a recurs a l'atenció a la diversitat	X X X	X	X X X		X X X		X X	X
8. Per a atendre a la diversitat, realitza ajudes individuals, en petit grup i amb gran grup	X	X X	X X		X X	X	X	X X
9. La mestra valora l'esforç en la participació de cada alumne.	X X	X	X X		X X	X	X	X
10. La mestra utilitza el conflicte com a element	X	X X	X	X	X	X	X	X X

d'aprenentatge								
11. Normalment fa grups de treball heterogenis amb diferents nivells de capacitats		X X	X	X		X		X
12. Utilitza mètodes d'aprenentatge cooperatiu		X X		X X		X X		X X
13. Promou la reflexió sobre els aprenentatges que es fan		X X X		X X		X X X		X X
14. La mestra accepta a tots els alumnes de la seva classe	X X		X X		X X		X	
15. La mestra realitza dinàmiques perquè el grup estigui cohesionat		X X		X X		X X		X X
16. La intervenció educativa se centra en el total dels alumnes tot i que pot facilitar atencions més individuals als alumnes que ho necessiten.	X X X		X X		X X X		X X	

Pel que fa a les **pràctiques col·laboratives**, observem que la mestra mai promou el treball col·laboratiu entre els alumnes. Les activitats són amb tot el grup-classe o individuals, en les quals els alumnes poden interaccionar entre ells però no es treballa en projectes o activitats col·laboratives. Per tant, els indicadors on s'observa si el grup es gestiona ell mateix, i si acompanya al grup en la seva tasca, comprovem que no es dona mai cap situació d'aula amb aquestes característiques. El que constatem és que a vegades realitza jocs en els quals han de col·laborar entre els infants però normalment la finalitat és competir amb els altres grups per aconseguir ser els primers o els millors.

Pràctica col·laborativa	Ob. 1 (8-10h)		Ob. 2 (10-12h)		Ob. 3 (8,30-10,30h)		Ob. 4 (10'30-12h)	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
17. Promou el treball col·laboratiu entre els alumnes		X X		X X		X X		X X
18. Les activitats estan enfocades que el grup es gestioni ell mateix		X	X			X		X
19. La mestra realitza jocs els quals l'alumnat ha de col·laborar per aconseguir el mateix objectiu	X	X		X X	X	X X	X	X
20. La mestra proposa activitats en la qual acompanya a l'alumnat en la seva tasca		X		X		X		X

Com podem veure en la **pràctica competitiva**, la majoria d'activats estan dissenyades per a competir entre ells, sense tenir en compte els ritmes

d'aprenentatge ni les capacitats de cada infant. Pel que fa al tipus de jocs que feia la mestra, observem que gairebé sempre eren individualistes i promouien la competició, com "mataconills", jocs d'atrapar com el de "el Lobo feroz". A vegades realitzava jocs on s'havia de col·laborar com les curses de relleus per equips, però malgrat pot semblar que es promovia el treball en equip, la finalitat continuava sent la de competir entre els equips.

Pràctica competitiva	Ob. 1 (8-10h)		Ob. 2 (10-12h)		Ob. 3 (8,30- 10,30h)		Ob. 4 (10'30- 12h)	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
21. Les tasques són individuals i van dirigides a competir entre els alumnes	X X	X	X X		X X		X X	
22. La mestra realitza jocs basats en la competició	X		X X		X X		X	X
23. Renya o castiga als alumnes que acaben últims o fan malament la feina		X X X		X X		X X		X X X
24. No té en compte els diferents nivells d'aprenentatge i capacitats	X	X X	X	X X		X X		X X

En conclusió podem dir que la mestra realitza moltes pràctiques inclusives, això ho observem en els indicadors:

- La mestra accepta a tots els alumnes de la seva classe.
- La intervenció educativa se centra en el total dels alumnes tot i que pot facilitar atencions més individuals als alumnes que ho necessiten.
- La mestra valora l'esforç en la participació de cada alumne.
- Promou ajuda entre els alumnes com a recurs a l'atenció a la diversitat.
- La mestra fomenta mecanismes perquè tothom se senti acollit
- Mostra obertament la seva voluntat inclusiva possibilitant el dret de tots els alumnes d'aprendre junts.
- La intervenció educativa es centra en el total dels alumnes tot i que pot facilitar atencions més individuals als alumnes que ho necessiten.
- Evita l'etiquetatge d'aquells alumnes amb baixes expectatives.

Per altra banda, pel que fa a les pràctiques col·laboratives no podem dir que en realitzi gaires o cap, ja que l'únic indicador que ens mostra que sí que a vegades es dona és:

- La mestra realitza jocs els quals l'alumnat ha de col·laborar per aconseguir el mateix objectiu

De les pràctiques competitives, podem destacar que els indicadors que observem que més realitza la mestra són:

- Les tasques són individuals i van dirigides a competir entre els alumnes
- La mestra realitza jocs basats en la competició

Per últim, podem veure que als tres tipus de pràctiques el que més es promou són les activitats individualistes, que es treballa molt amb el grup-classe però molt poc en grups més petits. Rarament els nens i nenes poden argumentar o debatre les tasques entre ells, ja que la relació és bàsicament unidireccional, mestra-alumne, realitzant activitats memorístiques i repetitives, i per tant el ventall de respostes que pot dir l'alumnat és limitat, la resposta només en pot ser una, l'encertada.

3.3 Descripció i anàlisi de concepcions de la mestra de PAMI, envers la inclusió

Per tal de respondre la pregunta de quines són les concepcions de la mestra sobre inclusió, a continuació hi ha el buidatge de la informació extreta de l'entrevista la qual podem trobar sencera al final d'aquesta investigació en format d'àudio en un CD.

En primer lloc, cal dir que la mestra té bastant experiència en el món educatiu, ja que ha treballat tant en escoles públiques (a gairebé tots els graus de primària), com donant classes privades i al nivell diversificat (similar al grau superior a Espanya), per a finalment treballar a PAMI durant 4 anys. La mestra diu que aquesta experiència laboral, li ha permès afirmar que els primers anys educatius d'un infant són molt importants per a tenir una base per una bona educació i que serveix per pal·liar dificultats d'aprenentatge posteriors, expressa que *"siempre ha pensado que 1r grado es la base; tanto párvulos, como pre-primaria y primer grado son la base para que ellos puedan ser estudiantes con éxito en el nivel diversificado"*. Per tant, veiem que segons el seu parer molts dels problemes d'aprenentatge dels infants tenen a veure amb una base deficient en les

primeres etapes i que aquest és el motiu pel qual més endavant sorgeixen dificultats.

La mestra opina que és important que els docents s'especialitzin professionalment i facin capacitacions⁷ per a poder atendre millor a l'alumnat. Això ho veiem quan diu: *"no puede venir una maestra del nivel pre-primario a dar clases a primero de primaria, porque no tenemos la misma metodología, ellos van más enfocados en cierta área del niño, en cambio nosotros ya vamos a trabajar el todo."*

També podem veure que la mestra utilitza paraules negatives per denominar als alumnes amb dificultats específiques o NEE, veient-los com un problema, tot i que la seva visió és que aquests també poden aprendre. Això ho observem perquè quan li pregunto sobre l'alumnat amb NEE dins l'aula, i sobre quin és el procés que segueix ella quan detecta que un infant té dificultats d'aprenentatge, respon:

"Esto es una problemática que hemos visto aquí en PAMI, pero no los podemos excluir del grupo porque yo creo que ellos también tienen la capacidad de aprender, quizás su aprendizaje es un poco más personalizado, más lento, pero aprenden. Uno si el maestro le da ayuda, si detecta que el niño tiene un problema, si se le destina a psicología y si llama a los padres"

Al llarg de l'entrevista dóna molta importància que aquest alumnat sigui diagnosticat per un psicòleg, que és l'especialista a les escoles de Guatemala que s'encarrega d'aquests casos, i que és millor que se'l derivi a un servei especialitzat perquè el pugui atendre millor i treballar aquestes dificultats d'aprenentatge. Aquesta idea sorgeix repetides vegades al referir-se que els mestres no estan capacitats per a poder atendre aquest tipus d'alumnat, però malgrat que ella diu això no ho utilitza com a argument per excloure els nens i nenes amb NEE. Això ens porta a parlar sobre què fa la mestra quan detecta una dificultat d'aprenentatge en algun alumne/a, i quins recursos té la zona per a ajudar-lo. La mestra respon que hi ha la psicòloga de PAMI que s'encarrega de diagnosticar a aquests infants i que posteriorment els deriva a serveis externs a l'escola com són Senderos

7. A Guatemala utilitzen el terme *capacitación* per referir-se a cursos formatius .

de Maíz, que és un centre de recursos de Panajachel que atén infants i adults amb dificultats auditives, i Fundabien, que és l'escola d'educació especial de la ciutat.

La mestra posa especial èmfasis que aquesta atenció més personalitzada ha de ser fora de l'horari escolar, ja que tots els nens i nenes han d'estar a dins l'aula, però sí que he observat que puntualment algun infant va a l'aula de la psicòloga. Quan parlem sobre treure els nens de l'aula per a treballar certes dificultats específiques respon rotundament que:

"aquí en PAMI esto no lo podríamos hacer porque, uno estaríamos violando los derechos del niño, dos los niños no se pueden quedar solos acá dentro del aula y la maestra a fuera con otro niño [...] si hubiera un especialista se podría hacer pero fuera del horario de clase, para no quitarle el derecho de estar con los otros"

Un element important a destacar és que la psicòloga no està especialitzada en dificultats d'aprenentatge i no té ni els recursos ni la formació adequada per atendre a aquest tipus d'alumnat. Una altra cosa que he observat és que la mestra diu que els infants amb NEE se'ls deriva a serveis externs fora d'horari, però pel que jo vaig veure i parlar amb els altres mestres de l'escola, cap dels nens es beneficiaven d'aquests serveis i l'escola tampoc estava en contacte amb aquests per obtenir recursos i ajudar a aquest alumnat.

Quan vaig començar les pràctiques vaig observar que la mestra a l'inici de curs va fer una selecció dels alumnes, posant l'alumnat més avançat al matí i els que no hi anaven tant, a la tarda. Per això m'interessava conèixer el perquè ho havia fet i què en pensa sobre que nens i nenes de diferents nivells acadèmics i d'edat convisquin dins l'aula, al que ella opina que:

"no es que yo no quiera a los niños o los esté discriminando, sino que por el proceso de aprendizaje que ellos llevan. Por la mañana la mayoría de los niños que tengo ya tienen párvulos, [...] por otro lado los niños de la tarde nunca han ido a la escuela, les falta mucha estimulación en las habilidades generales y específicas, per lo tanto no los puedo mezclar porque al hacerlo se frustran los que van avanzados y también los que van retrasados. Por eso mejor hacemos una separación."

Tot i justificar aquesta separació raonant que és pels coneixements previs que té l'alumnat, jo vaig observar que al matí també hi havia diferents nivells acadèmics i diferents formes d'aprendre, i això confronta amb l'opinió que té sobre que hi hagi diversitat a l'aula, ja que diu: "*veo positivas estas diferencias, ya que el alumnado que va más retrasado aprende de los alumnos que van más avanzados*". Per tant, observem que per un cantó creu que s'ha de separar a l'alumnat per capacitats i nivells d'aprenentatge, però per l'altre banda, pensa que sí que hi ha un benefici en que hi hagi diversitat a l'aula. El que sí que podem veure és que la mestra repeteix molts cops que: "*los alumnos que tienen más dificultades no se los puede echar de la clase porque estaría violando los derechos de los niños*", la qual cosa té molt en compte quins són els drets dels infants i per tant hi ha una actitud inclusiva envers aquests alumnes.

Quan li faig la pregunta referent a si té en compte als alumnes amb dificultats d'aprenentatge a l'hora de fer la planificació setmanal, ella respon que no, ja que la dissenya pensant amb tots. El que sí que veiem és que la mestra s'adona que no pot arribar a tots, perquè els alumnes amb dificultats desconcentren a la resta de grup, i creu és millor que aquest alumnat vagi a la tarda, ja que d'aquesta manera ella pensa que aquests alumnes aprendran més a poc a poc i no de pressa i corrents com fan ara, i llencin un any per la borda, però la directora no li ha permès. Per tant, tornem a veure com sí que creu que s'ha d'incloure a la diversitat d'alumnat a l'aula, però no contempla l'opció de canviar el contingut perquè tothom aprengui, i torna a utilitzar el recurs de la divisió segons les capacitats i habilitats dels infants. Ella atribueix el problema de les dificultats d'aprenentatge dels alumnes a la falta de motivació i d'interès per part dels pares cap als seus fills, ja que diu que l'escola sempre hi ha tres factors molt importants perquè un nen o nena pugui aprendre: els pares, la mestra i alumne, i si un d'aquests tres falla, no s'hi pot fer gairebé res.

Una observació que la mestra ha fet referent al fet que hi hagi diversitat a l'aula és que l'alumnat que té més dificultats frena el rendiment dels que van més avançats. Tot i que té en compte que se'ls ha d'esperar a tots, en cas que siguin majoria, en cas que siguin minoria ella decideix avançar perquè vagin més ràpid, per tant no sempre té en compte les necessitats de

cada alumne i els ritmes d'aprenentatge. El que sí que podem veure és que la mestra té en consideració l'opinió de tot l'alumnat de la classe i que respecta els torns quan ella fa preguntes, començant per aquells que primer han aixecat el braç, tenint en compte a tots i totes. Però també té present que s'ha de donar temps als nens i nenes nouvinguts perquè vagin veient com funcionen les classes i no atabalar-los amb preguntes que potser no saben respondre. Això ho veiem perquè la mestra argumenta:

"Acá se respetan los turnos, el primero que levanta la mano es al que se le pregunta, y luego se les da la secuencia a todos, no se le puede decir: como él no sabe que se quede ahí, hay ocasiones en las que un niño es recién entrado a la escuela, yo al preguntarle él no va a contestar nada, entonces deje pasar esto porque el niño no sabe de que estamos hablando, en cambio el resto como vienen juntos si saben de que estoy hablando, entonces tampoco atemorizar al niño, bombardeándole, diciéndole: decidme, decidme! Si sabemos que es nuevo, le damos unos días para que se socialice con los demás niños, entonces ahí ya hacemos la excepción de dejarlo pasar, pero mientras tanto aunque tenga problemas de aprendizaje y esté acá se le pregunta, hasta que responda."

Pel que fa a l'acollida d'aquest alumnat nouvingut, veiem que sí que hi ha la voluntat de que l'alumne nou se sentin un més de la classe i acollit, tot i que creu que és important pel seu aprenentatge que comencin a l'inici del curs, ja que com diu abans, l'alumne/a té més dificultats per aprendre. També senyala que prefereix que els alumnes nous que entren a mig curs es quedin en un segon pla, fent d'alumnes oients. En el temps de pràctiques la mestra em va dir que aquests no estan inscrits a l'escola i per tant no se'ls hi exigeix el mateix que els altres infants que han començat a l'inici de curs, tot i que sí que se'ls permet participar de les activitats. Això ho veiem perquè diu:

"va a depender porque si es inscripción en abril, a primero, es muy difícil llevar la secuencia. Pero dado que se cambio de establecimiento⁸ [...] y entra, no pasa nada, porque aquí los niños siempre le van a dar una buena bienvenida. Pero si el niño esta estudiando, pero si el niño no esta estudiando y entra, si se le da la oportunidad de entrar como niño oyente y

8. A Guatemala s'utilitza el terme *establecimiento* per referir-se al centre escolar.

hacer lo mismo que hacen los demás, pero eso si no podríamos decir que va aprender un 100%, sino un 40% o 50%, ya que los demás ya van más adelantados."

A la pregunta de si entre els docents es fa traspàs d'informació dels alumnes, ella comenta que durant l'any s'omple una fitxa amb totes les característiques de l'alumne, quines assignatures prefereix, quines dificultats té i les qualificacions de l'any. Per tant, observem que no hi ha cap reunió per a compartir la informació dels alumnes que passen de curs, el que sí que diu que fan és que, de manera informal a l'hora dels esbarjos o entre reunions, comenten coses dels infants.

Pel que fa a l'agrupament de l'alumnat, opina que és molt positiu que treballin conjuntament, ja que d'aquesta manera comparteixen opinions, aprenen a prendre decisions i aprenen dels altres. Tot i que com ja he dit abans no he observat que s'agrupessin per a fer treballs cooperatius o col.laboratius, sí que sovint demana que s'ajudin entre ells. També veiem que té molt en compte el benestar de tot l'alumnat, ja que procura intercalar nen i nena, com també hem vist abans que ho feia a l'hora d'agrupar-los per fer el trajecte cap al camp de futbol, ja que diu:

"Lo que nosotros hacemos es de que siempre, mirando el bienestar de todos, no solo los niños se junten y no solo las niñas se junten. Entonces intercalamos, ahí sí. [...] también se pueden cambiar para que ayuden a los demás y si molestan también se cambian."

La mestra considera que: *"Es muy importante decir a los niños que no todos somos iguales, todos somos diferentes, capacidades diferentes."*, per tant veiem que ella reconeix la importància de la diversitat per a fomentar valors inclusius a l'alumnat, ara bé, a l'aula no he observat que es treballi específicament, ni tampoc cap comentari per a fer reflexionar a l'alumnat sobre la diferència.

Recordem que insisteix que els docents han d'estar ben preparats o formats per atendre millor a l'alumnat. Per això ella ha fet diferents capacitacions que li han servit per atendre millor els primers cursos de primària, així com aquelles relacionades amb els drets, el benestar dels infants i l'educació emocional, per tant veiem que sí que està interessada a conèixer aquesta

diversitat i com atendre-la. Aquestes capacitacions les realitzen tots els mestres de PAMI, i a les que cada docent fa voluntàriament, comenta que la informació es comparteix de manera informal, parlant-ne entre ells. El què aprèn la mestra en aquestes formacions diu que les aplica a l'aula i, que si no li serveixen del tot, les adapta perquè les pugui utilitzar sobretot aquelles relacionades en la psicologia educativa, que és el que actualment estava cursant. Per tant, tot i que anteriorment ha dit que no modificava les activitats per arribar a tots i totes, sí que veiem que fa adaptacions del que ha après en les capacitacions.

Referent a com creu la mestra que és la millor manera de resoldre els conflictes a l'aula ella opina que s'han de solucionar a través del diàleg, però he observat que la mestra és qui imposa la resolució de la sentència sense que hi hagi cap acord entre els alumnes. Això ho puc dir perquè a la pregunta de com resol els problemes de l'aula, respon:

"llamar a los dos y escuchar a las dos partes y no regañar, regañar, regañar, el que se queja es quien empieza el conflicto y se les pide una explicación [...]. Entonces los dos se van a pedir una disculpa, los dos la van aceptar y a trabajar, no a seguirse golpeando".

Veient aquesta resposta durant l'entrevista crec convenient preguntar a la mestra què passa si un alumne agredeix a un altre, sobrepassant-se, al que ella respon que:

"no se puede castigar, lo que si podemos hacer es traerlo y sentarlo acá con nosotras a la mesa y que trabaje, verdad. [...] Pero si podemos llamar a los padres, para reportar sobre la conducta. Quizás un castigo seria que ayudara con la limpieza, como para emendar lo que ha hecho".

Per tant veiem que a vegades no hi ha conseqüències sobre els actes dels alumnes, ja que tan sols se'ls fa canviar de lloc, però altres vegades sí que creu que han de tenir conseqüència les actituds negatives de l'alumnat, sempre que no sigui físic o verbal. Coneixent moltes de les situacions que pateixen a l'entorn familiar els infants que assisteixen a l'escola PAMI, un dels objectius de l'equip docent és que l'alumnat se senti a gust i protegit a l'escola, ja que com hem esmentat abans, molts d'ells pateixen maltractaments a casa.

Per últim, m'interessava conèixer la seva opinió sobre les normes com a mitjà per millorar la convivència a l'aula. Veiem que ella creu que és molt important posar normes, però no com una obligació sinó perquè l'alumnat vegi que la mestra és la persona que els orientarà i encaminarà durant el curs. Ella pensa que s'ha de crear confiança entre l'alumne/a i la mestra perquè els infants compleixin les normes i veu les normes com a mitjà per crear un bon clima a l'aula i una bona convivència. Tot i que no són moltes les normes que hi ha a la classe en tot moment se'ls hi ha explicat la finalitat d'aquestes, quan ho poden fer i com, cosa que contrasta amb el que he dit anteriorment sobre la reflexió de perquè fan les activitats. Recordo que quan la mestra fa una activitat en cap moment els alumnes coneixen l'objectiu i tampoc se'n parla al final sobre què s'ha fet, però amb les normes sí que ho fa.

4. Discussió dels resultats i conclusions

Una vegada feta l'anàlisi de les dades puc començar a plantejar-me si la mestra és inclusiva i què en pensa sobre la inclusió. Com ja he dit abans, el context de l'escola i el de la mateixa mestra és molt diferent al que tenim aquí i això s'ha de tenir present a l'hora de reflexionar sobre els grans temes que conformen aquesta investigació, sobretot per no caure en la comparació entre el que pensem que és la inclusió en l'àmbit europeu i el que significa a Guatemala. Una de les coses que m'he adonat realitzant aquesta investigació és que no puc concloure taxativament si la mestra és inclusiva o no, ja que moltes de les seves pràctiques, actituds i concepcions estan marcades per matisos del mateix context.

Segons l'anàlisi de les dades, podem veure en forma d'indicadors perquè la mestra sí que és inclusiva:

- La mestra accepta a tot l'alumnat de la seva classe.
- Dóna el suport necessari i l'atenció suficient a las necessitats educatives, socials i personals de totes les nenes i nens.
- La intervenció educativa es centra en el total de l'alumnat tot i que pot facilitar atencions més individuals als alumnes que ho necessiten.
- La mestra valora l'esforç en la participació de cada infant.

- Promou ajuda entre l'alumnat com a recurs a l'atenció a la diversitat.
- La mestra fomenta mecanismes per a que tothom es senti acollit.
- Mostra obertament la seva voluntat inclusiva possibilitant el dret de tot l'alumnat d'aprendre junts.
- Per a atendre a la diversitat realitza ajudes individuals.
- Evita l'etiquetatge d'aquells infants amb baixes expectatives.
- La mestra realitza jocs els quals l'alumnat ha de col·laborar per aconseguir el mateix objectiu.
- No renya ni castiga als alumnes que acaben últims o fan malament la feina.
- Veu molt positiva les especialitzacions i la formació per a poder atendre millor a l'alumnat.
- Té molt en compte quins són els drets dels infants.
- Reconeix la importància de la diversitat per a fomentar valors inclusius a l'alumnat.
- Els conflictes els soluciona a través del diàleg.
- Té molt interès a que l'alumnat se senti a gust i protegit a l'escola.
- Veu les normes com a mitjà per una bona convivència a l'aula.

Pel que fa a l'actitud inclusiva de la mestra, veiem que tot i acceptar a tots els infants de l'aula, té la concepció que aquests són una "problemàtica". Tot i que creu fermament que tots han d'estar inclosos dins l'aula he pogut observar que creu que seria millor que els pogués atendre algú especialitzat, remarcant el fet que ha de ser fora de l'horari. Això em fa adonar que, segons les perspectives sobre la diversitat al llarg de la història (Echeita, 2006), ens situem en la model dels estudis crítics sobre la diversitat, ja que la visió de la mestra sobre els alumnes amb NEE convergeix entre el llegat psicomèdic i la resposta sociològica. La primera perspectiva l'he pogut observar durant l'entrevista, ja que ha aparegut molts cops la idea de que "s'ha de diagnosticar" el problema que té l'infant, per a poder corregir els seus dèficits. La segona perspectiva l'observem quan la mestra argumenta que molts cops el problema és de la família i de la seva situació socioeconòmica, ja que no han estimulat prou a l'infant i tampoc se'n preocupen, i això repercuteix en les seves capacitats per aprendre. Per altra banda, observem que la mestra té una concepció centrada en la perspectiva individual, ja que segons Simon (2009) l'origen

de les dificultats són els mateixos nens i nenes com a resultat de les seves limitacions, i també té la concepció que és un petit grup el que necessita quelcom especial per aprendre.

Un dels elements que m'ajuda a entendre això és el context del país, ja que l'alumnat amb diversitat funcional o NEE encara és molt poc visible a les escoles, molts encara se'ls tanca a casa, i per tant no es concep que aquests puguin aprendre. L'altre factor que penso que és important és que la mestra, tot i seguir el model de l'educació popular de PAMI, encara li costa posar-lo a la pràctica, ja que la influència de l'educació tradicional encara és molt forta al país.

Pel que fa als alumnes nouvinguts m'ha cridat l'atenció que, tot i que l'actitud de la mestra és molt acollidora i els tracta com un més a l'aula, veiem que en el cas dels infants que entren a mitjans de curs, en primer lloc se'ls etiqueta com a oients, i en segon lloc no es treballa amb ells com es fa amb els altres. La seva actitud és que no s'hi pot fer gairebé res i els dóna per perduts, per això veiem que per una banda el fet de "ser alumne/a oient" fa que la mestra ja no s'hi esforci tant perquè aquests aprenguin; els deixa participar però això no vol dir que se'ls tingui en compte a l'hora de programar o d'atendre. Per altra banda, sí que és cert que la docent també etiquetava positivament a l'alumnat, anomenant-los "licenciados o catedraticos" a l'aula. Aquestes dues paraules tenen un alt valor social a Guatemala, ja que per la situació del país poca gent pot accedir a la universitat i quan algú es treu una carrera, ja no se'ls anomena pel seu nom, sinó que es passen a dir Licenciado, Lic o catedratico. Penso que és positiu que els anomeni així, ja que disposa grans expectatives a uns infants que, per la seva situació socioeconòmica, és difícil que puguin accedir a la universitat, per això la insistència de la mestra en què els seus infants es convencin que arribaran lluny acadèmicament.

També he observat que tot i acollir a tot l'alumnat, mai es va fer presentacions dels infants i en conseqüència molts d'ells a mitjans de curs encara no sabien la majoria dels noms dels companys; la mestra veia cada dia aquest fet però no feia res al respecte perquè això canviés. Per tant, tot i que mostra obertament la seva voluntat inclusiva, no es realitzava una pràctica tan senzilla com és procurar que tots i totes es coneguessin i

d'aquesta manera potenciar que els infants se sentin importants, valorats i part del grup dins l'aula.

Durant l'entrevista la mestra remarca molts cops que s'ha de protegir els drets dels infants, per això veiem que té molt interès en què l'alumnat se senti a gust i protegit a l'escola. També ho observem perquè els càstigs mai eren físics o verbals, sinó que normalment tenien a veure amb els seus actes; dic normalment perquè a vegades la conseqüència era seure a la taula de la mestra i continuar treballant sense que se li expliqués el perquè estava allà. Però no sempre procura pel benestar de l'alumnat, ja que pel que fa a donar el suport necessari i l'atenció suficient a las necessitats educatives, socials i personals de tots els alumnes, veiem que no sempre passa. Com hem esmentat anteriorment a l'anàlisi de les dades de les pràctiques de la mestra, veiem que en algunes situacions en les quals s'ha maltractat als infants des de casa, hi ha problemes de polls o de malnutrició, la mestra ha prioritzat la seva mala relació amb la treballadora social, abans que complir els drets dels infants.

Un dels indicadors que he vist que sí que fa és el de promoure l'ajuda entre alumnes com a recurs a l'atenció a la diversitat, però cal destacar que no sempre ho feia com a convicció sinó que molts cops el motiu era la falta de temps. La mestra també centra la intervenció educativa en el total dels alumnes facilitant atencions més individuals als alumnes que ho necessiten. Però vaig veure que en alguns casos la mestra no podia atendre a aquesta alumnes que requerien més ajuda, això es pot explicar perquè l'escola no té llibres, sinó que cada alumne/a té una llibreta per assignatura. La mestra és l'encarregada de fer les activitats i d'escriure-las o dibuixar-les al quadern i això vol dir repetir 18 vegades la tasca perquè tots la poguessin fer. Per tant, veiem que en ambdós casos el motiu pel qual no sempre es donen aquests indicadors és la manca de temps o de recursos.

Com que un dels recursos que utilitzava molt la mestra de PAMI era el de fer activitats i jocs al pati de l'escola, vaig voler observar si la mestra ho utilitzava perquè l'alumnat col·laborés entre ell per aconseguir el mateix objectiu, ja que com he dit anteriorment les pràctiques col·laboratives comparteixen alguns objectius de les pràctiques inclusives. Però vaig poder veure que l'objectiu era el de competir entre els grups, per tant ja no s'està

complint un dels trets característics de l'aprenentatge col.laboratiu el qual diu que perquè es doni un treball col.laboratiu l'alumnat ha de treballar compromès en l'aprenentatge de tots els membres del grup, "sense competir" (Johnson i Johnson, citat a Cadoche, 2012). Vaig observar que tot i que la majoria de jocs es feien eren per equips i l'objectiu final era el de competir entre ells, o sigui que hi havia un guanyador i un perdedor, i molts cops se'ls premiava amb quelcom de menjar, com podia ser fruits secs o xupa-xups. Altres jocs, o dinàmiques com ella en deia, consistien a posar-se en rotllana i seguint les ordres de la mestra; l'objectiu era aprendre les parts del cos, dreta-esquerra, amunt i avall, etc., però eren activitats avorrides, les quals els infants havien de fer moviments molt mecànics i militars. Penso que això es pot explicar per la formació de la mestra, tot i que ella a l'entrevista no ho menciona, abans de fer el diversificat de magisteri ella havia fet formació militar i es notava quan feia fer dinàmiques a l'alumnat.

Cal destacar que Guatemala és un país marcat per una guerra civil que va acabar l'any 1996, però actualment encara hi ha molta violència a les grans ciutats. És per això que l'exercit encara és molt visible al dia a dia dels guatemalencs i guatemalenes, ja sigui protegint establiments comercials dels furtcs, vigilant el contraban de droga a les carreteres, etc., és per això que hi ha molta gent que creu que formar part del cos de l'exèrcit és una bona sortida laboral, a més estan molt ben pagats. Per això penso que aquesta formació militar ha marcat en molts sentits a la mestra, ja que a l'exèrcit es promou molt el treball individual i competitiu i això es pot observar en la seva pràctica.

Un element que es repeteix molts cops a l'entrevista és que per la mestra és molt important que els docents estiguin capacitats i s'especialitzin per a poder atendre millor a l'alumnat, ja que un dels arguments que dona molts cops és que molts mestres de PAMI no estan formats per atendre els alumnes amb dificultat d'aprenentatge, en la qual cosa també s'hi inclou ella. Per tant, tornem a veure que segons Simon (2009) la mestra té una concepció individualista de l'adaptació a l'ensenyament, ja que delega la seva responsabilitat als especialistes. Però malgrat això, la mestra no ho utilitza com a argument per excloure aquests nens i nenes.

Per altra banda durant aquests dos mesos també vaig poder observar que la mestra no realitzava pràctiques inclusives, aquestes són les següents:

- No realitza les adaptacions necessàries perquè el currículum i les activitats siguin accessibles per a tots els alumnes
- Gairebé mai utilitza el conflicte com a element d'aprenentatge
- No fa grups de treball heterogenis amb diferents nivells de capacitats
- No promou el treball col·laboratiu entre els alumnes
- No promou la reflexió sobre els aprenentatges
- No utilitza mètodes d'aprenentatge cooperatiu
- Les activitats no estan enfocades a què el grup es gestioni ell mateix
- La mestra no proposa activitats en la qual acompanya a l'alumnat en la seva tasca. Entén-ho com a col·laborativa
- No realitza dinàmiques perquè el grup estigui cohesionat
- Les tasques són individuals i van dirigides a competir entre els alumnes
- La mestra realitza jocs basats en la competició
- No té en compte els diferents nivells d'aprenentatge i capacitats
- La mestra utilitza paraules negatives per denominar als alumnes amb dificultats específiques o NEE, veient-los com un problema
- Selecció dels alumnes. Divisió de l'alumnat entre els que van més avançat al matí i els que van més lents a la tarda

Però com he dit anteriorment no tot és blanc o negre, per tant anem a veure perquè no podem afirmar que la mestra no realitza aquestes pràctiques inclusives.

En primer lloc, observem que divideix l'alumnat entre els que van més avançat al matí i els que van més lents a la tarda, tot justificant aquesta separació la fa pels coneixements previs que té l'alumnat. En les meves observacions vaig veure que al matí també hi havia diferents nivells acadèmics i diferents formes d'aprendre, i això confronta amb l'opinió que té sobre que hi hagi diversitat a l'aula, ja que ella diu que és molt positiu perquè entre ells s'ajudin i aprenguin els uns dels altres. Una cosa que és certa és que a part dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge, entre ells tenen edats molt diferents i per tant són molt diferents els coneixements previs que tenen els més petits i els més grans, i també el moment

maduratiu que viuen. Per tant, a l'aula hi ha una situació molt complexa que en certa manera desborda a la mestra.

En segon lloc, també veiem que no adapta el currículum ni les activitats perquè sigui accessible a tothom. Quan li pregunto si té en compte als alumnes amb NEE per a dissenyar la programació setmanal, la mestra diu que no i a més ha observat que els alumnes amb dificultats d'aprenentatge desconcentren la resta del grup i aquests alumnes que van més lents frenen el rendiment dels que van més ràpid. Tot i dir això veiem que no es planteja que s'hauria de modificar la planificació, les activitats o la metodologia, sinó que pel contrari, col·loca el problema als infants. Tot i que sí que té en compte que se'ls ha d'esperar a tots, en cas que siguin majoria, en cas que siguin minoria ella decideix avançar perquè vagin més ràpid. Per tant observem una incongruència en aquesta opinió, ja que no sempre té en compte les necessitats de cada alumne.

Col·loca el problema de les dificultats d'aprenentatge als infants i a la família, ja que diu que la falta de motivació molts cops prové de casa. Segons la mestra m'ha explicat, a l'escola sempre hi ha tres factors molt importants perquè un nen o nena pugui aprendre: els pares, la mestra i alumne, i si un d'aquests tres no hi és no s'hi pot fer pràcticament res. Coll, Palacios i Marchesi (2007) senyalen que, segons el constructivisme, perquè un alumne aprengui és important que hi hagi una relació triangular entre els continguts, els alumnes i el mestre. En aquest cas veiem que això no es dóna, ja que la mestra no pensa que els continguts i la metodologia que ella utilitza siguin factors rellevants per l'aprenentatge de l'alumnat, per tant no té en compte el triangle interactiu del constructivisme i això es pot explicar per una falta de formació, o bé perquè dóna més pes a la família que al contingut. Tot i això, ella es contradia quan durant l'entrevista explica que sí que fa adaptacions del què ha après a les capacitacions. Per això puc dir que, pel context del país a les escoles i a PAMI no es fan adaptacions curriculars o plans individualitzats⁹ com a tal, però sí que ella procura que el coneixement i els recursos que aprèn de les capacitacions li serveixin per

9. El pla individualitzat és una eina per a la planificació de mesures, actuacions i suports per donar resposta a situacions singulars i complexes de determinats alumnes, perquè puguin aprendre i participar en la vida del centre educatiu. Definició extreta de la pàgina web: <http://www.xtec.cat/web/curriculum/diversitat/centreseducatius/suports/plans>

dissenyar activitats que millorin l'aprenentatge dels infants, tot i que sense pensar en les necessitats individuals de cada un d'ells i elles.

Pel que fa a la seva opinió sobre com s'ha d'atendre als alumnes amb dificultats d'aprenentatge, observem que aquesta creu fermament que se'ls ha d'atendre a dins l'aula, que no se'ls pot treure fora, que se'ls ha d'incloure. Tot i la seva explicació, a partir de les observacions fetes a l'aula durant aquests dos mesos, he pogut veure que algun dia sortia algun nen o nena per anar a veure la psicòloga de l'escola. A l'aula de psicologia es reforçaven alguns aprenentatges i es tractaven temes emocionals, ja que com hem dit abans els infants d'aquesta escola tenen una gran diversitat d'estructures familiars, amb nivells econòmics i socials molt diferents, la gran majoria d'infants treballen i molts pateixen desnutrició. El què sí que observem és que té molt clars quins són els drets dels infants i que aquests són fonamentals i inviolables. Cal remarcar que Guatemala és un país on no es tenen gaire en compte als infants i sovint no se'ls hi respecta els drets que tenen. Per tant sí que observem que té una concepció inclusiva que tothom té el dret d'estar dins l'aula, però per l'organització del centre educatiu a vegades marxen de classe per fer reforços. L'escola i la mestra no contempen que la psicòloga pugui entrar a l'aula i d'aquesta manera ella tindria un reforç i a més l'alumnat no hauria de marxar.

Si ens centrem en les activitats, observem que mai va realitzar cap projecte cooperatiu, però com hem dit abans la mestra treballa segons el model pedagògic de l'Educació Popular i segons aquest s'entén per cooperació com a ajuda i solidaritat entre les persones, amb l'objectiu que el grup evolucioni (Aldana i Nuñez, 2002). Per tant, ella no concep el treball cooperatiu com a recurs perquè tothom se senti inclòs i perquè hi hagi presència, progrés i participació de l'alumnat, com senyala Ainscow (citada a Generalitat de Catalunya, 2015). Per això no podem afirmar que la mestra no és inclusiva, perquè segons la pedagogia de l'educació popular, sí que ho és.

Pel que fa a com són aquestes activitats veiem que es treballa seguint la metodologia de l'educació popular, ja que segons les característiques que esmenten Aldana i Nuñez (2002) explicades a la fonamentació teòrica, aquesta ha de ser dialèctica, però podem veure que en cap moment es reflexiona en les activitats, els infants tampoc participen durant tot el

procés educatiu, en cap moment les activitats estan plantejades perquè l'alumnat pensi de manera crítica. Tot i que sí que compleix una característica, la dialògica, ja que la mestra té en compte a tothom i tots es poden expressar, sempre en el format grup-classe, però en cap moment els alumnes poden argumentar o debatre les tasques entre ells. La relació és unidireccional mestra-alumne fent que la possibilitat de les respostes només en sigui una, l'encertada, i per tant les activitats són memorístiques i repetitives.

Altres indicadors que veiem que no es donen mai són els que observen si la mestra promou el treball col·laboratiu entre els alumnes, si les activitats estan enfocades a què el grup es gestioni ell mateix i si la mestra proposa activitats en la qual acompanya a l'alumnat en la seva tasca. No s'observa a causa del fet que la mestra no fa mai pràctiques col·laboratives perquè els seus alumnes aprenguin, i per això tampoc es dona l'indicador en el qual s'observa si el grup es gestiona ell mateix. Com ja he dit abans gairebé totes les activitats són molt individualistes i que tendien a la competició entre l'alumnat, i vaig poder observar que això desencadenava més rivalitat entre els que anaven més avançats i els que no per qui acabava abans la feina, tot i que sí que és cert que en cap moment la mestra incitava explícitament a què l'alumnat competís entre ell. El que contrasta amb la seva concepció sobre el treball cooperatiu o col·laboratiu, la qual és molt positiva i en l'entrevista podem veure que veu molt bé que l'alumnat treballi conjuntament, però mai ho fa.

A més tampoc veiem que la mestra promogui la reflexió sobre els aprenentatges que es fan, les activitats que dissenyava la mestra eren les tradicionals basades en fitxes i tasques individuals i en cap moment s'explicitaven els objectius, es debatien els resultats, o l'alumnat podia expressar-se o participar. Per tant, observem en aquest sentit tampoc s'està posant a la pràctica la metodologia de l'Educació popular, ja que com hem dit abans ha de ser dialèctica, participativa, crítica i dialògica (Aldana i Nuñez, 2002), així com tampoc compleix un dels criteris de l'Educació inclusiva, perquè tot i que sí que hi ha presència de tot l'alumnat, no hi ha ni progrés ni participació d'aquest. Tot i això la mestra quan a l'inici de curs va explicar les normes de convivència a l'alumnat, vaig observar que en tot

moment va argumentar el perquè s'havien de complir i el benefici que en treien tots, fent-los participar i reflexionar.

En quart lloc, la mestra gairebé mai feia grups de treball heterogenis, però això s'explica perquè l'alumnat mai treballava en grup. Tot i que sí que tenia molta cura a l'hora d'agrupar-los per a fer jocs o per fer el trajecte cap a la pista de futbol, era que anessin en parelles o grups de nens i nenes. La mestra dóna molta importància a què els infants es relacionin entre ells perquè a Guatemala la relació entre sexes és molt distant i encara hi continuen havent molts prejudicis sexistes i molt masclisme cap a la dona.

Tampoc realitzava dinàmiques de grup perquè aquest estigues cohesionat, i per tant les diferències entre ells encara eren molt visibles, ja no només entre nens i nenes, també amb aquells alumnes que eren més lents treballant o més esverats. Una de les conseqüències que el grup no estigués cohesionat era que a vegades sorgien conflictes entre l'alumnat. La mestra no ho utilitzava com a font d'aprenentatge, sinó que quan algú es barallava o pegava, la mestra ho resolia a vegades parlant amb els dos o tres alumnes implicats, però sense anar més enllà d'una justificació de què havia passat i un perdó per part de les dues parts, no hi havia conseqüències dels seus actes. Altres vegades ni es parlava del conflicte, simplement agafava al nen o nena que estava destorbant o creant el problema i el posava a la taula de la mestra a treballar. És important remarcar que l'escola PAMI no es pot castigar als alumnes, perquè molts pateixen situacions molt dures a casa i no es vol que a l'escola els infants se sentin malament.

En conclusió, tot i que la mestra realitza bastants dels indicadors de les pràctiques inclusives, segons Ainscow (citada a Generalitat de Catalunya, 2015) que és inclusió, observem que ella no busca maneres de respondre a la diversitat de forma que tothom se senti inclòs, tot i que sí que la veu com un factor positiu. A més, tampoc s'interessa a identificar i eliminar les barreres d'aprenentatge dels alumnes i a què aquests participin més. Per altra banda, sí que creu que és importat que hi hagi presència de la diversitat, però no es participa ni progressen com ho fan els altres, sobretot els nens amb dificultats d'aprenentatge, ja que molts els dóna per perduts. Pel que fa a la metodologia de l'Educació Popular veiem que tampoc es segueixen gaire els seus criteris, ja com hem dit abans no és dialèctica,

perquè els alumnes no reflexionen sobre els aprenentatges; no és crítica, perquè en cap moment es qüestionen o dubten els aprenentatges; és poc participativa, ja que no són protagonistes del seu coneixement; i a vegades és dialògica, però normalment amb el grup-classe, gairebé mai a nivell individual.

Un altre element a concloure és que segons les concepcions de Sandoval (2009) podem situar a la mestra en la perspectiva individual, ja que per les observacions i l'entrevista veiem que creu que un petit grup de l'alumnat necessita quelcom especial per aprendre; pensa que l'origen de les dificultats són el resultat de les limitacions pròpies dels alumnes; les barreres d'aprenentatge que tenen els infants són per raons cognitives, emocionals i familiars; i a més, la mestra delega la responsabilitat als especialistes perquè solucionin el "problema" de les dificultats d'aprenentatge dels nens i nenes.

5. Valoració del TFG

Fer aquesta investigació ha estat un gran aprenentatge. Mai havia fet una investigació d'aquestes característiques i la veritat és quelcom que m'ha suposat un gran esforç, tot un repte. Durant els anys de carrera havia fet treballs i assajos però mai una recerca d'aquestes dimensions i, tot i que en el seminari de mètodes d'investigació ens van explicar com s'havia de pensar i realitzar el TFG, a l'hora de dur-lo a terme m'he sentit bastant perduda. És per això que vull destacar que les sessions de seminari per mi han estat insuficients i penso que, de la mateixa manera que moltes carreres fan, hauria de ser tota una assignatura.

Una de les coses que m'he adonat fent aquest TFG és que part dels obstacles que em vaig trobar eren de formació i d'altres me'ls he trobat durant la investigació, ja que quan realitzes una recerca et trobes moltes limitacions. Ja sigui pels elements que no havia tingut en compte del dia a dia, com els propis de la investigació. Pel que fa a les limitacions del dia a dia he vist que en dependre de la mestra i l'horari de l'escola per fer les observacions, molts dies em vaig trobar que no les vaig poder acabar fent

totes perquè els mestres tenien reunions i l'alumnat no anava a classe, així com el temps que requereix el marc teòric.

Un altre tipus d'obstacle que m'he trobat ha estat que durant la recerca m'he adonat que investigar quelcom que aquí tenim tant present avui en dia com és la inclusió, a un país tan diferent culturalment i històrica com és Guatemala, és molt difícil. La dificultat està en la tendència de caure en les comparacions, ja que és molt fàcil a primera vista comparar i quedar-me a la superfície de la recerca, ja que si em miro les pràctiques inclusives de la mestra des de les aules catalanes, el resultat de l'anàlisi seria que no en fa i que ho fa tot malament. Per tant, aquesta recerca m'ha ensenyat que no tot és bo o dolent del tot, ja que s'ha de tenir una mirada prou oberta per comprendre que el context i l'experiència personal de cadascú, perquè influeix d'una manera molt important a l'hora de fer de mestra i també per comprendre el perquè de moltes coses.

Per altra banda, he pogut conèixer un altre tipus de model pedagògic com és el de l'Educació Popular, ja que sí que al principi de la carrera l'havia treballat, fins que no vaig començar els seminaris de pràctiques III no hi vaig aprofundir. He vist que tot i no tenir explícitament la paraula inclusió, aquesta pedagogia ja és en si inclusiva perquè té en compte a tothom, i la seva metodologia promou la participació de tothom fent una societat crítica, reflexiva i que es gestiona i mou per un bé comú.

Malgrat estigui satisfeta amb el treball fet, sí que em van quedar preguntes o aspectes que no vaig resoldre i que si hagués tingut més temps, les hauria pogut desenvolupar, com per exemple: Com afecten aquestes concepcions a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge? També penso que hagués estat molt interessant poder veure com afectaven les concepcions de la mestra en l'aprenentatge dels alumnes amb més dificultats o quin paper hi té la família en l'aprenentatge dels infants.

De l'experiència global d'aquest TFG, tant del contingut com del procés d'investigació, com a futura mestra m'agradaria tenir presents aquests aprenentatges que he après realitzant aquest TFG. Un dels elements que

m'emporto com a docent és no ser tan taxativa a l'hora de prendre decisions, amb el que està bé o no de les pràctiques meves i les dels altres, ja que segurament la meva experiència educativa i la meva formació també influiran en les meves pràctiques educatives, per això haig de tenir present el que he après en aquesta recerca i d'aquesta manera poder tenir més elements per observar-les i millorar el què no siguin pràctiques inclusives. El fet d'haver observat les pràctiques inclusives i/o cooperatives, que són les que promouen que tothom es senti inclòs a l'aula, fa que ara tingui més consciència que realment a l'aula hi hagi presència, participació i progrés de tot l'alumnat.

Per últim haig d'agrair molt la paciència i dedicació de la meva tutora, l'Anna Gómez, perquè m'ha ajudat en tot moment i m'ha guiat perquè pogués anar rectificat els errors i d'aquesta manera poder millorar. També vull agrair la predisposició de la mestra de 1r de primària, ja que sense ella tampoc hauria estat possible aquest treball.

6. Referències

Apunts de l'assignatura *Treball de Fi de Grau*

Ainscow, M; Miles, S. (2008). *Educación Inclusiva. Perspectivas, 145.*

Aldámiz-Echevarría, M; Alsinet, J; Bassedas, E; Giné, N; Masalles, J; Masip, M; Muñoz, E; Notó, C; Ortega, A; Ribera, M; Rigol, A. (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat.* Barcelona: Graó

Aldana, C., & Nuñez, C. (2002). *EDUCACIÓN POPULAR y los Formadores Políticos.* Cuadernos de Formación para la Práctica Democrática (ICEP).

Cadoche, L. (2012). *Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Sus implicancias en el aula de matemáticas.* Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

Coll, C., Palacions, J. i Marchesi, A. (2007). *Desarrollo psicológico y educación, 2.* Madrid: Alianza.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.* Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Tejeuelo, 4, 26-46.

Echeita Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid: Naracea.

Generalitat de Catalunya (2015). *Educació aprendre junts per viure junts pla d'acció 2008-2015.* Departament d'Educació. Barcelona

Koichiro Matsuura (2008). *Educación Inclusiva. Perspectivas, 145.*

Marchesi, A; Durán, D; Giné, C; Hernández, L. (2009). *Guia para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas.* Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 1-13.

Muntaner, J. (2014). *Prácticas inclusivas en el aula ordinaria*. Revista Nacional E Internacional de Educación Inclusiva, 7, 63–79.

Pujolàs, P. (2010). *No es inclusión todo lo que se dice que lo es*. Aula de Innovación Educativa, 38–41.

SANCHEZ, B. L. (2002). *LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA ATENCIÓN PRIMARIA EN SALUD*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Trabajo Social.

Sandoval, M; Simon, C (2009). *Estudio sobre las concepciones de la inclusión de los futuros maestros*. Facultad de Formación Del Profesorado, Universidad Autónoma de Madrid.

Unesco (1994). *Declaración de Salamanca*. Salamanca, España.

Webgrafia

Aprendizaje col·laborativo. Definició:

<http://es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje_colaborativo/Definici%C3%B3n> [Consulta: 17 d'abril de 2015]

Guerra, M. *Aprendizaje cooperativo y colaborativo, dos metodologías útiles para desarrollar habilidades socioafectivas y cognitivas en la sociedad del conocimiento*: <<http://www.monografias.com/trabajos66/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo2.shtml#xmodeloteo>> [Consulta: 20 d'abril de 2015]

Projecte educatiu de PAMI:

<<http://www.knhguatemala.org/site/index.php/proyectos/22-socios/53-programa-de-atencion-movilizacion-e-incidencia-por-la-ninez-y-adolescencia-pami>> [Consultat el 03/05/2015]