

PLANIFICACIÓ GENERAL A L'AULA INCLUSIVA. EL CAS DEL SOLSONÈS

Núria Padrós Tuneu

Treball de recerca per a l'obtenció del títol del
Diploma d'Estudis Avançats dirigit pel

Dr. Robert Ruiz Bel

FACULTAT D'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT DE VIC
Desembre de 2010

El meu agraïment més sincer

A en Robert per transmetre'm la passió per la inclusió escolar i la programació a l'aula i per tot allò que he après al seu costat durant aquests anys.

A l'Eulàlia, la Pilar, l'Anna i la Isabel perquè sense la seva guia, suport i ajuda no hauria pogut tirar endavant aquest treball i, sobretot, per tot allò que encara ens queda per aprendre i fer totes juntes.

Als companys i companyes del GRAD pels moments compartits de recerca, així com pels ànims i els seus bons consells durant tot el procés d'aquest treball.

A la meva família pel seu amor incondicional.

ÍNDIX GENERAL

INTRODUCCIÓ	4
MARC TÈORIC	8
1. Per què la inclusió escolar avui?	9
1.1 Aspectes normatius sobre la inclusió escolar	9
1.1.1 Normativa internacional	9
1.1.2 Normativa estatal i nacional.....	12
1.2 Orientacions ètiques i pedagògiques	14
2. La inclusió escolar: un concepte controvertit.....	19
2.1. L'educació inclusiva compresa com a fet, procés o fenomen	19
2.1.1 L'educació inclusiva compresa com a fet	19
2.1.2 L'educació inclusiva com a procés	22
2.1.3 L'educació inclusiva com a fenomen	23
2.2 La composició de les aules	23
3. La inclusió escolar: bones pràctiques.....	26
3.1 Bones pràctiques en el disseny i la planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge en aules inclusives	28
PART PRÀCTICA.....	44
4. Contextualització de la recerca	45
4.1 Dades socials i econòmiques del Solsonès	45
4.2 Context educatiu	46
4.2.1 L'alumnat amb necessitats educatives especials al Solsonès. Trajectòria de la seva atenció educativa.....	50
5. Objectius, metodologia i disseny de la investigació.....	55
5.1 Objectius de l'estudi	55
5.2 Metodologia de la investigació	56
5.3 Tècniques i procediments de recollida de dades	57
5.3.1 Entrevista estructurada.....	57
5.3.2 Qüestionaris	57
5.3.3 Grup de discussió	59
5.3.4 Notes de camp.....	60

5.4 Mostra.....	60
5.5 Tractament de les dades.....	61
6. Anàlisi de resultats	65
6.1 Anàlisi Quantitatiu	65
6.2 Anàlisi Qualitatiu	78
CONCLUSIONS	86
7. Discussió de resultats	87
8. Conclusions.....	93
BIBLIOGRAFIA	97
ANNEXOS.....	104

INTRODUCCIÓ

El treball que es presenta a continuació per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats del programa de doctorat *Educació inclusiva i atenció socioeducativa al llarg del cicle vital* és una recerca sobre les pràctiques de planificació general en contextos inclusius.

L'estudi de la inclusió escolar continua sent, des del meu punt de vista, un aspecte clau per tal de millorar la qualitat educativa que reben els nostres infants i adolescents, però també és, bàsicament, una qüestió de drets humans. Malgrat els avanços en el terreny educatiu encara queda molt camí per recórrer per tal d'aconseguir que tots els infants tinguin garantit l'accés a l'educació. Si bé en el nostre context aquest dret està força garantit, encara hi ha molts infants a qui es vulnera un altre dret bàsic: el dret a compartir l'escola amb els seus companys i companyes, més enllà de les seves diferències de capacitats, culturals o de sexe. A l'hora d'aproximar-se a aquest treball, però, cal tenir present que malgrat la inclusió escolar es refereix a la inclusió de tot l'alumnat sense excepcions, en el nostre estudi s'ha optat per considerar que una escola inclusiva és aquella on l'alumnat amb discapacitat està escolaritzat conjuntament amb companys i companyes sense discapacitat. Això es deu al fet de considerar l'estudiantat amb discapacitat com un punt de referència clau: generalment, quan en una escola s'hi inclouen alumnes amb discapacitat, també hi solen estar incloses persones amb altres diferències.

Així doncs, la inclusió escolar és el marc general en el qual es situa la present investigació. De tots els àmbits de la inclusió escolar, però, la recerca es centra en les pràctiques de planificació general a les aules inclusives. El motiu d'aquesta elecció és doble. En primer lloc perquè, des del meu punt de vista, la investigació educativa no es pot desvincular de la pràctica ni del compromís amb la seva millora. En segon lloc, la planificació general de l'aula i com aquesta pot millorar l'atenció educativa en aules inclusives és un tema que em va començar a apassionar en la meva formació inicial a la universitat. Des de llavors he tingut la sort de poder treballar en algunes de les recerques desenvolupades per Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD) que m'han permès continuar treballant i aprofundint en aquest tema.

Precisament, va ser en el marc del GRAD que se'ns va presentar l'oportunitat de treballar en el context del Solsonès. La situació d'aquesta comarca és bastant excepcional ja que per diversos factors no hi existeixen centres ni aules d'educació especial i, per tant, tot l'alumnat amb discapacitat està inclòs en els centres ordinaris. Per altra banda, la seva situació feu que els i les professionals de la comarca es dirigissin al grup de recerca amb l'objectiu de millorar la seva pràctica amb l'ajuda del GRAD. Davant d'aquesta demanda el GRAD va iniciar un projecte de treball que preveia per una banda, un programa de formació i assessorament als i a les professionals del Solsonès i, per l'altra l'inici d'algunes recerques sobre diferents àmbits o aspectes relacionats amb la inclusió escolar¹.

En el nostre cas vam decidir centrar-nos en la programació general de l'aula i en el procés de formació relacionat amb aquesta temàtica. Va ser en aquest moment quan van sorgir les preguntes d'investigació que són les que han guiat el present estudi. En primer lloc, ens vam preguntar com devia ser la planificació general de l'aula dels i les professionals del Solsonès. Aquesta qüestió, però, de seguida va donar pas a una pregunta més concreta:

Fins a quin punt els i les docents del Solsonès que han tingut alumnat amb discapacitat a l'aula han desenvolupat pràctiques de programació similars a l'Ensenyament Multinivell o el Disseny Universal de l'Aprenentatge?

Com exposarem més a fons en el marc teòric aquestes pràctiques de programació s'han desenvolupat en altres contextos d'inclusió com el Canadà o els EUA, i són considerades bones pràctiques ja que s'han demostrat eficaces per atendre a la diversitat d'una aula inclusiva.

Pel que fa a l'estructura del present treball està dividida en tres grans apartats. En el primer s'hi pot trobar el marc conceptual de la recerca que ha permès

¹ Cal destacar que aquest estudi forma part d'un projecte més àmpli que té en compte la multidimensionalitat de les pràctiques d'inclusió escolar. En aquest sentit, des del GRAD i en el context del Solsonès s'han iniciat recerques sobre aprenentatge cooperatiu, planificació individualitzada, el paper dels serveis educatius, l'assessorament als professionals i la biografia de les persones amb discapacitat.

donar cos a la nostra recerca i guiar la presa de decisions que comporta el procés d'investigació. En el marc teòric s'hi exposen quins són els motius que justifiquen la necessitat de la inclusió escolar, què entenem per educació inclusiva, i també s'hi descriuen algunes de les pràctiques de programació general que són considerades bones pràctiques en l'àmbit de la inclusió.

El segon apartat correspon a la part pràctica del treball. Aquest apartat inclou, en primer lloc, la contextualització de la recerca en la qual s'hi exposen algunes dades generals i educatives referents al Solsonès així com el el procés d'atenció a l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials a la comarca. Aquestes dades són importants per entendre el context on s'ha dut a terme la recerca i, sobretot, per comprendre la situació que ha dut al Solsonès a tenir escoles inclusives. En aquest sentit, cal esmentar que una part de les dades utilitzades per la confecció d'aquest apartat han estat extretes de la tesi de la Dra. Gemma Riera, companya del GRAD, que també ha realitzat la seva recerca al Solsonès.

S'inclou també en aquest apartat la planificació i la descripció del treball de camp. Així es concreten els objectius específics, la metodologia i el disseny de la investigació, així com l'anàlisi de les dades recollides en el treball de camp.

Finalment, en el tercer apartat del treball es presenten els resultats del nostre estudi. Organitzat en dos capítols *Discussió de resultats* i *Conclusions*, en aquest apartat s'ha procurat, partint de les dades recollides i analitzades en la part pràctica, exposar les conclusions de la investigació, les principals limitacions de la nostra recerca així com algunes de les possibles línies de futur.

Per acabar aquesta breu presentació, comentar que en els diferents apartats s'hi poden trobar algunes pistes, en format de recursos o informacions addicionals, per tal de resseguir les línies esboçades en el treball i aprofundir-hi més del que hem fet nosaltres. He pretès, d'aquesta manera, donar resposta a un objectiu propi: el de procurar que aquest treball permeti obrir portes a les persones interessades en aquest tema.

MARC TÈORIC

1. PER QUÈ LA INCLUSIÓ ESCOLAR AVUI?

Malgrat que podríem haver iniciat aquest marc teòric intentant donar resposta a preguntes fonamentals vigents en l'àmbit de l'educació inclusiva com ara quines variables influeixen en la inclusió de l'alumnat a l'aula o bé, com es pot millorar la inclusió en els centres educatius, ens ha semblat necessari explicar, en primer lloc, quins són els motius que ens han portat a estudiar sobre aquest tema i que ens fan plantejar la necessitat de la inclusió en l'escola actual ja que els arguments que donem sobre aquesta necessitat han condicionat les preses de decisions respecte a l'estudi realitzat. Evidentment, hi ha una gran diversitat de respostes possibles a la pregunta sobre la necessitat de la inclusió, però, des del nostre punt de vista, són els arguments legals, ètics i també els pedagògics els que justifiquen la inclusió escolar com veurem a continuació.

1.1 ASPECTES NORMATIUS SOBRE LA INCLUSIÓ ESCOLAR

Pel que fa als aspectes legals citarem les normatives sobre la inclusió escolar i social de les persones amb discapacitat que s'han concretat en convencions, lleis o decrets a nivell internacional, estatal i nacional. Tot tenint en compte la incidència d'algunes orientacions com són declaracions, pactes i plans d'acció específics hem optat per incloure-les, també, en aquest apartat².

1.1.1 Normativa internacional

En l'àmbit internacional cal destacar que la Declaració Universal dels Drets Humans, la Convenció sobre els Drets dels Infants, i les normatives específiques sobre col·lectius amb debilitat històrica de protecció dels seus drets (com són la Convenció sobre l'Eliminació de Totes les Formes de Discriminació contra la Dona i la Convenció sobre l'Eliminació de Totes les Formes de Discriminació Racial) promouen la igualtat entre els éssers humans,

² En aquest sentit cal diferenciar els textos que legalment són d'obligat compliment per als estats, nacions o autonomies que els hagin ratificat o promulgat (com són les convencions, els convenis o les lleis) dels textos orientadors (com declaracions, pactes i plans d'acció) que clarifiquen o expliciten drets o voluntats però que no impliquen un compromís legal. Hem de tenir present, a més, que sovint aquests textos esdevenen norma per tal com s'inscriuen en el dret consuetudinari.

la no discriminació en cap circumstància, i l'educació com un camí per a la millora de la comprensió, la tolerància i la igualtat entre les persones³.

En aquesta mateixa línia, i centrant-nos ja en l'àmbit de les persones amb discapacitat, la Declaració Universal dels Drets de les Persones Discapacitades de l'any 1975 assenyala que:

Les persones discapacitades tenen el dret inherent al respecte per la seva dignitat humana. Les persones discapacitades, no importa l'origen, la naturalesa ni la serietat de les seves deficiències i discapacitats tenen els mateixos drets fonamentals que els altres ciutadans de la seva mateixa edat, la qual cosa implica primordialment el dret de gaudir d'una vida decent, i tan normal i plena com sigui possible.

Més recentment, i prenent, entre altres orientacions, aquesta Declaració, l'ONU ha publicat la Convenció sobre els Drets de les Persones Discapacitades. Aquest text va ser redactat l'any 2006 i refrendat per l'Estat Espanyol l'any 2007. Un dels principis orientadors exposats en aquesta convenció és el de la inclusió de les persones amb discapacitat a la societat. Així mateix, es reconeix el seu dret a l'educació i s'afirma que per tal que es pugui exercir aquest dret sense discriminació i, en base a la igualtat d'oportunitats, cal que existeixi un sistema educatiu inclusiu a tots els nivells. És per tot això, que en l'article 24 de la Convenció s'estableix que els estats han d'assegurar que:

- a) Les persones amb discapacitat no quedin excloses del sistema general d'educació per motius de discapacitat i que els nens i les nenes amb discapacitat no quedin exclosos de l'ensenyament primari gratuït i obligatori ni de l'ensenyament secundari per motius de discapacitat.
- b) Les persones amb discapacitat puguin accedir a una educació primària i secundària inclusiva, de qualitat i gratuïta, en igualtat de condicions amb els altres, en la comunitat on visquin.
- c) Es facin ajustos raonables en funció de les necessitats individuals.
- d) Es doni el suport necessari a les persones amb discapacitat, en el marc del sistema general d'educació, per a facilitar la seva formació efectiva.

³ Es poden consultar aquests referents als següents enllaços:

<http://www.un.org/es/documents/udhr/>

<http://treaties.un.org/Pages/CTCTreaties.aspx?id=4&subid=A&lang=en>

- e) Es facilitin mesures de suport personalitzades i efectives en entorns que fomentin al màxim el desenvolupament acadèmic i social, amb l'objectiu de la plena inclusió.

També en l'àmbit internacional, la UNESCO va publicar el que es coneix com a *Declaració de Salamanca* que es va acordar a la *Conferència Mundial sobre Educació i Necessitats Especials: Accés i Qualitat* que es va celebrar l'any 1994. Aquesta declaració va tenir un fort impacte a nivell internacional sobre la manera d'entendre l'educació de les persones amb discapacitat⁴. En ella s'hi feia una aposta decidida per la inclusió a les escoles ordinàries dels infants amb discapacitat com es pot veure en alguns dels drets que exposava la declaració:

- Tots els infants tenen el dret fonamental a l'educació i han de tenir l'oportunitat d'aconseguir i mantenir un nivell acceptable de coneixements.
- S'haurien de dissenyar sistemes educatius i implementar programes educatius per incorporar l'àmplia diversitat de característiques i necessitats. Aquells que tenen necessitats educatives especials han de tenir accés a les escoles de ordinàries.
- Les escoles ordinàries amb orientació integradora són el mètode més efectiu per tal de combatre actituds discriminatòries, crear comunitats d'acollida, que creïn una societat inclusiva i aconseguir l'educació per a tothom.

Així doncs, ens trobem davant un seguit de referents normatius que intercedeixen clarament per a l'educació inclusiva. Tanmateix, i malgrat aquests referents, no cal perdre de vista que diversos informes internacionals denuncien el poc compliment d'aquests drets i disposicions. En aquest sentit podem destacar els informes anuals de l'UNESCO sobre la situació mundial de l'educació en la qual es posa de manifest que encara queda molt camí per a recórrer per a aconseguir una veritable igualtat d'oportunitats per a tots els infants en el camp educatiu. La mateixa ONU en l'informe *Realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para las personas con discapacidad* assenjala que dels 75 milions d'infants del món que no assisteixen a l'escola, una tercera part són infants amb discapacitat i que més del 90% dels infants

⁴ Un revisió interessant sobre l'impacte de la Declaració de Salamanca a l'Estat Espanyol així com dels reptes no assolits es pot trobar a Echeita, G.; Verdugo, M. A. (Coord.) (2004). *La "Declaración de Salamanca" sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después : valoración y prospectiva*. Salamanca: Universidad de Salamanca i Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

amb discapacitat en els països en vies de desenvolupament no estan escolaritzats⁵. També és remarcable l'informe *Mejor Educación Para Todos* elaborat per Inclusion International que conclou que encara hi ha molts infants amb discapacitat que no assisteixen a l'escola ordinària i que els que ho fan, no sempre reben els suports necessaris.

1.1.2 Normativa estatal i nacional

En el nostre context més proper, les prescripcions legals també recullen el dret dels alumnes amb necessitats educatives especials a ser escolaritzats en les escoles i no en centres d'educació especial. Més concretament, en l'àmbit estatal la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, estableix que l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials es regeix pels principis de normalització i inclusió, com queda recollit en l'article 74:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

No obstant aquesta declaració de principis, en el mateix article queda palès que les nostres autoritats continuen apostant per la doble xarxa d'escoles (ordinàries i especials) com es pot constatar davant l'afirmació que en el cas que les necessitats d'un alumne no puguin ser ateses en els centres ordinaris podrà ser escolaritzat en aules o centres d'educació especial. Considerem que aquesta redacció és força ambigua i permet excloure, amb relativa facilitat, als infants amb necessitats educatives especials de les escoles ordinàries ja que defuig donar un criteri específic i estable sobre la seva escolarització.

⁵ L'informe de l'ONU es basa en dades de la UNESCO que també proporciona altres dades significatives com ara que només el 3% dels adults discapacitats estan alfabetitzats i, en alguns països, el percentatge de dones amb discapacitat alfabetitzades amb prou feines arriba a l'1%.

Pel que fa a l'àmbit català, la Llei 12/2009 d'Educació, recull en l'article 2 la inclusió escolar i la cohesió social com un dels principis rectors del sistema educatiu català. A l'article 81 de la mateixa llei s'estableix que "l'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva. Els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats."

Com en el cas estatal, però, després d'explicitar que s'opta per una escola inclusiva en el mateix article 81, els legisladors catalans mantenen la possibilitat de sostenir centres d'educació especial:

Amb relació als alumnes amb necessitats educatives especials, s'ha de garantir, prèviament a llur escolarització, l'avaluació inicial d'aquestes necessitats, l'elaboració d'un pla personalitzat i l'assessorament a cada família directament afectada. Aquests alumnes, un cop avaluades llurs necessitats educatives i els suports disponibles, si es considera que no poden ésser atesos en centres ordinaris, s'han d'escolaritzar en centres d'educació especial. Aquests centres poden desenvolupar els serveis i programes de suport a l'escolarització d'alumnes amb discapacitats als centres ordinaris que el Departament determini.

I, més endavant, es confirma aquesta possibilitat quan, parlant del finançament dels centres privats que presten el Servei d'Educació a Catalunya, s'afirma:

Les lleis de pressupostos de la Generalitat han de determinar la quantia del mòdul del concert per als centres d'educació especial a què fa referència l'article 81.4. En aquests centres també poden ésser objecte de concert unitats destinades a prestar serveis i programes de suport a l'escolarització dels alumnes amb discapacitats en els centres ordinaris a què fa referència l'article 81.4.

Així doncs, podem concloure que tant la normativa estatal com nacional opten per mantenir la doble xarxa escolar. Des del nostre punt de vista aquest fet és totalment contradictori amb la voluntat d'incloure a l'alumnat a les escoles normals i ha estat criticat per la Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva que afirma que la llei catalana condiona l'escolarització de l'alumnat

amb discapacitat a les escoles ordinàries a l'existència de suports i recursos. Atès que, en cas que no hi siguin, l'escola pot "desentendre's de l'alumne/a" conclouen que la llei no reconeix el dret dels infants amb discapacitat a seguir la seva escolaritat a l'escola ordinària ni garanteix que la voluntat dels pares i mares serà escoltada a l'hora de decidir el futur de la persona amb discapacitat.

1.2 ORIENTACIONS ÈTIQUES I PEDAGÒGIQUES

Paral·lelament a la legislació i la normativa, també existeixen orientacions ètiques i pedagògiques que ens ofereixen motius suficients per a justificar la necessitat d'una escola inclusiva. Des de l'àmbit polític i sociològic, diversos autors han defensat els principis d'igualtat i justícia. És el cas de Bobbio quan afirma que, malgrat que la igualtat *per se* no és justa ni injusta, en l'àmbit de les relacions socials la igualtat és necessària perquè hi hagi justícia i la justícia és "el bé social per excel·lència" que, juntament amb la llibertat "són els dos valors suprems del viure social" (Bobbio, 1993, p.59). En una línia similar Rawls enuncia els dos principis de justícia que són:

Primer: tota persona ha de tenir un dret igual a l'esquema de llibertats bàsiques iguals més gran possible que sigui compatible amb un esquema similar de llibertats per als altres.

Segon: les desigualtats socials i econòmiques han de ser arranjades de tal manera que (a) sigui raonable esperar que seran en benefici de tots i, alhora que (b) estiguin vinculades a posicions i càrrecs oberts a tothom. (Rawls, 2010, p.117).

El mateix autor considera que per tal de donar una igualtat d'oportunitats real, cal donar més atenció a totes les persones que han nascut amb menys possibilitats, tot i que l'objectiu final és millorar les expectatives dels menys afavorits a llarg termini. (Op. cit.)⁶.

En l'àmbit pedagògic, també s'ha defensat la necessitat d'una escola inclusiva, per a tothom i alguns autors ens han llegat un bon nombre d'arguments ètics i

⁶ Tot i que Rawls utilitza el terme de "capacitats" nosaltres optem pel terme "possibilitats" ja que engloba totes les possibles mancances que pot tenir una persona vinguin derivades per estructura, família o per capacitats personals.

pedagògics. És el cas dels alumnes de l'escola de Barbiana quan en el seu llibre *Carta a una mestra* afirmen: "També ho hem vist nosaltres que amb ells⁷ l'escola esdevé més difícil. Alguna vegada ve la temptació de treure-se'ls de sobre. Però si es perden ells, l'escola ja no és escola. És un hospital que cura els que estan bons i rebutja els malalts. Esdevé un instrument de diferenciació cada vegada més irremeiable" (Alumnes de l'escola Barbiana, 1998 p.14).

Gimeno Sacristan també utilitza també la metàfora de l'hospital per defensar una escola inclusiva on les persones no siguin tractades iguals sinó en funció de les seves necessitats "L'hospital dedica més atenció mèdica a qui entra greument malalt que a qui entra amb una afecció lleu [...] A les escoles fem just al revés: "Què, molt malalt?" preguntem a qui entra, "doncs au, more't fill". A qui entra amb una mica de dèficit de salut, en canvi, li diem: "bé passa, endavant i de pressa, perquè tu ets molt valuós" (Gimeno Sacristan, 2005, p.28-29). El mateix autor ens adverteix que no es pot comparar del tot el dèficit de salut i el d'educació però la metàfora, com en el cas anterior, és prou eloqüent.

Per altra banda, i complementant les consideracions ètiques, els defensors de la inclusió escolar han justificat la seva necessitat atenent als beneficis que aquesta té per a tots els alumnes, no només els que presenten necessitats educatives especials.

Alguns autors amb qui coincidim en els seus plantejaments, han posat de relleu la paradoxa que suposa el fet que una persona amb discapacitat se l'escolaritzi en un entorn diferent de la resta d'alumnes per tal de proporcionar-li un currículum que li servirà (o li hauria de servir) per a la vida en societat, quan potser seria més fàcil aprendre allò que necessita amb la resta de persones amb qui s'haurà de relacionar quan sigui adult. (Ford, Davern i Schnorr, 1999; Pujolàs, 2003).

⁷ "Els" en aquest cas es refereix als alumnes exclosos de l'escola, els que han suspès reiteradament, els que han fet fora del sistema (o han marxat fracassats) per ser considerats poc intel·ligents o massa ganduls.

Per altra banda, el mateix Gimeno Sacristan afirma que la investigació no ha pogut demostrar mai que classificant als alumnes millori tot el conjunt. “El que sí que és clar és que desapareixen els modestos, que van a les barriades del sistema, i que els de l’elit es queden resplendents a l’altar”. (Gimeno Sacristan, 2005 p. 32). És el cas de bona part dels i les estudiants que acaben la secundària obligatòria sense el graduat i que solen engruixir les llistes de l’INEM o bé són presa fàcil de la precarietat laboral. Aquest alumnat, però, no comença el seu calvari al finalitzar l’ESO, sinó que la gran majoria ha estat expulsat abans del sistema educatiu ordinari i ha format part d’aules obertes, UEC, UEE, i tot d’altres dispositius amb noms que canvien cada any i que solen servir per excloure a l’alumnat que, per diversos motius, no segueix “el ritme normal” de la classe.

Sens dubte sorprèn l’existència d’aquests dispositius quan la majoria d’investigacions realitzades sobre la classificació de l’alumnat per nivells o la realització d’agrupaments homogenis han conclòs que en aquestes situacions els alumnes de més baixa capacitat obtenen pitjors resultats que quan estan assignats a agrupaments heterogenis, és a dir, el seu rendiment acadèmic baixa si se’ls col·loca amb estudiants del seu mateix nivell (Sorensen i Hallinan, 1984; Oakes, 1985, cit. a Liston i Zeichner, 1993).

Els resultats de les investigacions que han comparat les diferències entre els estudiants amb discapacitat atesos en escoles o aules especials i els atesos en escoles inclusives no sempre han estat tan conclòents tot i que la majoria remarquen una tendència positiva per l’alumnat inclòs en escoles ordinàries (Walther-Thomas, 1997; Rea, McLaughlin i Walther-Thomas, 2002). Malgrat tot, els estudis d’aquests autors apunten que si es realitzen les adaptacions adequades, es dóna suport suficient i s’elaboren programes individualitzats, els estudiants amb discapacitat tenen un millor rendiment acadèmic i social si estan escolaritzats en escoles ordinàries (Rea, McLaughlin i Walther-Thomas, 2002)

Aquests no són, però, els únics arguments a favor de l’eficiència de l’escola inclusiva ja a les escoles inclusives les persones solen treballar en equip, i el fet

de tenir algun o alguna estudiant amb problemes d'aprenentatge sol ser un estímul per a molts professionals de l'educació per a millorar i desenvolupar noves metodologies d'ensenyament, amb la qual cosa, com diu Ainscow (2001 p. 47), és habitual que en contextos d'inclusió es "millori la qualitat de l'ensenyament a l'escola i que aquest fet beneficiï a tots els alumnes".

Aquesta millora de l'escola també la posen de relleu el personal docent que sol considerar que incloure tot l'alumnat en una aula els millora com a professionals. En aquest sentit, la UNESCO esmenta un informe realitzat a partir de demanar a més de 140 docents amb experiència amb infants amb discapacitat a les seves aules, que n'expliquessin els beneficis. Els seus resultats són prou explícits: un 20% del professorat va considerar que no hi havia hagut cap benefici. Un 40% va afirmar que havia millorat com a docent; un 20% va posar de relleu la importància de donar l'oportunitat als infants amb discapacitat d'interaccionar amb persones de la seva mateixa edat; un 10% va afirmar que els altres infants havien entès millor què significava ser discapacitat i el 10% restant va apuntar que hi havia hagut beneficis per a l'alumnat amb discapacitat. (UNESCO, 2001).

En el mateix informe la UNESCO afirma que la justificació principal per la qual s'ha de promoure que els infants amb necessitats educatives especials vagin a escoles normals "té a veure amb l'increment de les seves oportunitats per aprendre a través de la interacció amb altres i amb la promoció de la seva participació en la vida de la comunitat" (UNESCO, 2001 p.10).

En aquesta línia, algunes investigacions aporten testimonis d'infants o dels seus pares i mares que parlen dels beneficis que té segons ells l'educació inclusiva. És el cas del pare d'un alumne diagnosticat com autista que afirma:

Sense treure mèrit a la dedicació i a la qualitat dels seus mestres, el meu fill parla. I ho pot fer per una raó. Són els seus companys. Els nens sempre se li acostaven i li demanaven que parlés. Sabien com podien aconseguir que respongués i no es conformaven amb una resposta d'una sola síl·laba. Ara em pregunto, quin mestre o quins mestres podrien fer això per al meu fill, per no dir per a una classe d'infants autistes? (Stainback, 2001a p. 20)

Per acabar aquest apartat volem incloure una reflexió de Federico Mayor Zaragoza que encapçala el document de la UNESCO *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms* (2001) i que pensem sintetitza prou bé el què hem estat dient:

A través de l'educació per a tots seria possible permetre tots els éssers humans –incloent-hi els discapacitats- desenvolupar el seu potencial, contribuir a la societat i, sobretot, ésser enriquits per la seva diferència i no devaluats. En el nostre món, que està constituït per les diferències de tot tipus, no és el discapacitat sinó la societat en ple la que necessita una educació especial per tal d'esdevenir una societat genuïna per a tots.

2. LA INCLUSIÓ ESCOLAR: UN CONCEPTE CONTROVERTIT

En les dues darreres dècades, la inclusió escolar ha estat objecte d'importants debats teòrics. Tant és així que el concepte d'inclusió escolar ha ocupat bona part de la literatura educativa d'aquests darrers anys. Això no obstant, podem afirmar que el concepte, lluny de ser utilitzat de manera unívoca, s'ha entès de maneres força diferents. Les aportacions des de la pràctica i dels diversos autors i autores han dotat el concepte de matisos i enfocaments diferents.

Més concretament, i tot i la disparitat d'accepcions del terme, en aquest moment els plantejaments que estan en polèmica són l'enfocament del concepte inclusió escolar i sobre la composició de les aules. En el cas de l'enfocament, el concepte educació inclusiva es pot entendre com a fet, procés o fenomen.

Pel que fa a la composició de les aules alguns critiquen que bona part la literatura sobre educació inclusiva es refereixi, bàsicament, a les persones amb discapacitat. A continuació exposarem les qüestions relacionades amb aquests aspectes més polèmics.

2.1. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA COMPRESA COM A FET, PROCÉS O FENOMEN

2.1.1 L'educació inclusiva compresa com a fet

Entendre l'educació inclusiva com a fet significa, bàsicament, considerar que l'educació inclusiva es produeix quan tot l'alumnat està inclòs a l'aula ordinària tot l'horari escolar o la major part del temps. Alguns exemples paradigmàtics que consideren la inclusió escolar com a fet els podem trobar en autors com ara Porter (2008, p. 63) que afirma que "la inclusió escolar significa, simplement, que totes les persones, fins i tot les que tenen discapacitats o altres necessitats especials, són escolaritzats en aules ordinàries amb els seus companys de la mateixa edat i en escoles de la seva comunitat".

Així doncs, en un marc d'educació inclusiva tots els nens i nenes van a l'escola del seu barri o del seu poble: "els i les estudiants amb necessitats especials o discapacitats van a l'escola on ja anirien si no fossin discapacitats i van a una classe comuna amb els companys de la seva edat". (Porter, 2001 p. 7).

En la mateixa línia, la UNESCO en les seves primeres propostes afirmava que l'educació inclusiva es refereix a "les escoles, centres d'aprenentatge i sistemes educatius que estan oberts a tots els infants (...). També significa identificar qualsevol barrera dins i al voltant de l'escola que pugui obstaculitzar l'aprenentatge, i reduir-les o eliminar-les" (UNESCO, 2001 p. 16). Així doncs, com s'extreu d'aquesta descripció, la inclusió és, fonamentalment, una realitat donada.

D'altres definicions que segueixen el mateix posicionament posen l'accent en les aules considerant que una aula inclusiva és aquella on estudiants amb i sense discapacitats poden aprendre junts, on tots els infants són ensenyats pels mateix professorat amb l'ajut d'altres professionals (Nevin et al., 2008). Mentre que altres es centren en descriure allò que passa o hauria de passar en les escoles per tal que puguin ser considerades escoles inclusives. Aquest és el cas d'autors com Stainback (2001b) i Pujolàs (2003) quan afirmen que l'escola inclusiva és aquella que:

- Celebra la diversitat i la considera una qualitat. En aquesta escola "s'accepta l'infant tal com és i no tal com voldríem que fos [i això] vol dir reconèixer una presència, una identitat amb les diversitats que hi són presents que la caracteritzen i la fan original i autèntica" (Cuomo, 2005 p. 22). A més, en aquesta escola s'aprofita la diversitat ja que "en la diversitat s'hi donen les millors oportunitats per aprendre" (Pujolàs, 2003 p. 31)
- Tothom hi vol anar ja que tots els membres de la comunitat educativa s'hi troben bé i hi gaudeixen. En una escola inclusiva el sentit imperant està basat en el "nosaltres" més que no pas en un conjunt de "jos".

- Tots els membres s'han de sentir que formen part de l'escola com a membre de ple dret i valorat per la resta de persones de la comunitat i tothom s'hi ha de sentir benvingut. Així mateix, ningú ha de tenir un estatus superior o inferior pel fet d'aprendre o tenir característiques diferents. Això no vol dir, però que s'hagi de tractar a tothom igual, com remarca Pujolàs (2003) s'ha de tractar tothom igual de bé en funció de les diferències, d'allò que necessita cadascú.
- Tothom s'hi ha de poder sentir segur, tothom ha de saber que en qualsevol activitat hi trobarà algú altre que li donarà suport o a qui podrà demanar ajuda. Així l'ansietat i la por al fracàs o al ridícul disminueixen. A més, tothom forma part d'aquesta xarxa de suport, és a dir que tothom té la responsabilitat de donar ajuda a tothom que la necessiti, d'aquesta manera s'estableix una relació d'interdependència positiva que no només afavoreix els sentiments de seguretat sinó que també fa que totes les persones se sentin valorades ja que tothom pot oferir alguna cosa important als altres.
- El rol del mestre/a és el d'organitzar el context de l'aula, dels recursos, és qui posa les condicions necessàries per tal que l'alumnat pugui aprendre. El seu repte, doncs, és oferir tots els recursos que tingui a l'abast no només per satisfer les necessitats educatives del seu alumnat, sinó també per aconseguir-ne la motivació necessària. En aquesta escola, per tant, desapareix o canvia el rol tradicional de l'ensenyant com a font de coneixement ja que en el context actual de canvis accelerats i diversitat d'interessos i necessitats individuals dels i les estudiants es fa difícil que una persona sola, sense cap més ajuda hi pugui donar resposta.
- L'educació s'enfoca a *l'aprendre a aprendre* amb la finalitat que l'alumnat sigui capaç d'aprendre al llarg de la vida de forma més o menys autònoma. Per altra banda, algunes habilitats bàsiques com ara la lectura, l'escriptura o la comunicació es consideren importants ja que són un mitjà per aprendre, en aquest sentit canvia la manera de veure aquestes habilitats que tradicionalment s'han considerat, bàsicament, una finalitat en si mateixes.

- La cooperació està valorada per sobre la competitivitat, i a més és un dels continguts bàsics que han d'aprendre tots els membres de l'escola. La cooperació significa que tothom es compromet a compartir, a cooperar amb els altres, a tenir cura de la satisfacció i de l'èxit dels altres, i alegrar-se d'aquest èxit.

2.1.2 L'educació inclusiva com a procés

Contrastant amb els plantejaments referits anteriorment, podem trobar diverses fonts que conceben la inclusió escolar com a un procés. En aquest sentit, aquestes fonts posen l'èmfasi en el procés a través del qual el sistema escolar, una escola o fins i tot una aula segregadora o excloent es va transformant en inclusiva.

Aquest és el cas de definicions com la de Sebba i Sachdev (1997, p. 9) que descriuen l'educació inclusiva com el "procés pel qual una escola intenta respondre a les necessitats individuals de tot l'alumnat reconsiderant i reestructurant la seva organització curricular i la provisió de recursos per tal d'augmentar la igualtat d'oportunitats". Els mateixos autors arriben a afirmar que és necessari veure la inclusió com a un procés i no com a un estat o com a un fet.

D'altres autors també emfatitzen la idea que la inclusió escolar és un procés de millora de l'escola que té per objectiu buscar maneres per tal d'atendre millor a la diversitat i eliminar els processos d'exclusió (Ainscow, 2005; Ainscow, Miles, 2009). En aquesta línia, en els darrers treballs de la UNESCO es pot veure com la concepció d'educació inclusiva està fortament lligada a la idea de procés. Concretament, s'afirma que: "La inclusió és el procés d'identificar i respondre a la diversitat de les necessitats de tots els estudiants a través de la major participació en l'aprenentatge, les cultures i les comunitats, i reduint l'exclusió dins i des de l'educació" (UNESCO, 2005 p.13).

2.1.3 L'enfocament de l'estudi: la inclusió com a fet

Pel que fa a la nostra posició davant dels plantejaments de la inclusió com a fet o com a procés i, malgrat que pensem que els dos enfocaments són punts de partida interessants per a la recerca sobre inclusió escolar, considerem que la inclusió escolar és un fenomen. És a dir, fonamentalment l'hem de concebre com a fet, sense negar ni obviar però, la variabilitat processual que té qualsevol fet educatiu.

S'ha optat per aquest enfocament, bàsicament perquè s'ajusta millor a la nostra concepció: per a nosaltres l'educació inclusiva es basa en la premissa irrenunciable que tot l'alumnat està inclòs a l'aula ordinària. Al mateix temps, però creiem que és necessari un procés continu de millora de la qualitat educativa que s'ofereix a l'alumnat, fet que és inherent a qualsevol institució educativa.

En qualsevol cas, però, tot i que estem convençuts que totes les escoles poden millorar la seva capacitat per respondre les necessitats educatives del seu alumnat i que és molt interessant analitzar aquests processos de millora, pensem que l'enfocament de l'educació inclusiva únicament com a procés pot acabar donant arguments a algunes escoles que durant el procés de convertir-se en escoles inclusives continuïn segregant a alguns infants o tranquil·litant les consciències de les persones que s'impliquen o s'haurien d'implicar en el procés.

2.2 LA COMPOSICIÓ DE LES AULES

Un altre aspecte força polèmic del concepte d'inclusió és que sol estar només relacionat amb la inclusió d'alumnes amb discapacitats a l'aula. Aquest reduccionisme, que en part es pot comprendre si tenim en compte que el concepte apareix en el marc de l'educació especial, ha estat criticat per alguns autors que consideren que no es pot identificar la inclusió només amb el fet que els alumnes amb discapacitat estiguin inclosos en l'aula ordinària sinó que precisament la inclusió abasta, o hauria d'abastar, a tots els infants o, si més

no, a tots aquells infants que són susceptibles de patir algun tipus d'exclusió (Sebba i Sachdev, 1997; Watkins 2007).

En aquest sentit és interessant la definició d'educació inclusiva proposada per Ballard perquè equipara inclusió amb la no discriminació per a qualsevol tipus de diferència, dóna valor al fet d'estar a l'aula a temps complet i, sobretot, a la igualtat d'oportunitats a l'hora d'accedir al currículum valorat socialment:

L'educació inclusiva significa una educació que no és discriminatòria en termes de discapacitat, cultura, gènere o altres característiques dels estudiants o dels professionals que són significatives per a la societat. Això implica a tot l'alumnat en una comunitat, amb independència de les diferències intel·lectuals, físiques, sensorials o d'altres tipus; oferint a tothom igualtat d'oportunitats a l'hora d'accedir al currículum valorat culturalment per la societat així com el dret a estar a temps complet amb altres membres de la mateixa edat en aules comprensives" (Ballard, 1997, pp. 244-245).

Malgrat que estem totalment d'acord amb aquest plantejament, en el present estudi considerem una escola o una aula inclusiva aquella on els infants amb discapacitats estan aprenent junts amb els seus companys sense discapacitat. D'aquesta manera podem identificar més fàcilment quines escoles són inclusives i quines no, i també perquè tal i com afirma Ruiz (2008) el fet de tenir inclosos alumnes amb discapacitat sol ser un bon indicador de la capacitat inclusiva d'una aula o d'una escola. En aquesta mateixa línia, alguns autors consideren que l'alumnat amb discapacitat constitueix un bon punt de referència per a posar a prova i millorar les pràctiques d'accessibilitat en contextos inclusius (Bryson, 2004).

Per altra banda, en alguns estudis comparatius entre països com els realitzats per l'European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) es posa de relleu que no és senzill acordar quins centres es poden considerar inclusius ja que no tots els països parteixen dels mateixos plantejaments ni tots els conceptes poden ser fàcilment traduïts i utilitzats d'un país a l'altre. (Meijer, 2003a; Watkins, 2007; Kyriazopoulou i Weber, 2009). És per això que, davant de la necessitat d'utilitzar una única definició que els permeti analitzar les

realitats dels diferents països, l'Agència utilitza en cada estudi una definició operativa sobre què es pot considerar un centre inclusiu.

També en el nostre estudi necessitem una definició operativa sobre què entenem per centre inclusiu. És per això que optem per les últimes definicions que ha utilitzat l'Agència Europea en els seus estudis: “[els centres inclusius són centres] on l'alumnat amb necessitats educatives especials segueixen la major part del currículum a la classe ordinària al costat de companys sense necessitats educatives especials” (Meijer, 2003a, p. 9).

Més recentment, l'Agència considera que “el terme centre inclusiu (...) es refereix a l'educació ordinària en escoles i aules que:

- Tenen alumnes amb i sense necessitats educatives especials aprenent junts.
- Treballen per a desenvolupar un currículum que permeti l'aprenentatge i participació de tothom” (Watkins, 2007, p. 17).

3. LA INCLUSIÓ ESCOLAR: BONES PRÀCTIQUES

En aquest apartat volem fer una ràpida revisió d'algunes pràctiques dutes a terme en contextos d'inclusió escolar i que s'han demostrat eficaces, és a dir, que podem considerar com a bones pràctiques educatives. Abans d'entrar a exposar aquestes pràctiques, però, cal preguntar-nos amb quins criteris podem qualificar una pràctica educativa de bona o efectiva. Com afirma Powers (2001)⁸ identificar i caracteritzar les pràctiques efectives en l'àmbit educatiu no és senzill. Així mateix, Sebba i Sachdev (1997) esmenten la gran complexitat de definir l'efectivitat en els contextos educatius pels diferents resultats que podem obtenir de l'educació i pels diferents punts de vista que en tenen els professionals educatius, els pares, els mateixos estudiants, polítics o els tècnics. No obstant aquestes dificultats, les autores acaben afirmant que "l'efectivitat de l'educació inclusiva s'hauria de reflectir, bàsicament, en el progrés acadèmic i social dels alumnes -tots els alumnes, fins i tot aquells amb discapacitat " (Sebba i Sachdev, 1997 p. 17).

Davant d'aquesta dificultat, i en el marc d'aquest treball, hem optat per considerar com a bones pràctiques aquelles que les investigacions o les instàncies internacionals han jutjat que ho són perquè permeten, en una mesura o altra, el progrés acadèmic i social de tot l'alumnat d'una aula inclusiva.

Una primera aproximació a la categorització dels elements que identifiquen bones pràctiques en l'àmbit de la inclusió és el llistat de recomanacions de la UNESCO (2001). Aquestes recomanacions que la mateixa UNESCO anomena *regles d'or per a la inclusió* són fruit de l'anàlisi d'escoles inclusives de tot el món i aborden un rang important d'aspectes a tenir en compte. Concretament, i segons la UNESCO les nou regles d'or per a la inclusió són:

⁸ L'autor presenta en aquest article un estudi sobre bones pràctiques en l'atenció dels alumnes amb discapacitat auditiva escolaritzats en escoles inclusives. Per a dur-lo a terme es basa en l'opinió dels mestres i professionals que hi treballen, de les famílies i dels mateixos infants. Ell mateix esmenta que el seu objectiu no era recollir evidències empíriques sinó tenir en compte la veu dels principals implicats en el procés que moltes vegades és oblidada.

- Incloure a tot l'alumnat
- Comunicar-se
- Controlar l'aula
- Planificar les classes
- Planificar tenint en compte cada persona (plans individualitzats)
- Donar ajuda individualitzada
- Utilitzar ajudes o recursos materials
- Controlar el comportament
- Treballar en equip

Per altra banda, estudis realitzats per l'European Agency for Development in Special Needs Education (Meijer, 2003b, 2005) suggereixen algunes pràctiques que en molts casos es poden relacionar amb les recomanacions exposades anteriorment per la UNESCO:

- Aprenentatge i ensenyament cooperatiu
- Resolució col·laborativa de problemes
- Agrupaments heterogenis
- Ensenyament eficaç i programació individual

Altres autors assenyalen factors similars per aconseguir una educació inclusiva de més qualitat (Walther-Thomas et al. 2000, 2002; Giangreco, 1997; Perner i Porter, 2008):

- Lideratge
- Cooperació
- Planificació comprensiva i aprenentatge flexible
- Suports i recursos per al professorat i per als i les estudiants
- Col·laboració amb les famílies
- Avaluació efectiva
- Desenvolupament i formació dels professionals

Per altra banda, alguns autors han destacat que l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials a les escoles ordinàries ha de tenir en compte

tots aquests factors de manera multidimensional (Wehmeyer, Sands, Knowlton i Kozleski, 2002; Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky, 2002; Ruiz et al., 2009). És a dir, que aquestes mesures proposades, si es consideren separatament perden part del seu sentit, i queden reduïdes a accions de poc valor (Ruiz et al., 2009).

Així doncs, per analitzar i entendre què passa en un context d'inclusió escolar, o bé per proposar canvis en les pràctiques educatives, seria necessari tenir en compte els factors exposats de manera multidimensional i posar de relleu els vincles que tenen entre ells.

Això no obstant, en el nostre estudi aprofundirem només en un dels aspectes; concretament, ens centrarem el disseny i la planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge en aules inclusives. De totes maneres, i com ja hem comentat en la introducció, el projecte d'investigació del GRAD estudia d'altres bones pràctiques com ara l'ensenyament cooperatiu i la planificació individualitzada.

3.1 BONES PRÀCTIQUES EN EL DISSENY I LA PLANIFICACIÓ DEL PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE EN AULES INCLUSIVES

Com acabem de veure hi ha un nombre important de pràctiques que s'han demostrat efectives en l'àmbit de la inclusió escolar i que, en la major part dels casos són fruit de l'experiència d'escoles inclusives d'arreu del món. En el nostre cas, i com ja hem dit, ens centrarem a analitzar pràctiques relacionades amb el disseny i la planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge en aules inclusives i, més concretament, en el que podríem anomenar programació general d'aula. És per això que en aquest apartat volem presentar propostes que podríem considerar bones pràctiques en aquest àmbit i, per tant, aprofundir en alguns aspectes que ja hem apuntat anteriorment.

En l'àmbit de la planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge una de les estratègies desenvolupades és l'ensenyament multinivell. En un primer moment, aquesta expressió va ser utilitzada a l'hora de denominar les

pràctiques de planificació i ensenyament que estaven pensades per atendre a tot l'alumnat en aules ordinàries, i més concretament, l'expressió va ser utilitzada en el context d'escoles de New Brunswick al Canadà quan aquestes es van transformar en escoles inclusives (Ruiz, 2008).

En aquest marc, Collicot (2000, p. 87) afirma que l'ensenyament multinivell "es basa en la premissa que una lliçó s'ha d'ensenyar al conjunt de la classe. És una aproximació a la planificació que assumeix la individualització, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes, sense distinció del seu nivell d'habilitats. L'ensenyament multinivell permet que el mestre planifiqui una lliçó per a tots els alumnes i, així, disminueixi la necessitat d'utilitzar programes diferents, i alhora li possibilita la introducció d'objectius individuals en el contingut i en les estratègies educatives de l'aula".

Així doncs, l'ensenyament multinivell permet que la planificació d'aula faciliti l'aprenentatge de tot l'alumnat que tenim a la classe malgrat la diversitat de coneixements previs, cultures i interessos que es troben en una aula inclusiva. Seguint aquest argument, algunes autores i autors destaquen la necessitat de disminuir el màxim que sigui possible, un ensenyament diferenciat pels infants amb més necessitats educatives i que és important que l'ensenyament d'aquest alumnat es produeixi en el mateix context d'aprenentatge que la resta de companys i companyes d'aula (Campbell et al., 1988; Giangreco, 2006; Perner i Porter, 2008). Aquesta és, precisament, la principal aportació de l'Ensenyament Multinivell ja que ens permet dur a terme una planificació en la qual es tinguin en compte diversos mètodes de presentació, pràctica i avaluació dels continguts que ens plantegem per a l'alumnat (Collicott, 2000).

En el mateix article l'autora afirma que per tal d'elaborar una lliçó que sigui realment multinivell el professorat ha de tenir en compte les següents consideracions:

- Considerar els diferents estils d'aprenentatge dels i les alumnes a l'hora de planificar mètodes de presentació.

- Fer participar a l'alumnat en la lliçó mitjançant diferents tasques i preguntes corresponents a diferents nivells de pensament.
- Tenir en compte que alguns i algunes estudiants poden necessitar un ajustament dels expectatives generals de progrés en relació amb les seves possibilitats en l'aprenentatge.
- Escoltar l'alumnat pel que fa a de quina manera preferiria mostrar les seves competències sobre el que es pretén que aprengui.
- Acceptar que les diferents maneres de treballar, expressar-se i d'avaluar tenen un valor similar, sinó igual.
- Avaluar els alumnes tenint en compte les seves diferències individuals.

Aquestes consideracions, actualitzades per Ruiz (2008) signifiquen que:

- Prèviament, no s'ha exclòs del grup classe a cap estudiant per cap raó de nivell de coneixements, ni de característiques personals excepcionals o singulars (discapacitat, especials talents per l'aprenentatge, etc.)
- No es considera la possibilitat que cap alumne/a s'hagi d'excloure de l'aula ordinària durant els processos d'ensenyament i d'aprenentatge que es desenvoluparan en l'aula. Per contra, se centren els esforços en la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat durant aquests processos.

En el moment d'aplicar aquestes consideracions, és útil la descripció del procediment que fa Collicot (2000) per elaborar una unitat o una lliçó multinivell. L'autora divideix aquest procediment en quatre fases que són les següents:

1a fase: Identificació dels conceptes subjacents. Aquest primer pas consisteix en determinar què és allò que volen que aprenguin tots els alumnes una vegada s'hagi acabat la lliçó, es tracta, per tant d'identificar què és el més important que aprenguin els alumne, és a dir, quin és l'eix vertebrador de la unitat. Això no vol dir que els continguts siguin els mateixos per a tothom ja que es pot donar el cas que a l'hora de concretar i desenvolupar aquests conceptes subjacents, els continguts siguin diferents.

2a fase: Determinació dels mètodes de presentació per part del mestre o la mestra. En aquesta fase es tracta que el professorat utilitzi diferents maneres de presentar la informació a l'alumnat (a partir de materials visuals, auditiu, etc) de manera que cadascun dels i les estudiants tingui accés a la informació segons el seu estil d'aprenentatge i les seves preferències.⁹

3a fase: Determinació dels mètodes de pràctica de l'alumnat. En aquesta fase es tracta que el mestre o la mestra prepari diferents opcions de treball o tasques a l'aula per a l'alumnat, per tal que tots i totes les alumnes puguin treballar a l'aula per a aprendre sobre els continguts determinats anteriorment. L'autora també destaca que la participació parcial en activitats o l'aprenentatge cooperatiu són estratègies interessants a l'hora de determinar les modalitats de pràctica per a l'estudiantat.

4a fase: Determinació dels mètodes d'avaluació dels i les alumnes. En aquesta fase s'ha d'establir com s'avaluarà a l'alumnat, per tant es determina quines són les diferents activitats d'avaluació es duran a terme, considerant que tots han de poder mostrar els progressos de tot l'alumnat a través d'un o altre tipus d'activitats i partint del seu nivell d'habilitat.

Darrerament alguns i algunes professionals han volgut donar un matís diferent a les seves pràctiques i empenen l'expressió Autèntic Ensenyament Multinivell. És el cas de Peterson et al. (2002) que afirmen que l'Autèntic Ensenyament Multinivell consisteix en "dissenyar la instrucció per tal que els estudiants puguin actuar i aprendre amb múltiples nivells de capacitat, es comprometin en un aprenentatge autèntic i rebin suport mentre aprenen en grups heterogenis i situacions diverses" (Peterson, et al., 2002, p. 2). Aquests autors i autores perfilen alguns aspectes o condicions que es poden observar a les escoles on es porten a terme pràctiques d'autèntic ensenyament multinivell. Molts d'aquests principis, que es presenten a continuació, es poden relacionar amb la

⁹ En aquest sentit, per exemple, alguns autors com Gassol i Fonoll (2004) han assenyalat que l'ús de materials multimèdia i la incorporació de les TIC poden facilitar la tasca dels docents a l'hora de presentar la informació i d'elaborar les diferents activitats per l'alumnat.

concepció constructivista de l'ensenyament aprenentatge, integrant, així, les aportacions d'autors com Ausubel, Bruner, Piaget i Vigotsky:

- Tot allò que s'ensenyà està basat en un coneixement autèntic, connectat amb la vida de l'estudiant. Els autors remarquen que aquest principi és clau si es vol aconseguir un aprenentatge real ja que consideren que si les activitats tenen sentit per si mateixes els i les estudiants augmentaran la seva motivació intrínseca. Així mateix, en aquest marc té sentit l'aprenentatge d'algunes habilitats específiques ja que l'alumnat entén per a què li poden ser útils, més que no pas si les ensenyem fora d'aquest context o sense que l'estudiant hi trobi el sentit. Finalment, els autors i autores també consideren que dins d'aquest principi cal considerar la necessitat de planificar activitats amb diferents nivells de dificultat on tothom pugui avançar segons el seu ritme d'aprenentatge.
- Es treballa amb múltiples nivells de capacitat. En aquest principi es plantegen la necessitat que les activitats d'ensenyament-aprenentatge tinguin en compte les capacitats i el ritme d'aprenentatge de cada estudiant, però tenint en compte la seva Zona de Desenvolupament Proper per tal que continuï avançant i millorant dia a dia en els seus aprenentatges. Així doncs, el seu nivell de desenvolupament real és només el punt de partida per tal de programar activitats i situacions que li suposaran un repte que li ha de permetre créixer i desenvolupar-se amb l'ajuda del professorat i dels companys.
- Els i les docents proporcionen bastides al seu alumnat. Tots i totes les estudiants reben suport en funció de les seves necessitats. Aquest suport, no només prové de del professorat i d'especialistes sinó que s'ensenyà als mateixos alumnes a proporcionar ajuda a la resta.
- Es promou el pensament d'ordre superior. En l'autèntic ensenyament multinivell, els professors i professores promouen activitats que permetin a tot l'alumnat desenvolupar un pensament d'ordre superior, és a dir, implicar a tothom en projectes d'aprenentatge complexos. Curiosament, els investigadors i investigadores, en la seva recerca han observat que els centres que es proposaven aquest objectiu els era més fàcil preparar activitats de diferents nivells de dificultat més que no pas si d'entrada es

proposen l'aprenentatge d'habilitats de nivell inferior i ho il·lustren amb un exemple interessant que contrasta dos objectius. El primer és el següent: L'estudiant serà capaç de definir els termes claus de la ciència relacionats amb les plantes. Aquest objectiu es considera de nivell inferior, i dificulta la preparació d'activitats multinivell. El segon, en canvi, diu el següent: L'estudiant serà capaç de desenvolupar un producte que demostra com les plantes creixen i es reproduïxen. Aquest últim objectiu és de nivell superior i permet la planificació d'activitats d'aprenentatge amb diferents nivells de dificultat i de participació, així com la preparació d'activitats d'avaluació que permeten diferents formes de demostrar l'aprenentatge. Des del nostre punt de vista aquest principi és clau per aconseguir planificacions multinivell i per la nostra experiència és un dels més difícils de dur a terme en la pràctica del professorat.

- Els agrupaments són heterogenis i inclusius. En el marc de l'ensenyament multinivell els agrupaments són volgutament heterogenis. Això significa que el professorat estructura les classes de manera que treballen junts estudiants amb diferents capacitats, estils d'aprenentatge i motivacions molt diferents. Es treballa en grup gran, grup petit, en parella i, en algunes ocasions individualment. Aquests agrupaments no són estables i si s'utilitza l'agrupament per capacitats és en moments molt puntuals i amb activitats de curta durada. En aquest punt se'ns alerta dels perills que té l'agrupament per capacitats així com dels problemes que s'amaguen darrera l'expressió "agrupaments flexibles".
- Les estratègies i habilitats d'aprenentatge estan integrades en les activitats d'aprenentatge, això significa que l'aprenentatge d'algunes estratègies i habilitats es fa en el context general de l'aula, quan aquestes estratègies i habilitats són necessàries. D'aquesta manera, no s'exclou a cap estudiant pel fet de no disposar d'algunes estratègies que es poden considerar instrumentals. Fet força freqüent en el cas d'estudiants amb dificultats d'aprenentatge.
- L'aprenentatge és significatiu i funcional. Aquest principi està clarament relacionat amb el primer. Els i les estudiants han de trobar sentit a allò

que estan aprenent i per a fer-ho han de ser capaços de connectar-ho amb la seva vida quotidiana i amb els seus interessos. Per a aconseguir-ho els autors ens proposen que tot l'alumnat participi en la resolució de problemes del món real, que es vinculi amb la seva vida, que se'ls deixi escollir alguns temes a treballar, etc.

- La informació es presenta en diversos formats i es deixa que l'alumnat s'expressi i treballi de maneres diferents. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge es presenten amb diversos formats, es preveuen diferents tipus d'activitats (basades, per exemple, en les intel·ligències múltiples), es permet que cada estudiant pugui escollir algunes de les activitats d'ensenyament-aprenentatge i també algunes de les activitats d'avaluació.
- Es valoren els punts forts de totes les persones del grup (cada membre aporta coses positives al grup). En aquest principi les autores i autors remarquen la importància que tothom se senti valorat, que es tinguin en compte els seus punts forts i les seves habilitats, encara que no siguin els que tradicionalment s'han valorat a l'escola, ja que tothom aporta aspectes positius al grup.
- Es promou el respecte. Aquest principi està clarament relacionat amb l'anterior. És necessari que cada estudiant se senti respectat per tothom i, sobretot, pel professorat, en el sentit que no se'l menyspreï, no se'l cridi i se l'escolti.
- S'està atent als interessos de l'estudiant, se l'escolta i se'ls deixa escollir. Els autors i autores consideren que és molt necessari escoltar a tot l'alumnat i que se li permet decidir sobre el seu futur i el seu aprenentatge. Així mateix, se li ha de permetre expressar les seves opinions i aquesta s'ha de respectar. També significa valorar i respectar el seu treball.
- L'aprenentatge és col·laboratiu i cooperatiu. Aquest principi significa que és imprescindible treballar de manera cooperativa en les aules inclusives i, sobretot, de treballar de manera sistemàtica i explícita la cooperació entre l'alumnat. Així doncs, com altres autors i autores han afirmat, no n'hi ha prou amb treballar en grup per treballar de manera cooperativa sinó que se n'ha d'aprendre (Pujolàs, 2008).

- Es promou la reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge. A l'article s'afirma que a les aules on es porta a terme un autèntic ensenyament multinivell, els i les docents promouen la reflexió entre l'alumnat proposant activitats on l'objectiu no sigui tant la resposta correcta sinó el procés de reflexió per part de tothom. Així doncs, se'ls ensenya a ser crítics i reflexius amb el seu propi treball i procés d'aprenentatge.
- L'avaluació està basada en el progrés i en l'esforç de l'estudiant. L'últim principi està relacionat amb l'avaluació. Les millors pràctiques en aquest àmbit s'aconsegueixen quan l'avaluació es basa en el progrés i en l'esforç de l'estudiant i no tant sobre un objectiu estàndard per a tothom que cal assolir per considerar que s'ha aprovat. En aquest sentit és recomanable la utilització d'activitats alternatives als exàmens escrits com ara la realització d'exposicions orals, l'ús del portafoli, etc.

Per altra banda, en relació a les bones pràctiques relacionades amb la programació general de l'aula, també s'ha utilitzat el que en alguns contextos educatius s'ha anomenat Disseny Universal de l'Aprenentatge.

El concepte Disseny Universal apareix en els USA quan Mace i altres autors formulen aquesta expressió relacionada amb el disseny d'edificis i espais per fer-los accessibles a les persones amb discapacitat. Concretament, el Disseny Universal consisteix en dissenyar productes i entorns que puguin ser utilitzats per totes les persones, sense que hi hagi la necessitat d'adaptacions posteriors o dissenys molt especialitzats (Mace, Hardie i Place, 1991). Així mateix, afegeix el Center for Universal Design at North Carolina State University, el Disseny Universal beneficia a tothom, sigui quina sigui la seva edat o les seves capacitats.

Més endavant, aquest terme i els seus principis es van començar a aplicar en altres àmbits com l'educatiu. Aquest fet ha generat que s'utilitzessin diferents expressions per denominar el disseny universal en l'àmbit educatiu com ara: *Universal Design for Learning (UDL)*, *Universal Instructional Design (UID)*, *Universal Design for Instruction (UDI)*, *Universal Design in Education (UDE)*.

Malgrat que una aproximació als conceptes ens permet identificar algunes diferències entre una expressió i una altra, en el marc d'aquest treball els considerarem com a sinònims i utilitzarem l'expressió Disseny Universal per l'Aprenentatge o UDL.

El Disseny Universal per l'Aprenentatge és un marc teòric que es basa en la idea que cal dissenyar les programacions de manera que augmentin la probabilitat que tots i totes les estudiants puguin accedir als continguts d'aprenentatge (Dolan et al., 2005). Així doncs, si el currículum general està dissenyat de forma universal, pensant ja des de l'inici en les diferències individuals, és menys probable que calgui modificar-lo posteriorment amb el consegüent estalvi de temps i de dificultats. (CAST, 2008).

En aquest mateix sentit Meyer i Rose (2002) afirmen que l'UDL es basa en la idea que “el currículum hauria d'incloure alternatives per a fer-lo accessible i apropiat per a alumnes amb diferents *backgrounds*, estils d'aprenentatge, capacitats i discapacitats en un contextos d'aprenentatge diversos”. També afegeixen que l'UDL ajuda als i a les mestres a millorar la seva feina a través d'articular els objectius i personalitzar els materials, els mètodes i l'avaluació.

Els mateixos autors consideren que hi ha tres principis bàsics de l'UDL que tenen per objectiu minimitzar les barreres o dificultats pels alumnes d'aprendre i maximitzar el seu aprenentatge:

- Proporcionar a l'alumnat múltiples mitjans o formes de representació dels continguts que facilitin l'accés a l'aprenentatge de tots i totes les alumnes.
- Proporcionar múltiples mitjans d'expressió a l'alumnat que permetin que cadascú demostrï els seus aprenentatges en base al seu estil i a les seves preferències i aptituds.
- Proporcionar a l'alumnat múltiples mitjans de motivació que permetin incentivar l'aprenentatge de totes i tots els estudiants, transformant la motivació extrínseca en una motivació intrínseca.

Aquests principis de l'UDL es concreten en diferents accions sobre el currículum de l'estudiantat. El Center for Applied Special Technology (CAST, 2008) assenyala que qualsevol programació d'aula, per ser dissenyada de manera universal (o el més universal possible) hauria d'incloure diferents opcions relacionades amb cada un dels principis exposats anteriorment¹⁰.

En relació al principi "proporcionar a l'alumnat múltiples mitjans o formes de representació dels continguts" el CAST (2008) proposa el següent:

- 1- Utilitzar diferents opcions per a la percepció, és a dir, incloure informacions visuals, auditives o tàctils conjuntament i permetre que la informació que es dona pugui ser personalitzada (canviant la mida del text o de la imatge, el fons, el contrast, el volum, la velocitat...).
- 2- Utilitzar diferents opcions per al llenguatge i als símbols, és a dir, incloure definicions de vocabulari o de símbols, incloure elements que ajudin a comprendre l'estructura, permetre la traducció o facilitar l'accés al nou vocabulari a les persones que no entenen, o entenen poc, la llengua vehicular...
- 3- Proporcionar opcions per a la comprensió, és a dir, incloure activitats o materials que proporcionin o activin els coneixements previs, que posin de relleu els aspectes claus de la informació i les relacions entre els conceptes i que facilitin la transferència i el seu record (organitzadors avançats, estratègies mnemotècniques, ús d'imatges, gràfics o mapes conceptuals, ús d'exemples, analogies i metàfores...).

En relació al segon principi "proporcionar múltiples mitjans d'expressió a l'alumnat" la guia elaborada pel CAST ens proposa el següent:

- 4- Preveure diferents opcions per a l'acció física i la interacció amb els materials, és a dir, preveure alternatives a algunes activitats que

¹⁰ Una ampliació d'aquestes recomanacions, amb exemples i recursos, es poden trobar a la guia que ha publicat el CAST anomenada *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines* consultable electrònicament a: <http://www.udcenter.org/aboutudl/udlguidelines>

necessitin de la interacció i manipulació de materials, preveure diferents maneres d'accedir a la utilització de les noves tecnologies, etc.

- 5- Preveure diferents opcions i mitjans d'expressió. Els autors consideren que l'escola, tradicionalment, ha prioritzat l'expressió escrita i això pot suposar una barrera important per a un bon nombre d'estudiants. És per això que proposen utilitzar diferents formes d'expressió (llenguatge oral, dibuix, filmacions, música, multimedia, etc) i diferents eines per permetre a l'alumnat trobar aquells llenguatges on se senten més còmodes, així com millorar en la resta.
- 6- Proporcionar opcions per al desenvolupament de les funcions executives. Els autors afirmen que les funcions executives són les habilitats que ens permeten autocontrolar-nos, planificar a llarg termini i dur a terme i modificar quan cal les estratègies per assolir els objectius proposats. Aquestes funcions executives, doncs, estarien relacionades amb el desenvolupament de l'autonomia personal en el seu sentit més ampli¹¹. En aquest sentit recomanen, donar exemples i models de planificació, de control del procés, de generació de guies i llistes d'assoliment d'objectius. Donar indicacions per millorar l'autocontrol dels infants, ensenyar a establir prioritats, donar exemples d'organització de la feina i de la informació, i oferir feed-back a l'alumnat sobre el seu progrés i esforç i sobre la seva capacitat d'autonomia, així com promoure l'autoavaluació.

Finalment, i en relació al principi "proporcionar a l'alumnat múltiples mitjans de motivació", els autors ens proposen el següent:

- 7- Proporcionar opcions per millorar l'interès de l'estudiant. Des de la guia se'ns recorda que la informació que no és significativa per als i les estudiants, difícilment és processada, recordada i, per tant, apresada. És per això que és necessari millorar l'interès de l'alumnat per allò que

¹¹ De fet, l'expressió més utilitzada en bona part dels articles i llibres és la d'autonomia personal. El concepte funcions executives, en canvi, és força més recent i està lligat als descobriments de la neuropsicologia. Per trobar més informació sobre el desenvolupament de l'autonomia personal i com promoure'l a l'escola podeu consultar: Bornas, X (1991) *El desenvolupament de l'autonomia personal*. Vic: Eumo Editorial i Kamii, C (2005) *La construcció de l'autonomia en l'educació infantil*. *Infància*. Núm. 144, pp. 5-9.

s'està aprenent. Els autors ens proposen proporcionar diferents opcions per tal que cada estudiant pugui triar alguns aspectes del que estan aprenent (activitats, seqüències de continguts, fonts d'informació...), posar de relleu la significativitat del què s'està aprenent i el propòsit d'aprenentatge i disminuir les distraccions i les amenaces.

- 8- Proporcionar opcions per a mantenir l'atenció i l'esforç en l'aprenentatge. Això inclou preveure diferents maneres de recordar els objectius i metes que ens hem proposat, possibilitar diferents nivells de dificultat, de participació i de suport en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, incloure opcions que fomenten la col·laboració i la comunicació entre mestres i alumnes i, sobretot entre l'alumnat (tutoria entre iguals, treball cooperatiu, ...), així com basar l'avaluació de l'alumnat en el seu progrés, l'esforç i el treball més que no pas en la seva capacitat, intel·ligència o en la comparació i competició entre ells.
- 9- Possibilitar l'autoregulació de l'alumnat. Aquest últim aspecte es refereix, bàsicament, a l'increment de la motivació intrínseca. Per a aconseguir-ho els autors recomanen proporcionar a l'alumnat activitats i experiències que els permetin aprendre a ajustar les seves pròpies expectatives, fixar metes i objectius realistes, conèixer els propis punts forts i febles, aprendre a controlar la frustració i les seves emocions, així com promoure l'autoavaluació, la reflexió i el reconeixement del propi progrés.

Per altra banda, en el marc de les 9 regles d'or de la UNESCO presentades anteriorment i, centrant-nos en els punts planificar les classes i planificar tenint en compte cada persona (elaborar plans individualitzats), la UNESCO (2001) també ens fa algunes recomanacions sobre la programació general de l'aula, així com la planificació personalitzada en centres educatius inclusivament recordant-nos que la planificació ens permet ser més efectius en la nostra feina.

Concretament, en relació a la programació general de l'aula considera que són bones pràctiques:

- Planificar pensant en els objectius per a tot l'alumnat i després ajustar-los a cada estudiant, si és necessari.
- Preveure maneres d'involucrar activament, a tots els infants, en el seu propi aprenentatge (promovent activitats que siguin significatives per a cada estudiant, relacionant-les amb la seva vida quotidiana o amb problemes de la vida real).
- Incloure ajudes visuals i materials a les teves classes, d'aquesta manera alguns estudiants podran entendre millor alguns conceptes si els poden veure i/o tocar.
- Elaborar una llista amb els conceptes més fonamentals de cada tema i assegurar-se que tothom els entén. Aquesta llista també es pot utilitzar a l'inici del tema, com a organitzadors avançats, o al final a mode de resum i de repàs.
- Preparar diferents materials per treballar els diferents continguts i dissenyar-los tenint en compte les necessitats educatives de cada estudiant.
- Utilitzar el treball en grup i preveure diferents tipus d'agrupament de l'alumnat (treball en gran grup, en petit grup, en parelles, etc), procurant canviar-lo sovint per tal de no crear grups estables bé sigui per nivell o per altres característiques ja que afavoreix l'etiquetatge i l'estigmatització.
- Ajustar els continguts, les activitats i el material al temps disponible.
- Elaborar plans individuals per als i les alumnes amb necessitats educatives especials, que continguin quines seran les activitats de tota la setmana i compartir-los amb ells i elles.

En relació a la planificació personalitzada la UNESCO (2001) ens recorda que la planificació personalitzada és considerada una bona pràctica en la majoria de països a l'hora d'atendre alumnat amb necessitats educatives especials i que, fins i tot, en alguns és obligatori per llei. Ens adverteix, però, que aquesta planificació ha de tenir com a base la planificació general de l'aula. Per a dur a terme aquests plans individuals, la UNESCO també ens aconsella el següent:

- El pla, en el cas de l'educació primària, ha d'identificar els objectius específics en les àrees principals del currículum. Pel que fa a l'educació secundària, ha de cobrir les diferents matèries.
- A l'hora d'elaborar el pla cal tenir en compte l'opinió de les famílies dels infants ja que ells ens poden ajudar a completar la visió que tenim, així com identificar quins aspectes del currículum consideren més importants per al seu fill o filla. En el cas d'estudiants més grans també han de participar en l'elaboració i revisió del pla.
- És millor elaborar els plans a l'inici de cada curs ja que facilita tant la revisió del progrés de l'infant, com la proposta dels nous objectius.
- El pla ha d'identificar les capacitats de cada estudiant en les diferents àrees curriculars. També inclou quins nous objectius haurà d'assolir. Això significa que cada estudiant avançarà en el currículum general, però en diferents graus.
- Per elaborar el pla, els docents han d'observar el nivell de competència de cada estudiant, els seus interessos i les seves necessitats. Identificar què pot fer de manera autònoma i què pot fer amb l'ajuda del professorat o dels seus companys i companyes.
- A l'hora de decidir els nous objectius d'aprenentatge cal anar amb compte amb no plantejar objectius massa difícils (que poden desanimar a l'estudiant si no els aconsegueix) ni massa fàcils (perquè no li suposaran un repte i per tant, no hi haurà aprenentatge). Malgrat tot, ajustar adequadament el nivell de dificultat dels objectius no és una tasca fàcil i el professorat pot necessitar modificar el pla per personalitzar-los millor.
- El pla ha d'incloure altres modificacions de l'escola, de l'aula o dels materials que li poden ser útils per respondre a les seves necessitats (per exemple, l'adaptació del seient, l'ús de l'ordinador, etc.).

D'altres enfocaments, com ara el de *l'Index for inclusion* (Booth i Ainscow, 2002) vénen a confirmar la majoria d'idees presentades fins ara. L'obra està estructurada de manera que els centres educatius puguin reflexionar sobre la seva pròpia pràctica i així avançar en el procés de convertir-se en centres inclusius. Per a fer-ho plantegen diversos indicadors que s'acompanyen de

diferents preguntes per facilitar l'esmentada reflexió a la comunitat educativa. Aquests indicadors estan estructurats en tres dimensions: crear cultures inclusives, generar polítiques inclusives i desenvolupar pràctiques inclusives.

En el nostre cas, ens hem centrat en l'última dimensió, el desenvolupament de pràctiques inclusives. En aquesta dimensió els autors plantegen els següents indicadors que, tenen una relació directa amb moltes de les idees presentades fins ara¹²:

- Orquestrar l'aprenentatge:

- Es programa pensant que tot l'alumnat aprengui
- Les classes promouen la participació de tot l'alumnat
- El treball a classe promou una comprensió de la diferència més gran//Les unitats didàctiques contribueixen a una millor comprensió de la diferència
- L'alumnat s'implica activament en el seu propi aprenentatge
- Els alumnes aprenen col·laborativament
- L'avaluació fomenta el progrés i l'èxit de tot l'alumnat
- La disciplina de l'aula es basa en el respecte mutu
- El professorat utilitza la docència compartida//Els docents planifiquen, revisen i ensenyen en col·laboració
- El professorat de suport es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat
- Els deures contribueixen a l'aprenentatge de tot l'alumnat
- L'alumnat pot participar en activitats complementàries i extraescolars

- Mobilitzar els recursos:

- Els recursos del centre es distribueixen equitativament per donar suport a la inclusió
- Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat
- L'experiència del professorat s'aprofita plenament
- Les diferències entre els alumnes s'utilitzen com a recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge

¹² Hem extret els indicadors de la traducció catalana de *l'Index for inclusion*.

- El professorat desenvolupa recursos per a donar suport a l'aprenentatge i la participació

Com a conclusió d'aquest apartat podríem dir que, més enllà de diferències sobre alguns conceptes o en la focalització de determinats aspectes o altres, són molts els autors i autores que consideren que la planificació general de l'aula és una bona eina per tal de donar resposta a la diversitat d'alumnat a l'aula; que aquesta planificació cal que parteixi de la idea que tot l'alumnat pot aprendre i participar en l'aula ordinària i que cal tenir en compte les diferències d'aprenentatge quan planifiquem per tal d'assegurar una millor qualitat de l'educació que oferim al nostre alumnat.

PART PRÀCTICA

4. CONTEXTUALITZACIÓ DE LA RECERCA

Abans d'entrar a explicar els objectius, la metodologia i el disseny de la recerca ens ha semblat necessari iniciar aquesta part pràctica amb una breu exposició d'algunes dades socials i econòmiques sobre la comarca del Solsonès que complementarem amb una radiografia sobre la situació educativa de la comarca amb l'objectiu de situar i entendre l'entorn on hem dut a terme la investigació. Així mateix, en l'apartat de dades educatives hi hem exposat, breument, quin és el procés que explica que a la comarca del Solsonès s'estigui duent a terme la inclusió educativa d'alumnat amb necessitats educatives especials.

4.1. DADES SOCIALS I ECONÒMIQUES DEL SOLSONÈS

Presentem a continuació les dades socials i econòmiques més rellevants referides al Solsonès. Les fonts utilitzades per a la confecció de l'apartat han estat l'IDESCAT i l'INE i fan referència, si no s'indica el contrari, a l'any 2009 (en la resta de casos s'indiquen les dades més recents que consten a les bases de dades esmentades).

La comarca del Solsonès té una extensió total de 1.001,2 km² i compta amb una població de 13.759 habitants, dels quals un 52% són homes i un 48% són dones. La densitat de població és de 13,7 hab./ km² essent una de les comarques amb la densitat de població més baixes del país. La capital, Solsona, té una població de 9.233 habitants que representa un 67% de la població total de la comarca.

Pel que fa a la distribució per edats un 15,6% de la població té menys de 14 anys; un 65,9% té entre 14 i 65 anys i un 18,5% té més de 65 anys. El balanç migratori de la comarca és positiu fet que explica el creixement de població dels últims anys. Del total de la població un 14% és estrangera.

Sobre les principals dades econòmiques podem destacar que a l'any 2004 la Renda Familiar Disponible Bruta era de 15.900 euros per habitant, una mica

superior a la mitjana catalana que, en el mateix any, es situava a 14.100 euros per habitant. El Producte Interior Brut en canvi, segons dades de l'any 2006, era de 26.100 euros per habitant, xifra una mica inferior a la catalana que és de 27.300 euros per habitant.

Per altra banda, la comarca del Solsonès no s'escapa de l'augment de l'atur dels últims anys de tot el país. L'any 2009 el total d'aturats era de 723, dels quals un 57,4% eren homes i un 42,6% eren dones. Pel que fa a l'ocupació, en funció dels sectors d'activitat, el principal sector són els serveis. Concretament, l'any 2007 el 39,6% estaven ocupats en aquest sector. El segueixen amb un 27,2% els ocupats a la indústria; un 17,4% a l'agricultura i ramaderia i, finalment, a la construcció que ocupava a un 15,8% de la població activa.

En relació al nivell d'instrucció, segons dades de l'any 2001, un 14,56% dels habitants de més de 10 anys no tenien estudis; un 52,36% tindria estudis primaris; un 22% tindria estudis secundaris, mentre que un 9,35% té estudis superiors. Cal dir que en només cinc anys aquesta xifra va augmentar més del 2%.

4.2 CONTEXT EDUCATIU

Exposem a continuació les principals dades sobre aspectes educatius de la comarca del Solsonès corresponents al curs 2005-06. Les dades d'aquest apartat s'han elaborat a partir de les estadístiques publicades pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i estan referides al curs 2005-06 que és el curs en el qual es van passar els qüestionaris utilitzats en la present investigació.

Com es pot veure en les taules següents, el nombre de centres i d'unitats de la comarca és relativament baix, fet que es relaciona amb la baixa densitat de població esmentada en l'apartat anterior.

NOMBRE DE CENTRES	Públics	Privats	TOTAL
Centres que imparteixen exclusivament el primer cicle d'Educació Infantil	1	1	2
Centres d'Educació Infantil i Primària	9	1	10
Centres on s'imparteix ESO	2	1	3
TOTAL	12	3	15

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Educació

NOMBRE D'UNITATS	C. Públics	C. Privats	TOTAL
Educació Infantil	17	12	29
Educació Primària	27	12	39
ESO	13	7	20
TOTAL	57	31	88

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Educació

En relació a l'alumnat, exposem a continuació les dades que ens han semblat més rellevants, en aquest sentit cal dir, que ens ha interessat tenir en compte algunes de les característiques de l'alumnat, però hem descartat el rendiment escolar. Les taules mostren el nombre total d'alumnat matriculat en el curs de referència al Solsonès. També presentem les dades sobre alumnat amb necessitats educatives especials i específiques. Sobre aquest punt cal aclarir que el Departament d'Educació diferencia entre alumnat amb necessitats educatives especials i amb necessitats educatives específiques. En el primer grup s'hi inclou l'alumnat amb deficiència psíquica, visual i auditiva, alumnat amb síndrome de Down, alumnat amb psicosis, autisme i amb trastorns greus de personalitat. En el segon grup el Departament hi inclou la situació social desfavorida, la incorporació tardana i la sobredotació intel·lectual. També inclou un grup d'altres que, a l'hora d'elaborar la taula hem inclòs en el grup de necessitats educatives específiques.

NOMBRE D'ALUMNAT MATRICULAT	C.Públics	C. Privats	TOTAL	Homes	Dones
Educació Infantil	334	222	556	49,5%	50,5%
Educació Primària	450	288	738	53,1%	46,8%
ESO	287	172	459	52,1%	47,9%
TOTAL	1071	682	1753	51,7%	49,3%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Educació

ALUMNAT AMB N. E. Especials¹³	C. Públics	C. Privats	TOTAL	Homes	Dones
Educació Infantil	0	0	0	0	0
Educació Primària	5	0	5	40%	60%
ESO	2	1	3	66,7%	33,3%
TOTAL	7	1	8	50%	50%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Educació

ALUMNAT AMB N. E. Específiques	C.Públics	C. Privats	TOTAL	Homes	Dones
Educació Infantil	50	0	50	54%	46%
Educació Primària	71	0	71	40,8%	59,1%
ESO	2	12	14	50%	50%
TOTAL	123	12	135	46,7%	53,3%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Educació

Finalment, presentem les dades referides al professorat que treballa en els diferents centres de la comarca. El Departament d'Educació només diferencia els mestres generalistes dels especialistes durant l'etapa de primària. En el nostre cas, presentem les dades desagregades entre generalistes i especialistes i, dins d'aquests també indiquem el nombre de mestres d'educació especial. Pel que fa al professorat de secundària, malgrat que els qüestionaris només van ser passats al professorat d'ESO amb alumnat amb necessitats educatives especials, el Departament d'Educació presenta de

¹³ Les dades del Departament d'Educació entren en contradicció amb les dades recollides en el nostre estudi ja que, a l'etapa d'educació primària del centre privat, hi havia matriculats dos alumnes que s'haurien de considerar alumnes amb Necessitats Educatives Especials, seguint els mateixos criteris del Departament.

manera conjunta les dades generals del professorat que treballa a secundària i batxillerat. De fet, en les estadístiques diferencia, només, entre professorat de secundària, mestres, professorat de religió i professorat tècnic de formació professional. Per tal d'elaborar la nostra taula només hem tingut en compte el nombre de professorat de secundària, el nombre de mestres i el de professorat de religió ja que en la mostra dels qüestionaris que vam recollir no n'hi havia cap que correspongués a professorat tècnic de formació professional.

NOMBRE DE PROFESSORAT	C.Públics	C. Privats	TOTAL	Homes	Dones
Mestres d'Educació Infantil	26	12	38	0%	100%
Mestres d'Educació Primària:					
Generalistes	22	11	33	24,2%	75,8%
Especialistes i altre personal docent (Mestres d'Educació Especial)	15 (2)	10 (3)	25 (5)	20% (0%)	80% (100%)
Professorat d'ESO i Batxillerat	46	24	70	35,7%	64,3%
TOTAL	109	57	166	22,9%	77,1%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Educació

Les dades presentades ens ofereixen una visió global sobre la situació educativa del Solsonès, marcada, bàsicament, per un nombre relativament baix de centres escolars així com de mestres, professorat i alumnat. En conseqüència el nombre absolut d'alumnes amb necessitats educatives especials o específiques també és força baix. Precisament aquesta és una de les variables, tot i que no l'única, que ha contribuït a què aquest alumnat sigui escolaritzat a les escoles ordinàries. En el següent apartat, en el qual s'analitza la trajectòria de l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials s'amplia aquesta idea i s'exposen altres variables que han contribuït a l'esmentada inclusió.

4.2.1 L'alumnat amb necessitats educatives especials al Solsonès.

Trajectòria de la seva atenció educativa¹⁴

Un dels aspectes més rellevants de l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials a la comarca del Solsonès és el fet que no hi hagi cap centre d'educació especial ni unitat d'educació especial on escolaritzar-lo. Aquest fet, tot i no ser excepcional a Catalunya és poc corrent ja que a la majoria de comarques existeix un o més centres d'educació especial o bé unitats d'educació especial¹⁵.

Davant d'aquest fet ens podem preguntar quina o quines causes són les que han conduït a aquesta situació. En aquest cas, els motius són diversos, complexos i s'interrelacionen. En primer lloc, i com afirma la Sra. Cristina Pellisé, hi ha motius històrics i demogràfics que justifiquen, en part, aquesta situació ja que en les zones rurals, amb menys població, tradicionalment l'alumnat ha anat a l'escola del poble i no s'hi creaven, ni per iniciativa privada ni pública centres d'educació especial. Aquesta afirmació, coincideix bastant amb la història de la inclusió del Solsonès que expliquen els mateixos professionals:

La inclusió a la comarca del Solsonès va començar quan una alumna amb paràlisi cerebral va haver d'escolaritzar-se en una escola rural de la comarca, ja que es donava la circumstàncies que era la més pròxima al lloc on vivia i no hi havia cap escola d'educació especial a la comarca. Va ser al curs 1991-1992. La nena anava a una aula amb una sola mestra i amb tots els nivells. La seva escolarització va costar (...) Aquest ha estat un procés clau per encoratjar els mestres a integrar altres nens a l'escola ordinària i al mateix temps a introduir més personal. Però tampoc ha estat tan fàcil en tots els casos. No només per la falta de recursos per a aquests alumnes, a causa de les seves dificultats i característiques personals, sinó pel fet de no derivar alumnes a una escola

¹⁴ Aquest apartat està redactat a partir de la informació extreta de l'entrevista a la Sra. Cristina Pellisé (vegeu annex 1) i de la tesi de la Dra. Gemma Riera Romero realitzada, també, a la comarca del Solsonès sobre aprenentatge cooperatiu. Les dades usades per Riera estan basades en els grups de discussió que es van fer amb diferents professionals de la comarca i a famílies d'alumnat amb NEE i que es poden trobar a l'annex 2.

¹⁵ En el moment de la recerca l'Alt Urgell també estava en una situació similar al Solsonès pel que fa a la no existència de CEE.

especial de la comarca veïna, ja que provocava problemes entre els mestres i professionals d'ambdues escoles (Riera, 2010, p.176).

Apareix, en aquesta afirmació un altre motiu important que també recalca Pellisé en la seva entrevista, la inclusió al Solsonès també s'explica per la voluntat dels professionals de la comarca que van apostar fortament per la inclusió de l'alumnat amb discapacitat als centres ordinaris, oposant-se a la possibilitat de derivar l'alumnat a algun centre d'una comarca veïna:

Els docents de la comarca tenien una voluntat integradora i inclusiva molt forta i la manifestaven dient que els nens del Solsonès no tenien que anar a centres d'educació especial de fora de la comarca i que tampoc volien tenir un centre allà (fragment de l'entrevista a la Sra. Cristina Pellisé).

Aquest punt és especialment important ja que, malgrat les dificultats que s'han trobat pel fet d'incloure alumnat amb discapacitat a l'aula, que consideren que no sempre ho fan prou bé o, fins i tot les reticències d'alguns claustrals han aconseguit mantenir l'esperit d'atendre a l'alumnat a l'escola ordinària. De fet, com afirma Cristina Pellisé, això ha estat possible, bàsicament, pel lideratge que han tingut les persones dels serveis educatius i dels directors i directores dels centres.

Les famílies també han contribuït al procés d'inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives especials a la comarca del Solsonès. En aquest sentit, la Sra. Pellisé considera important que les famílies coneguin els seus drets en relació a l'escolarització dels seus fills i que, malgrat no haver parlat directament amb les famílies, té constància de la satisfacció dels pares i la seva voluntat per tal que els seus fills estiguin escolaritzats en centres ordinaris. També els professionals del Solsonès i les mateixes famílies reconeixen aquest fet:

La bona voluntat dels mestres i la pressió dels pares és un aspecte clau per seguir endavant amb tot aquest procés: els pares eren els qui hi estaven d'acord, vam començar a lluitar per tenir els nens a les escoles i buscar llavors que vingués més personal. La mare és qui va apretar, l'equip directiu, la tutora que ho assumia i jo com a suport." (Riera, 2010, p. 179).

Pel que fa al paper de l'administració en tot aquest procés, les opinions difereixen una mica. Si bé la Sra. Cristina Pellisé reconeix que, per part de l'administració educativa, no s'ha fet cap acció singular de planificació o formació que promoguéssin la inclusió al Solsonès, afirma que l'administració ha facilitat tot aquest procés i ha procurat respondre a les demandes dels professionals i les famílies de la zona. També afirma que la legislació vigent ha permès aquesta situació, malgrat reconèixer que, amb el mateix marc jurídic, d'altres comarques de Catalunya no tenen una situació tan inclusiva com al Solsonès. Per part dels i les docents i les famílies del Solsonès, en canvi, la visió sobre el paper de l'administració no és tan satisfactòria i consideren que han tingut poc suport per part d'aquesta i que els caldrien més recursos (Riera, 2010).

Malgrat tot, durant els últims anys l'administració educativa els ha anat dotant d'alguns recursos per atendre a la diversitat. En aquest sentit, cal destacar que el curs 2005-06, es va crear la Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE). Aquesta unitat està situada a nivell formal al CEIP Setelsis de Solsona. Això no obstant, són els professionals de la USEE els que es desplacen als centres on hi ha l'alumnat amb necessitats educatives especials en comptes d'agrupar-los en el centre on està formalment ubicada. Aquest fet ha estat promogut, una vegada més, pels mateixos professionals que són els que ho van plantejar a l'administració:

Des dels serveis territorials de Lleida van entendre des del primer moment aquest projecte que els va plantejar l'EAP (...) i donaven suport al tema que la USEE no estigués en un centre. Que els alumnes no es desplaressin al centre on hi havia la USEE sinó que fossin uns serveis itinerants (fragment de l'entrevista a la Sra. Cristina Pellisé).

Els mateixos professionals comenten que aquesta opció va venir donada, per una banda per respectar l'opció dels pares que ja havien matriculat els seus fills i filles a diferents centres en el moment de creació de la USEE i, també, perquè d'aquesta manera es poden prioritzar alguns aspectes destacats de les funcions de les USEE (Riera, 2010). Concretament, en la Resolució que dona

instruccions per a l'organització i funcionament dels centres per al curs 2005-06 el Departament d'Educació estableix que:

Els professionals assignats a aquestes unitats han de prioritzar l'elaboració, coordinadament amb el professorat del grup ordinari, de materials específics o adaptats que facilitin la participació d'aquest alumnat en les activitats generals del grup i l'acompanyament d'aquests alumnes, quan calgui, en les activitats a l'aula ordinària, col·laborant en el procés educatiu de l'alumnat (...) Per facilitar la incorporació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en les activitats de l'aula ordinària, cal que en la planificació del treball del grup classe es prevegin diferents formes de participació segons les diverses possibilitats d'aprenentatge de l'alumnat.

Així doncs, podríem afirmar que, gràcies a què la USEE del Solsonès és un servei itinerant, es compleixen més fàcilment les pautes marcades pel Departament d'Educació. Així mateix, ens sembla important remarcar que la Sra. Cristina Pellisé, en un moment de l'entrevista, va manifestar la seva preocupació perquè les USEE no caiguin en els mateixos errors que les Unitats d'Educació Especial en d'altres comarques de Catalunya (no al Solsonès):

Les Unitats d'Educació Especial van acabar com a classes tancades amb alumnes que tenien més dificultats i va arribar un moment que no sabien ni quin curs feien. Per tant, (...) hem de mirar què va passar fa uns anys per intentar aprofitar els recursos que estem posant als centres d'una forma positiva i no tornar a caure en coses que ja hi hem caigut (fragment de l'entrevista a la Sra. Cristina Pellisé).

L'afirmació de la Sra. Pellisé reforça la idea que les USEE no haurien de servir per excloure l'alumnat de l'aula ordinària i, pensem que, en aquest sentit, el fet que la USEE del Solsonès sigui itinerant contribueix a millorar la inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives especials de la comarca.

En resum, els motius que han conduït a què l'alumnat del Solsonès estigui escolaritzat en les aules ordinàries són diversos. Concretament es poden destacar els motius històrics i demogràfics que van fer que no es creés un centre d'educació especial; la forta voluntat dels professionals de la comarca que van apostar per la inclusió de l'alumnat i la pressió feta per part de les famílies per tal que els seus fills i filles es poguessin escolaritzar en els centres

ordinaris de referència. El paper de l'administració i la legislació vigent, en canvi, és més controvertit si bé es pot afirmar que no va suposar un obstacle per a la inclusió. Finalment, un dels altres motius que també hi ha contribuït és la forma d'organitzar els recursos per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials, concretament, el fet que la Unitat d'Educació Especial en primer lloc, i la USEE uns anys més tard siguin serveis itinerants i no ubicats en un sol centre.

5. OBJECTIUS, METODOLOGIA I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

5.1 OBJECTIUS DE L'ESTUDI

Com hem vist en el marc teòric, alguns autors consideren que una escola inclusiva és aquella on també hi són inclosos alumnes amb discapacitat. Podem afirmar, per tant, que a la comarca del Solsonès s'hi fa inclusió escolar.

Com ja hem explicat, atenent-nos a aquesta realitat, des del Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat es plantegen diferents qüestions de recerca sobre la inclusió a les escoles del Solsonès i, a més, s'inicia un programa de formació permanent que inclou assessoraments i cursos de formació per als professionals de la comarca. Dins d'aquest marc s'inicia el nostre interès per conèixer quines pràctiques de planificació general s'han desenvolupat a la comarca a rel de la inclusió d'alumnes amb discapacitat a les aules ordinàries. En aquest sentit, el punt de partida subjacent a la recerca és que en el context del Solsonès trobarem pràctiques similars a les que es donen en altres contextos d'inclusió escolar que suposen una millor planificació per a tot l'alumnat amb la utilització d'estratègies com ara el Disseny Universal de l'Aprenentatge o l'Ensenyament Multinivell.

Així doncs, l'objectiu principal de la present investigació és descriure com són les pràctiques de planificació general de l'aula entre els docents del Solsonès que han atès a alumnat amb necessitats educatives especials. Aquest objectiu general l'hem concretat en els següents objectius específics:

- *Descriure algunes de les pràctiques de programació general d'aula dels mestres i professors d'aules ordinàries del Solsonès.*
- *Conèixer fins a quin punt a les escoles del Solsonès s'han generat algunes pràctiques de planificació similars a les generades en altres contextos d'inclusió.*

- *Conèixer els aspectes relacionats amb la programació general que es poden millorar a partir de processos de formació permanent (assessoraments, cursos de formació...)*

5.2 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

Tenint en compte que, com ja hem dit a l'hora d'exposar els objectius, el propòsit principal del nostre treball és descriure i, al mateix temps, comprendre els processos relacionats amb la planificació general a l'aula ordinària, podem considerar que el mètode que hem utilitzat per al nostre estudi és el descriptiu (León i Montero, 2003).

També podem afirmar que es tracta d'una recerca no experimental ja que no hem exercit cap tipus d'influència sobre el problema d'investigació ni hem controlat les variables que es desprenen de la hipòtesis, característiques que serien més pròpies de les metodologies experimentals o quasi experimentals (Quivy, 1997).

Així mateix, considerant el caràcter bàsicament descriptiu de l'estudi i que hem centrat la recerca en la comarca del Solsonès, podríem afirmar que hem dut a terme un estudi de cas (León i Montero, 2003). Segons Robert Stake (1998) estem duent a terme un estudi de cas quan aquest cas té un interès especial en si mateix i el nostre objectiu és estudiar la seva singularitat i complexitat per arribar a comprendre'l. Aquesta definició s'ajusta molt bé a la nostra situació ja que centrem el present estudi en el context del Solsonès justament per l'interès que té per a nosaltres el fet que s'inclogui l'alumnat amb discapacitat a l'aula ordinària.

Per altra banda, com detallarem en el següent apartat, per a dur a terme la nostra investigació hem fet ús de diferents tipus de procediments d'estudi (estudis d'enquesta, grups de discussió,...) amb la qual cosa podríem dir que la nostra investigació s'aproxima al que alguns autors han anomenat pluralisme metodològic o complementarietat metodològica (Shulman, 1981; Firestone,

1987). En aquest sentit, Firestone comenta que “malgrat que retòricament les metodologies són diferents, els resultats d’aquestes poden ser complementaris” (Firestone, 1987 p. 16), consideració que, si bé no és una opció totalment pragmàtica, sí que trenca amb la idea més essencialista o purista de la relació lògica i inherent entre paradigma i metodologia¹⁶.

5.3 TÈCNIQUES I PROCEDIMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

Els procediments que hem utilitzat per recollir informació rellevant han estat els següents:

- Entrevista estructurada.
- Qüestionaris
- Grup de discussió
- Notes de camp

5.3.1 Entrevista estructurada

Abans d’iniciar la recollida d’informació en el camp, vam realitzar una entrevista inicial a la cap del Servei d’Educació Especial del Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya¹⁷. L’entrevista la vam dur a terme per tal de verificar algunes dades que havíem extret de documentació que el mateix Departament facilita a través de la seva pàgina web, així com per obtenir informació que no teníem documentada. Tot plegat amb la finalitat d’orientar la resta de tasques de la recerca plantejada.

5.3.2 Qüestionaris

El qüestionari és l’eina que hem utilitzat per recollir la informació sobre quines són les pràctiques de planificació general que duen a terme els i les mestres i el

¹⁶ L’autor anomena pragmàtiques les posicions que consideren una relació bàsicament instrumental entre paradigma i mètode utilitzat i, que per aquest motiu combinen les diferents metodologies a l’hora de dur a terme una recerca, mentre que les posicions més puristes o essencialistes defensarien la relació inherent entre els valors d’un determinat paradigma i la metodologia associada, sense possibilitat de combinar-les ni utilitzar-les complementàriament.

¹⁷ En l’actualitat aquest servei no existeix, sinó que ha estat substituït per altres estructures en l’última reorganització del Departament d’Educació.

professorat que tenen o han tingut un alumne amb discapacitat a l'aula ordinària.

Hem escollit aquesta tècnica perquè els qüestionaris ens permeten determinar la mesura en què els participants en l'estudi duen a terme conductes comparables a una determinada finalitat. Així mateix, ens permetrà analitzar i descriure certs aspectes relatius a les bones pràctiques de planificació multinivell i fer comparacions i estimacions dels resultats obtinguts (Goetz i LeCompte, 1988).

El qüestionari que hem elaborat per la present investigació inclou ítems de resposta tancada i també algunes preguntes obertes. Com ja hem dit abans, en la nostra investigació ens ha semblat necessari utilitzar de manera complementària eines o estratègies que a priori pertanyen a diferents metodologies¹⁸. La inclusió en el mateix qüestionari dels dos tipus de preguntes persegueix l'objectiu de maximitzar els avantatges dels dos tipus de preguntes i minimitzar-ne els seus inconvenients en la línia del que defensa Duverger (1996)¹⁹.

La formulació dels ítems de resposta tancada correspon a la descripció de pràctiques docents que, segons el marc teòric, es poden considerar bones pràctiques en relació a la planificació general. Davant d'aquestes afirmacions, el professorat respon si ho fa o no ho fa en una escala de l'1 al 6 considerant que 1 vol dir que no ho fa mai i 6 que ho fa sempre. Així mateix, cada afirmació va acompanyada d'un apartat on es demana als professionals que facin les concrecions o observacions que creguin oportunes. El qüestionari acaba amb tres preguntes obertes relacionades amb la planificació general a l'aula.

Cal dir que una primera versió del qüestionari ha estat sotmesa a la validació de tres experts en l'àmbit de l'atenció a la diversitat amb la demanda que

¹⁸ Segons León i Montero (2003) els qüestionaris amb preguntes tancades i l'entrevista estructurada serien més propis de la metodologia quantitativa mentre que els qüestionaris amb preguntes obertes serien més propis de metodologies qualitatives.

¹⁹ En aquest cas els principals avantatges de les preguntes tancades són, segons Duverger (1996) que aquest tipus de preguntes faciliten l'anàlisi posterior ja que permeten l'ús d'eines descriptives per a la seva interpretació i la seva codificació és automàtica.

analitzessin el contingut del qüestionari i la redacció i la ubicació de les preguntes. L'objectiu de la validació era conèixer si les preguntes eren pertinents, és a dir, si responien als objectius de la nostra investigació; a diferència d'altres validacions d'experts la nostra no perseguia la validació del qüestionari per a la generalització dels seus resultats. Els experts consultats van considerar que calia fer petits canvis en la redacció d'algunes afirmacions i sobre el format del qüestionari, consideracions que es van utilitzar per a reajustar-lo²⁰.

5.3.3 Grup de discussió

Una de les altres eines utilitzades durant la investigació ha estat el grup de discussió. Aquesta eina es pot considerar una conversa planificada entre diferents persones amb la qual es pretén obtenir informació d'una determinada temàtica o àrea. Concretament, els grups de discussió permeten conèixer una mica millor les percepcions, les maneres de pensar i opinions d'un determinat grup de persones (Krueger, 1991).

En el nostre cas, vam decidir dur a terme el grup de discussió després d'haver analitzat els resultats dels qüestionaris als docents. Vam prendre aquesta decisió amb l'objectiu de comprovar si eren certes o no algunes de les percepcions que es podien extreure de l'anàlisi dels qüestionaris. De fet, en algunes investigacions és habitual utilitzar el grup de discussió amb posterioritat a una intervenció determinada o una vegada realitzada l'enquesta amb l'objectiu de valorar l'efecte de la intervenció o bé quan es vol realitzar una avaluació complementària (Krueger, 1991).

Per a la nostra recerca, el grup de discussió estava format per dues persones de l'EAP, la mestra de la USEE, el moderador i una estudiant de doctorat. Es van escollir aquestes persones perquè es va considerar que gràcies a la seva feina com a professionals de suport ens podien donar una visió complementària de les pràctiques de planificació general dels docents del Solsonès. En el cas de les persones de l'EAP, concretament, ens aportaven una visió externa molt

²⁰ Podreu trobar la versió definitiva del qüestionari a l'annex 3.

interessant sobre les pràctiques de programació del professorat i, per tant, ens permetia recollir informació que podia ser triangulada amb les afirmacions del mateix professorat. Pel que fa a la mestra de la USEE ens aportava una visió a mig camí entre la del professorat i la dels professionals de l'EAP i a més, ens permetia conèixer alguns aspectes més concrets sobre les programacions i el dia a dia a les aules.

A part d'escollir les persones rellevants que formen part del grup de discussió i el moderador, a l'hora de dur a terme un grup de discussió és molt important escollir i planificar els temes que s'hi tractaran i redactar preguntes obertes sobre aquests (Krueger, 1991). En el nostre cas, després d'analitzar els qüestionaris teníem algunes notes de camp que ens van servir de base per identificar els temes i crear les preguntes del grup de discussió²¹.

5.3.4 Notes de camp

Una de les altres eines que hem utilitzat durant la investigació han estat les notes de camp. L'ús d'aquesta eina no va ser planificat en el moment del plantejament de la recerca. De fet, podríem dir que va sorgir de manera espontània al cap d'un temps d'iniciar la investigació. Aquestes notes informals recollien sensacions, pensaments i, sobretot, les primeres impressions que obteníem de la recerca. Ens han estat molt útils a l'hora de planificar el grup de discussió perquè van ser el primer pas per identificar quins temes tractaríem en l'esmentat grup.

5.4 MOSTRA

La mostra a la qual vam passar el qüestionari va ser tots els i les mestres d'infantil i primària i el professorat de secundària obligatòria que durant el curs 2005-2006 tinguessin o haguessin tingut, en algun curs anterior, algun alumne amb discapacitat a l'aula ordinària i que en aquests moments estiguessin en

²¹ Vegeu la transcripció del grup de discussió a l'annex 4.

actiu i treballant a la comarca del Solsonès. Així doncs, podríem dir, que vam adreçar el qüestionari a la totalitat de la població que volíem estudiar.

Vam enviar els qüestionaris a través dels professionals de l'EAP i del CRP per ser les persones que tenien el coneixement de quins mestres i professors havien tingut algun alumne amb discapacitat a la seva aula. Aquest fet, que responia a la facilitat per a nosaltres de contactar amb els i les docents objecte d'estudi, pensem que va contribuir a què la participació per part dels i les docents fos tan alta i que es mostressin tan motivats a l'hora de respondre'l.

En total es van passar 32 qüestionaris a personal docent. Pel que fa al nivell educatiu que impartien cal dir que dinou mestres (59,4%) pertanyien a centres d'educació infantil i primària i tretze (40,6%) eren professorat de secundària obligatòria. Aquests docents, en el moment de passar-los el qüestionari pertanyien a cinc centres, tres dels quals eren públics i dos eren privats concertats.

Per altra banda, i com ja hem comentat quan hem explicat el grup de discussió, les persones que van formar-ne part van ser dues professionals de l'EAP del Solsonès i la persona que treballava a la USEE. En el cas de les professionals de l'EAP cal dir que una de les psicopedagogues compta amb una llarga trajectòria professional en l'EAP del Solsonès, la segona, en canvi, era el primer curs que treballava en aquest EAP però comptava amb experiència com a psicopedagoga en instituts de secundària o en altres EAP. Pel que fa a la professional de la USEE hi treballava des del curs 2005-06 que era el primer en el qual s'havia implantat la USEE al Solsonès.

5.5 TRACTAMENT DE LES DADES

Com ja hem comentat anteriorment, la principal tècnica de recollida d'informació que hem utilitzat han estat els qüestionaris. Aquests es van passar a un total de trenta-dos professionals que a finals del curs 2005-06 estaven treballant a les escoles i als instituts del Solsonès i que en aquests moments o

durant algun altre curs havien tingut alumnes amb discapacitat inclosos en les seves aules.

Pel que fa a l'anàlisi de les dades hem fet un anàlisi quantitatiu de les diferents afirmacions del nostre qüestionari, mentre que en el cas de les preguntes de resposta oberta hem fet un anàlisi qualitatiu a partir de la categorització. Per a l'anàlisi de la informació extreta del grup de discussió hem utilitzat, també, un anàlisi qualitatiu a partir de les mateixes categories emprades per analitzar el qüestionari.

En relació a l'anàlisi quantitatiu hem construït una base de dades amb les diferents respostes a cada afirmació. Posteriorment, hem fet un anàlisi estadístic descriptiu a partir d'aquesta base de dades, a través del paquet estadístic SPSS (v. 15.0.1).

Per altra banda, també hem analitzat qualitativament les respostes de les preguntes obertes del qüestionari, així com el grup de discussió que es va dur a terme amb la col·laboració dels professionals de l'EAP i de la USEE. Aquest anàlisi s'ha dut a terme a partir de categoritzar la informació recollida. La categorització l'hem realitzada a través de categories prèviament establertes a partir d'alguns enfocaments teòrics.

Concretament, les categories utilitzades són les següents:

Estratègies per atendre a la diversitat

Patró únic²²

En aquests casos, el professorat tendeix a planificar com si tot l'alumnat tingués les mateixes capacitats i habilitats. És a dir, considera que estan tots a un mateix nivell, l'esperable per la seva edat i nivell d'escolarització (Peterson et al., 2002).

²² Els autors utilitzen l'expressió "one size fits all" que, en català es correspondria a l'expressió "talla única". Hem optat per traduir-la com a "patró únic" perquè pensem que, com en el cas de l'expressió original, també suggereix, de manera prou gràfica, la idea i els problemes de planificar com si tot l'alumnat de l'aula tingués les mateixes habilitats.

Grups homogenis

Per tal de donar resposta a la diversitat de nivells a l'aula, algunes vegades s'opta per dividir la classe en grups homogenis segons el nivell i les capacitats de l'alumnat. Aquests grups solen anomenar-se grups flexibles, tot i que en bona part dels casos són molt estables (Hallinan, 1984; Peterson et al., 2002).

Reforç

En aquestes situacions es considera que l'infant amb necessitats educatives especials necessita una atenció individualitzada per part de l'adult i que aquesta atenció se li ha de donar a part de l'aula ordinària ja sigui en paral·lel a les hores de classe o quan aquestes finalitzen (Peterson et al., 2002).

Bones pràctiques en la programació general de l'aula:

Plantejar fites generals per a tots i adaptar-les després a cada estudiant

A l'hora de planificar es determina quins objectius generals o competències es vol que aprengui tot l'alumnat. Cal doncs, determinar què és el més important i, una vegada fet això concretar-ho i desenvolupar-ho per a cada estudiant (UNESCO, 2001; Collicot 2000).

Adaptar les activitats segons els interessos, motivacions i capacitats de l'alumnat

Adaptar les activitats d'ensenyament-aprenentatge a la diversitat de capacitats, d'interessos, de coneixements previs, etc. de l'alumnat (UNESCO, 2001; Collicot 2000; Peterson et al., 2002; CAST, 2008).

Aprenentatge actiu i significatiu

Es procura que l'aprenentatge sigui significatiu, per això és necessari posar de relleu la significativitat del que s'està aprenent. Es procura que les activitats estiguin relacionades amb la vida quotidiana i els interessos dels i les estudiants; que l'alumnat sigui actiu i protagonista del procés.(UNESCO, 2001; Peterson et al., 2002; CAST, 2008)

Utilització de diferents formes de presentació de la informació

Utilitzar diferents formes de presentar la informació a l'aula per donar resposta a als diferents estils d'aprenentatge de l'alumnat. Per exemple, incloure material audiovisual, manipulatiu, ... (UNESCO, 2001; Collicot 2000; CAST, 2008)

Ús d'organitzadors avançats

Utilitzar estratègies per a introduir els continguts de manera que l'alumnat pugui vincular els coneixements previs amb els nous. Es poden utilitzar llistats de paraules, mapes conceptuals, explicitar els objectius de les diferents activitats... (UNESCO, 2001; CAST, 2008)

Combinar treball en grup, amb activitats individuals, en parella

A l'hora de plantejar les activitats procurar incloure diferents tipus d'agrupaments (treball en grup, parelles o individual). (UNESCO, 2001; Peterson et al., 2002)

Agrupaments diversos

A l'hora d'agrupar l'alumnat fer-ho de manera heterogènia, diversificant els criteris d'agrupament i procurant evitar l'estabilitat dels agrupaments. Modificar sovint els grups per evitar l'estabilitat. Procurar agrupar l'alumnat de manera heterogènia i amb criteris diversos. (UNESCO, 2001; Peterson et al., 2002; Meijer, 2003, 2005)

Elaborar un pla personalitzat

Elaborar un pla personalitzat per l'alumnat amb necessitats educatives especials. El pla ha d'estar relacionat amb la planificació general a l'aula (UNESCO, 2001; Meijer, 2003, 2005)

Així mateix, una vegada iniciat l'anàlisi va sorgir la necessitat de crear dues noves categories que no estaven contemplades en els models teòrics que ens havien servit de referència per a confeir les categories esmentades anteriorment. Aquestes dues noves categories van emergir ja que moltes vegades els professionals enquestats i, fins i tot en el grup de discussió, comentaven la necessitat de suports per a millorar la planificació general a l'aula així com, enumeraven alguns problemes amb què es trobaven a l'hora de realitzar aquesta planificació. És per això que en el model final d'anàlisi hi vam afegir les categories i subcategories següents:

Problemes i dificultats a l'hora de planificar:

Fets imprevistos

Manca de temps

Manca de coordinació entre els professionals

Manca d'una planificació general del centre o d'aula

Formació, experiència i capacitació dels professionals

Poca presència a l'aula de l'alumnat amb necessitats educatives especials

Suports que faciliten la planificació:

Suport d'altres professionals

Escola petita o grups petits

6. ANÀLISI DE RESULTATS

6.1 ANÀLISI QUANTITATIU

Presentem a continuació l'anàlisi quantitatiu de les respostes del qüestionari. Com ja hem comentat anteriorment, el qüestionari conté 10 afirmacions sobre la planificació general a l'aula davant de les quals el professorat respon si ho fa o no ho fa en una escala de l'1 al 6, partint de la base que 1 vol dir que no ho fa mai i 6 que ho fa sempre.

El primer nivell d'anàlisi ha estat calcular, per a cada una de les afirmacions que vam presentar en el qüestionari, la mitjana, la mediana i la moda²³:

	Mitjana	Moda	Mediana
1.- Quan us prepareu les classes, us proposeu que tot l'alumnat de l'aula, fins i tot l'alumne/a amb majors dificultats, progressi cap a unes mateixes fites generals.	3,77	1 i 6 bimodal	5
2.- Una vegada heu planificat pel conjunt adapteu la unitat o la classe i la feina que vulgueu que facin els infants d'acord amb les seves habilitats, interessos i motivació. Això us permet treballar, en una mateixa classe, a diferents nivells.	3,97	5	4
3.- Quan programeu mireu de pensar de quina manera podeu fer que els vostres alumnes intervinguin activament en la classe. (Per exemple, quan aprenen les mesures, els infants poden jugar a esbrinar les seves alçades).	4,74	5	5
4.- Quan programeu mireu d'incloure suports visuals i manipulatius a les vostres classes (com ara, objectes reals, fotografies o dibuixos).	4,83	6	5
5.- Abans de començar un tema, feu un llistat de les paraules clau que utilitzareu i les treballeu per tal d'assegurar-vos que els vostres alumnes les entenen.	3,37	2	3,5
6.- Quan planifiquem prepareu activitats i fitxes per utilitzar durant la classe i les dissenyeu tenint en compte	3,77	1	5

²³ A l'annex número 5 hi podreu trobar les taules d'anàlisi estadístic amb altres informacions complementàries com la variança, la desviació estàndard i els quartils. Així mateix, a l'annex 6 podeu consultar els diagrames de caixa i bigotis que ens aporten informació sobre la dispersió de les respostes.

les diferents necessitats dels vostres alumnes (com per exemple lletres grans si tenen disminucions visuals, o simplificades per a aquells amb discapacitats intel·lectuals).			
7.- A l'hora de programar activitats mireu de combinar diferents tipus d'activitats: activitats per a tota la classe, treball en grup, treball en parelles, tasques individuals.	4,1	4	4
8.- Quan treballem en grup utilitzeu grups diferents (grups segons l'habilitat/ grups segons els interessos...) i canvieu els grups amb freqüència per evitar les catalogacions i la divisió d'alumnes per grups.	3,73	6	4
9.- Quan planifiquem mireu d'adaptar el ritme de la classe i la quantitat de material a cobrir en el temps que teniu disponible.	5,13	6	6
10.- A l'escola heu creat un pla per tot el dia escolar que indica les activitats pels alumnes amb necessitats especials. En alguns casos compartiu aquest pla amb els mateixos alumnes.	3,19	1	2,5

Així doncs, gràcies a aquests primers càlculs estadístics ja podem veure que, segons el que ens diuen els docents, algunes pràctiques són bastant utilitzades pels professionals del Solsonès mentre que d'altres tenen una presència bastant menor en el seu dia a dia. Això no obstant, hem considerat que per tal de completar la informació anterior calia fer una anàlisi a través del càlcul de la freqüència relativa de les respostes. Les dades es presenten a través de gràfics de barres que expressen la freqüència de cada resposta en percentatge. Per tal de facilitar-ne la lectura, a l'hora de calcular la freqüència i elaborar els gràfics hem optat per agrupar les puntuacions de les respostes de dues en dues i, a més a més, convertir-les en els indicadors qualitius següents:

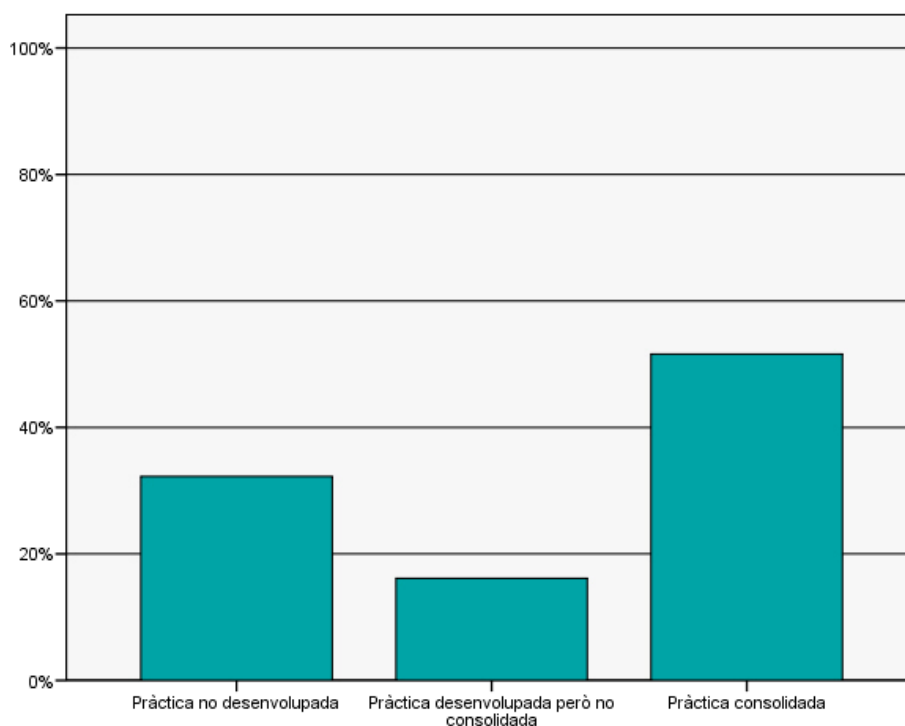
1 i 2 – PRÀCTICA NO DESENVOLUPADA

3 i 4 – PRÀCTICA DESENVOLUPADA PERÒ NO CONSOLIDADA

5 i 6 – PRÀCTICA CONSOLIDADA

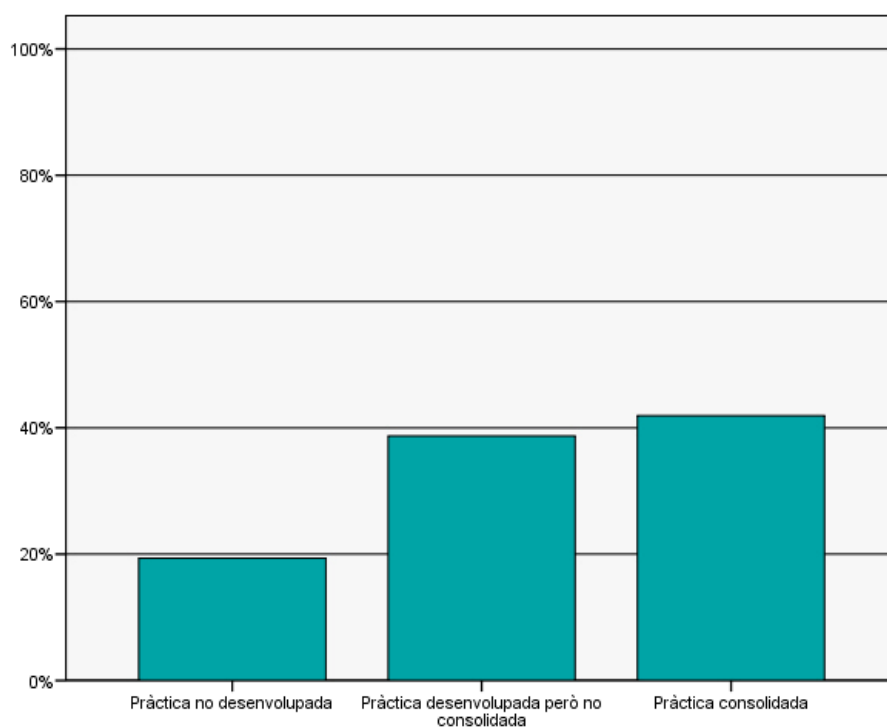
Presentem a continuació els resultats de l'anàlisi dels 32 qüestionaris:

Afirmació 1.- Quan us prepareu les classes, us proposeu que tot l'alumnat de l'aula, fins i tot l'alumne/a amb majors dificultats, progressi cap a unes mateixes fites generals.



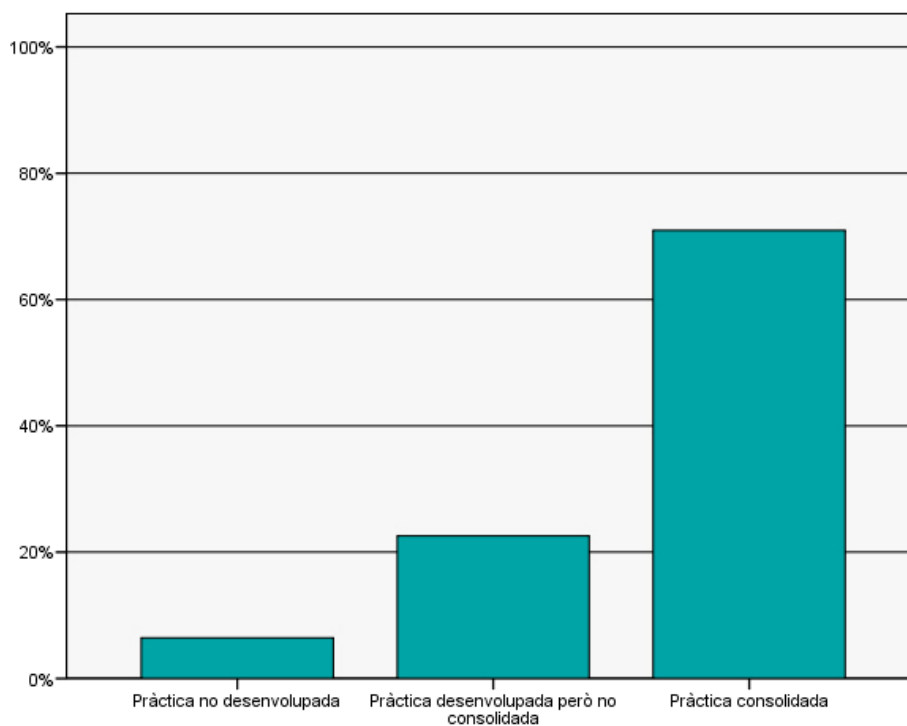
Gràfic 1. Freqüència de les respostes per l'afirmació 1

Afirmació 2.- Una vegada heu planificat pel conjunt adapteu la unitat o la classe i la feina que vulgueu que facin els infants d'acord amb les seves habilitats, interessos i motivació. Això us permet treballar, en una mateixa classe, a diferents nivells.



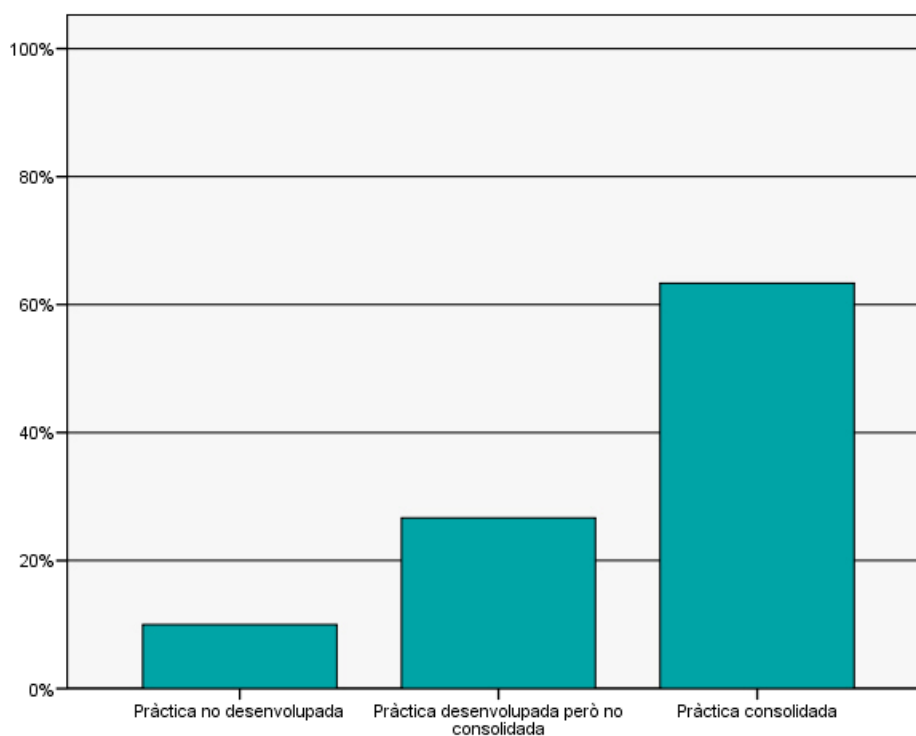
Gràfic 2. Freqüència de les respostes per l'afirmació 2

Afirmació 3.- Quan programeu mireu de pensar de quina manera podeu fer que els vostres alumnes intervinguin activament en la classe.



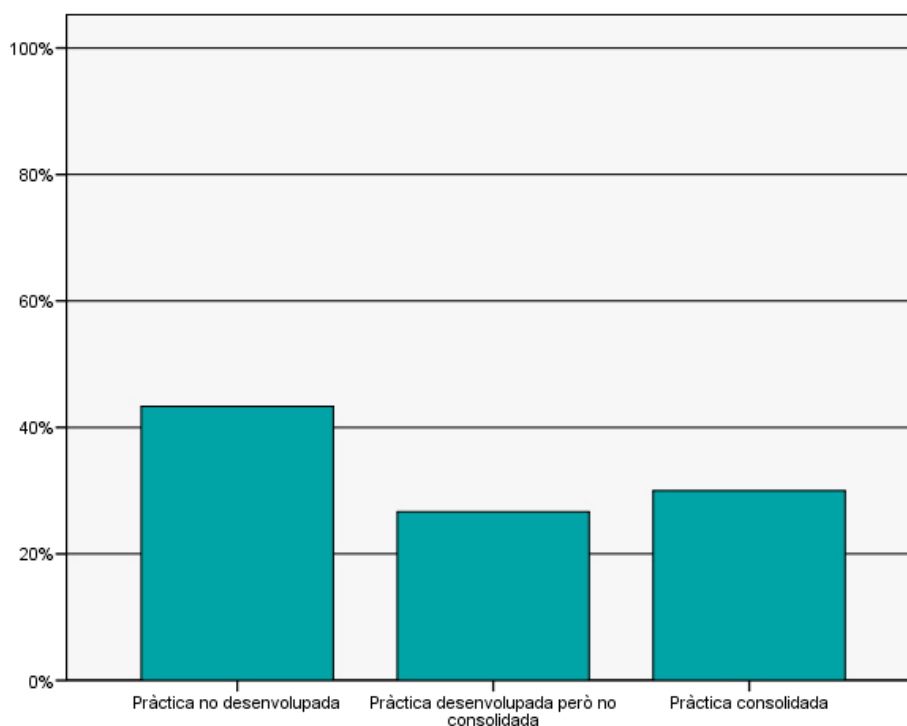
Gràfic 3. Freqüència de les respostes per l'afirmació 3

Afirmació 4.- Quan programeu mireu d'incloure suports visuals i manipulatius a les vostres classes



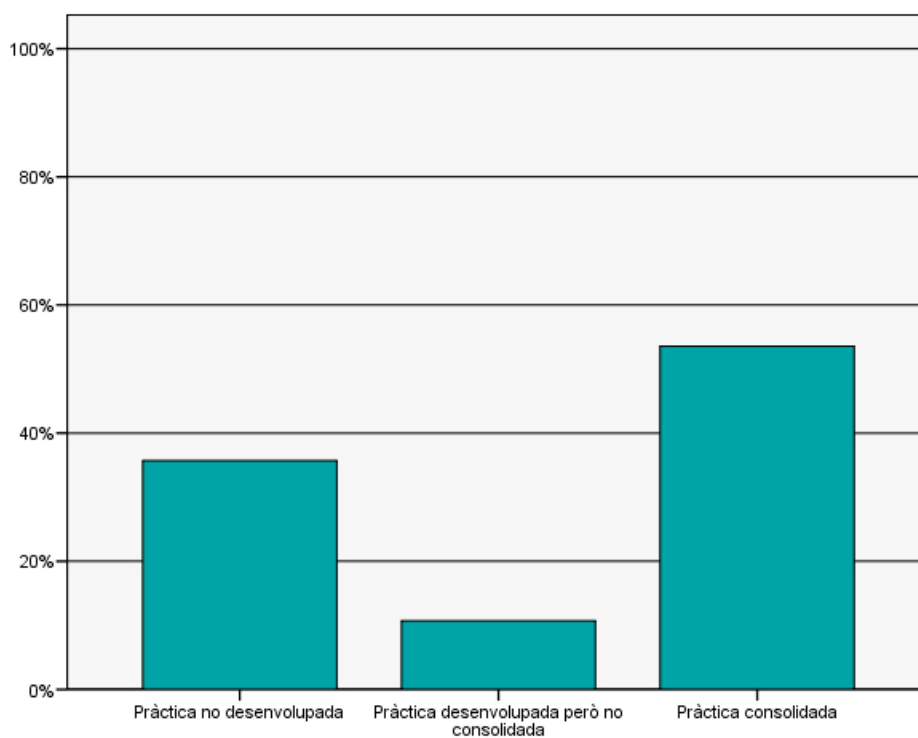
Gràfic 4. Freqüència de les respostes per l'afirmació 4

Afirmació 5.- Abans de començar un tema, feu un llistat de les paraules clau que utilitzareu i les treballareu per tal d'assegurar-vos que els vostres alumnes les entenen.



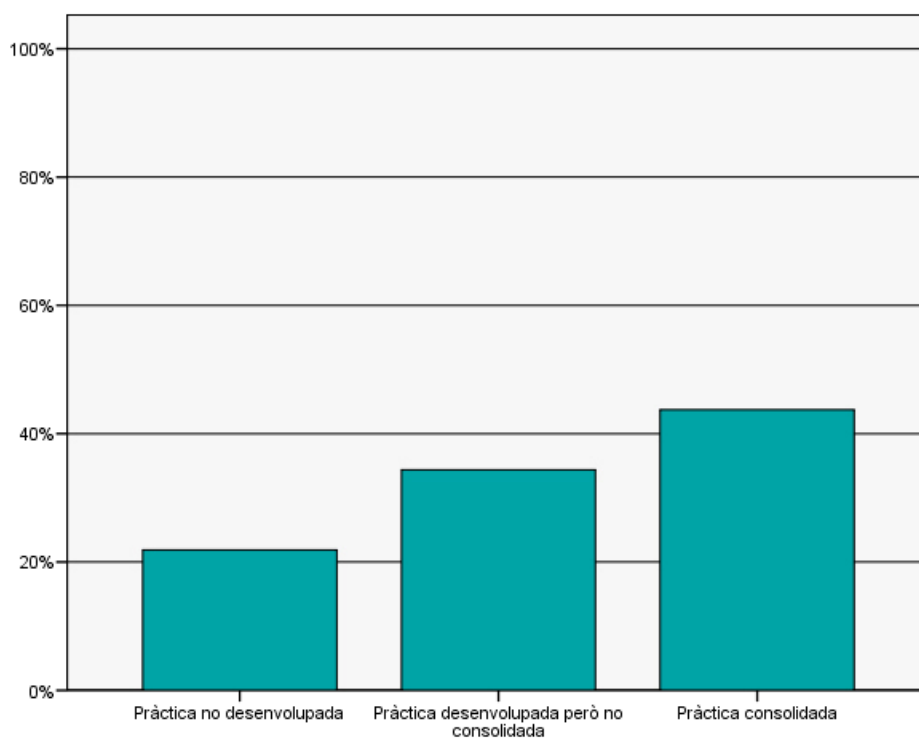
Gràfic 5. Freqüència de les respostes per l'afirmació 5

Afirmació 6.- Quan planifiqueu prepareu activitats i fitxes per utilitzar durant la classe i les dissenyeu tenint en compte les diferents necessitats dels vostres alumnes.



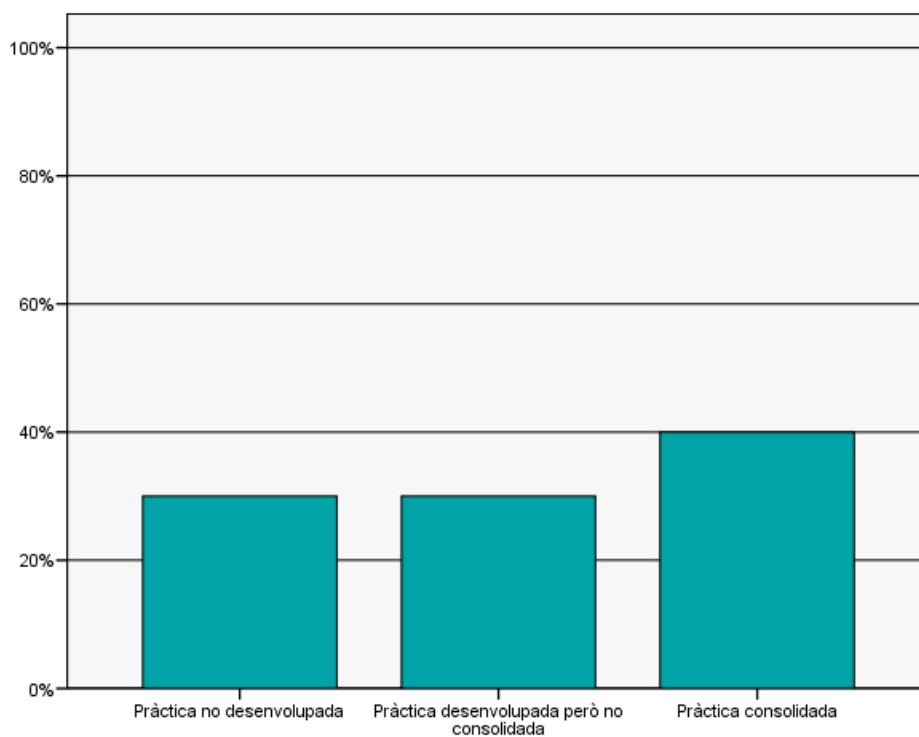
Gràfic 6. Freqüència de les respostes per l'afirmació 6

Afirmació 7.- A l'hora de programar activitats mireu de combinar diferents tipus d'activitats: activitats per a tota la classe, treball en grup, treball en parelles, tasques individuals.



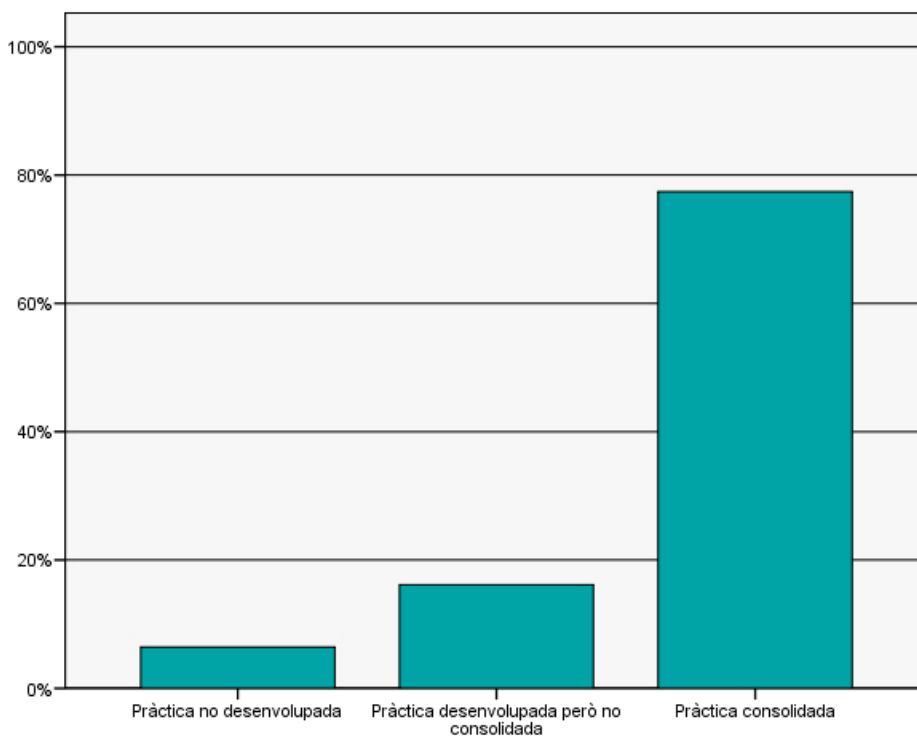
Gràfic 7. Freqüència de les respostes per l'afirmació 7

Afirmació 8.- Quan treballem en grup utilitzeu grups diferents (grups segons l'habilitat/ grups segons els interessos...) i canvieu els grups amb freqüència per evitar les catalogacions i la divisió d'alumnes per grups.



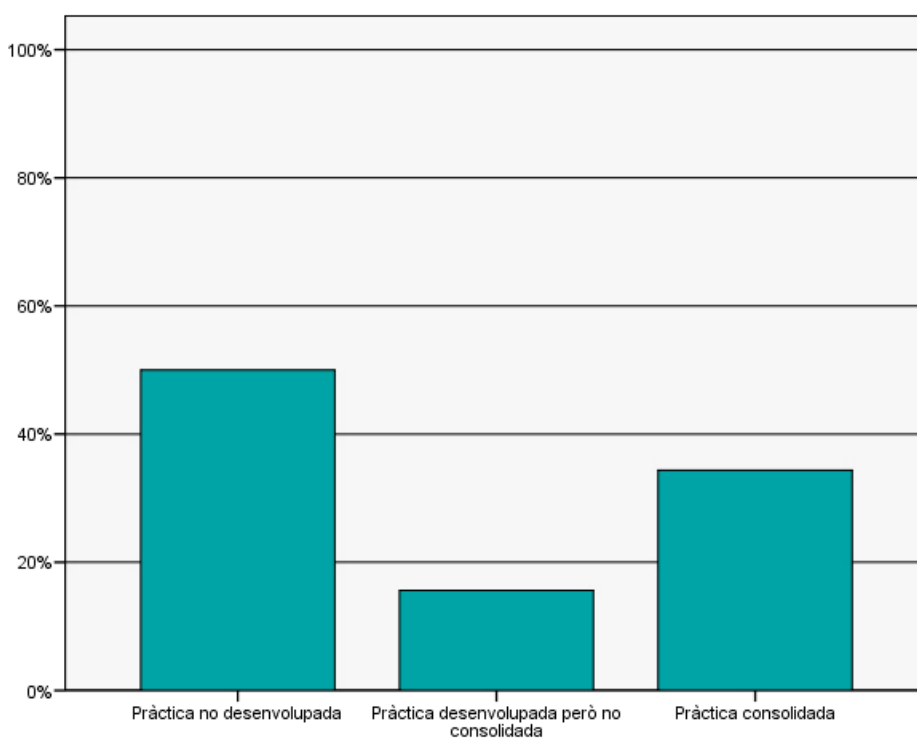
Gràfic 8. Freqüència de les respostes per l'afirmació 8

Afirmació 9.- Quan planifiqueu mireu d'adaptar el ritme de la classe i la quantitat de material a cobrir en el temps que teniu disponible.



Gràfic 9. Freqüència de les respostes per l'afirmació 9

Afirmació 10.- A l'escola heu creat un pla per tot el dia escolar que indica les activitats pels alumnes amb necessitats especials. En alguns casos compartiu aquest pla amb els mateixos alumnes.

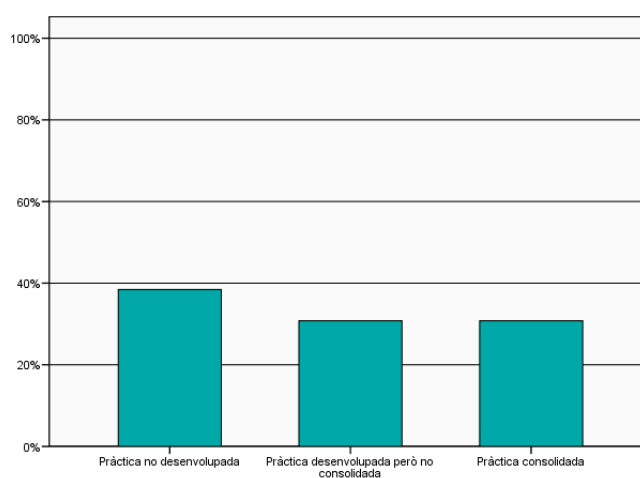
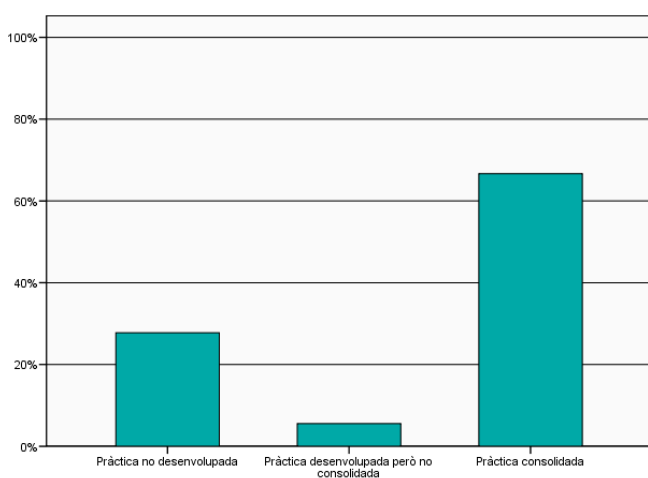


Gràfic 10. Freqüència de les respostes per l'afirmació 10

Els gràfics ens confirmen algunes de les primeres idees que podíem tenir a partir de l'anàlisi de les mitjanes, les medianes o la moda. Per exemple, que algunes pràctiques estan molt més consolidades que altres i, per tant, indiquen algunes àrees que caldrà treballar en el procés de formació i assessorament.

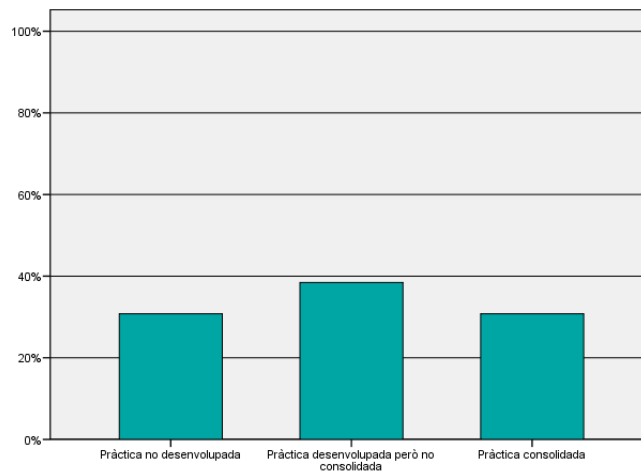
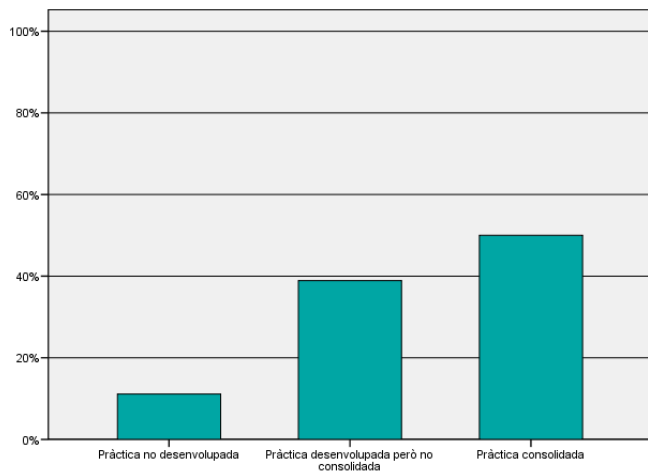
Per altra banda, també ens ha semblat interessant veure si hi havia diferències en les pràctiques dels i les docents en funció del nivell educatiu en el qual treballaven. És per això, que hem decidit fer un anàlisi comparatiu entre les respostes dels i les mestres d'infantil i primària i les respostes del professorat de secundària seguint els mateixos criteris que en l'anàlisi anterior i presentant-los, també com abans, en forma de gràfics de barres:

Afirmació 1.- Quan us prepareu les classes, us proposeu que tot l'alumnat de l'aula, fins i tot l'alumne/a amb majors dificultats, progressi cap a unes mateixes fites generals.



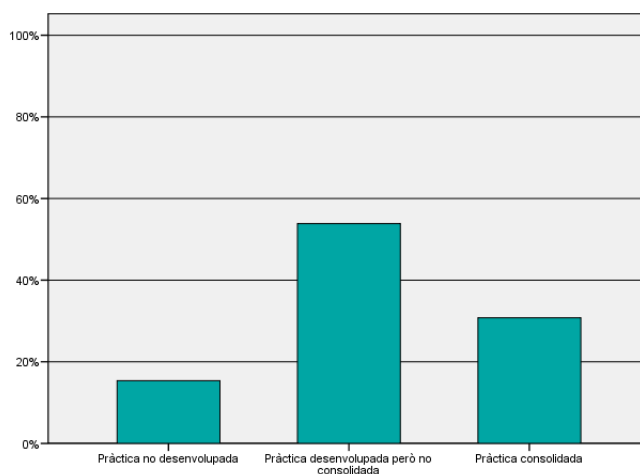
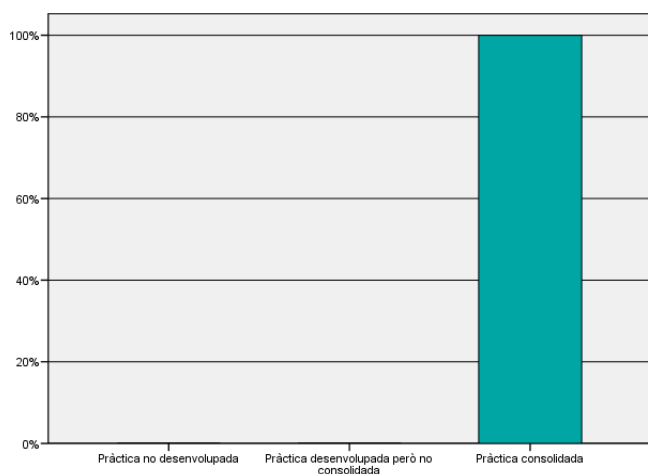
Gràfic 11. Freqüència de les respostes dels mestres d'educació infantil i primària a l'afirmació 1 Gràfic 12. Freqüència de les respostes del professorat de secundària a l'afirmació 1

Afirmació 2.- Una vegada heu planificat pel conjunt adapteu la unitat o la classe i la feina que vulgueu que facin els infants d'acord amb les seves habilitats, interessos i motivació. Això us permet treballar, en una mateixa classe, a diferents nivells.



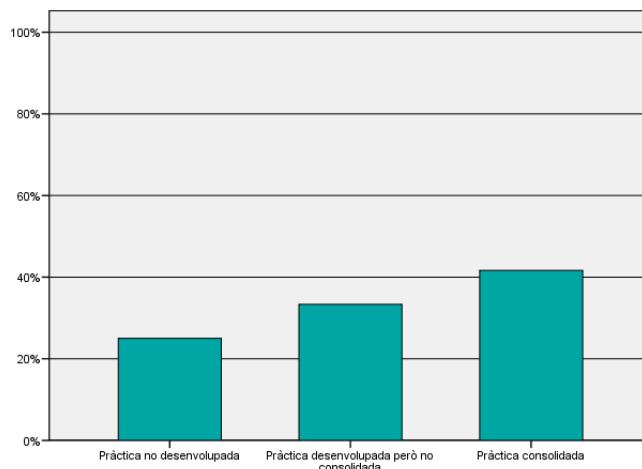
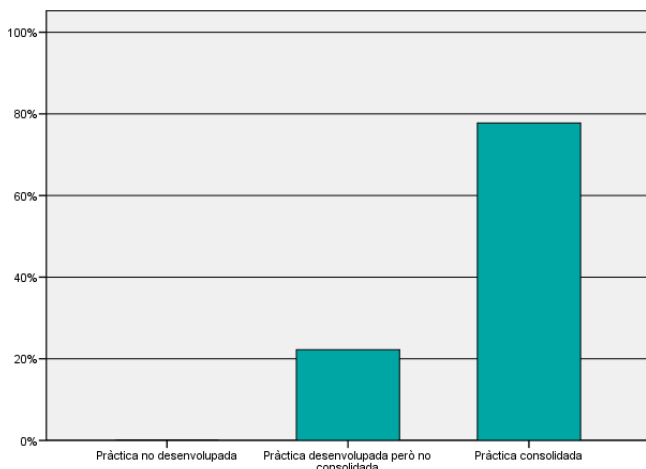
Gràfic 13. Freqüència de les respostes dels mestres d'educació infantil i primària a l'afirmació 2 Gràfic 14. Freqüència de les respostes del professorat de secundària a l'afirmació 2

Afirmació 3.- Quan programeu mireu de pensar de quina manera podeu fer que els vostres alumnes intervinguin activament en la classe.



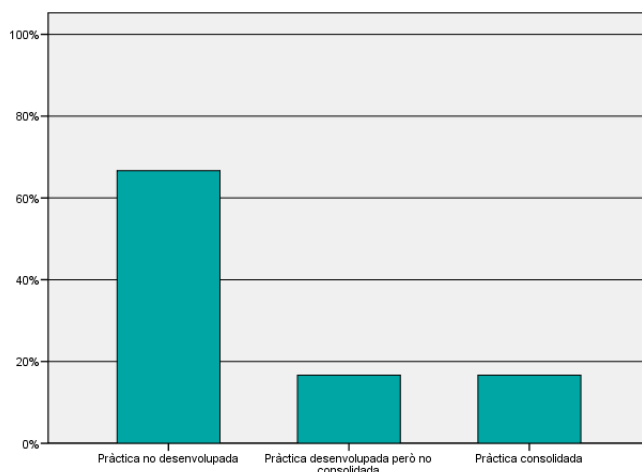
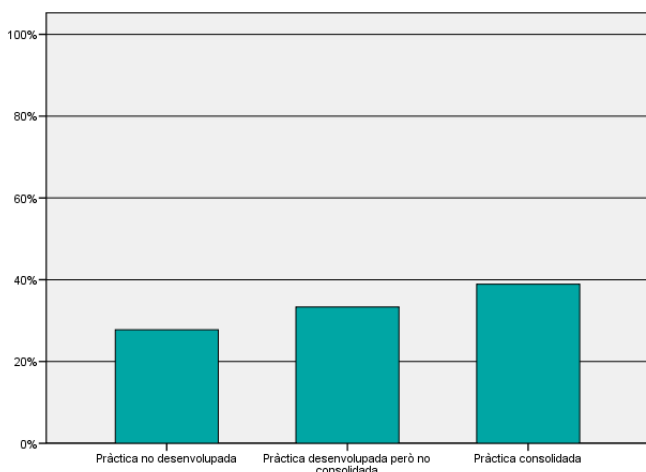
Gràfic 15. Freqüència de les respostes dels mestres d'educació infantil i primària a l'afirmació 3 Gràfic 16. Freqüència de les respostes del professorat de secundària a l'afirmació 3

Afirmació 4.- Quan programeu mireu d'incloure suports visuals i manipulatius a les vostres classes



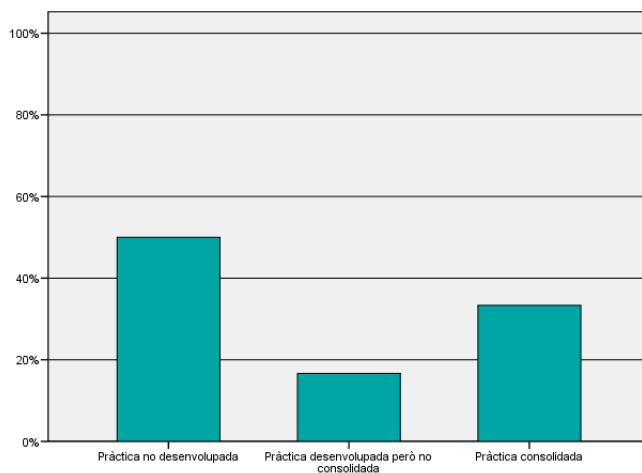
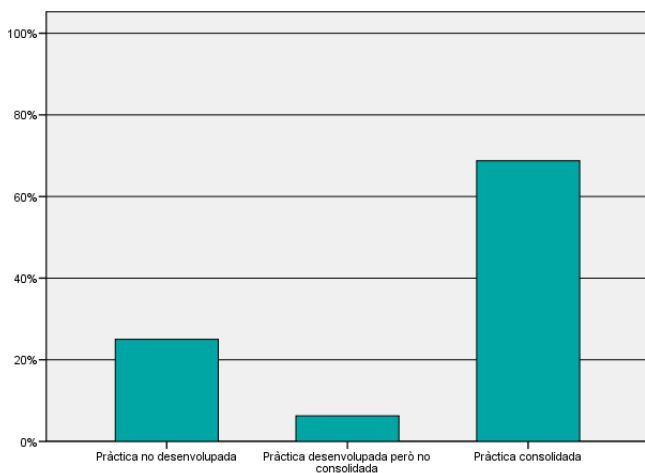
Gràfic 17. Freqüència de les respostes dels mestres d'educació infantil i primària a l'afirmació 4 Gràfic 18. Freqüència de les respostes del professorat de secundària a l'afirmació 4

Afirmació 5.- Abans de començar un tema, feu un llistat de les paraules clau que utilitzareu i les treballareu per tal d'assegurar-vos que els vostres alumnes les entenen.



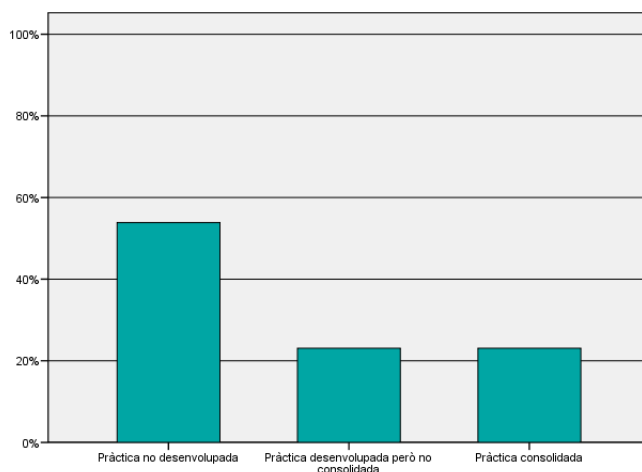
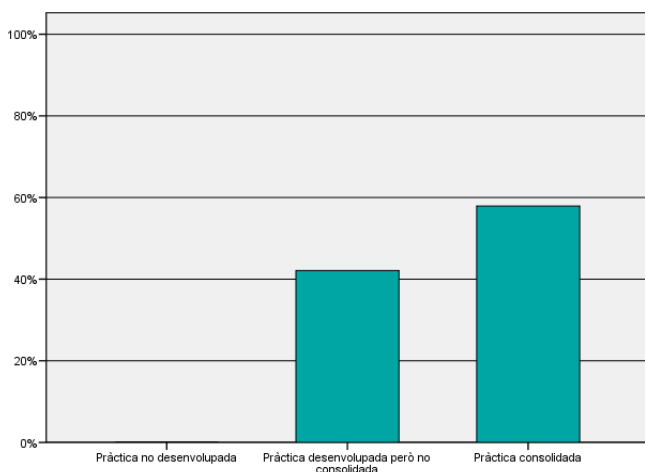
Gràfic 19. Freqüència de les respostes dels mestres d'educació infantil i primària a l'afirmació 5 Gràfic 20. Freqüència de les respostes del professorat de secundària a l'afirmació 5

Afirmació 6.- Quan planifiqueu prepareu activitats i fitxes per utilitzar durant la classe i les dissenyeu tenint en compte les diferents necessitats dels vostres alumnes.



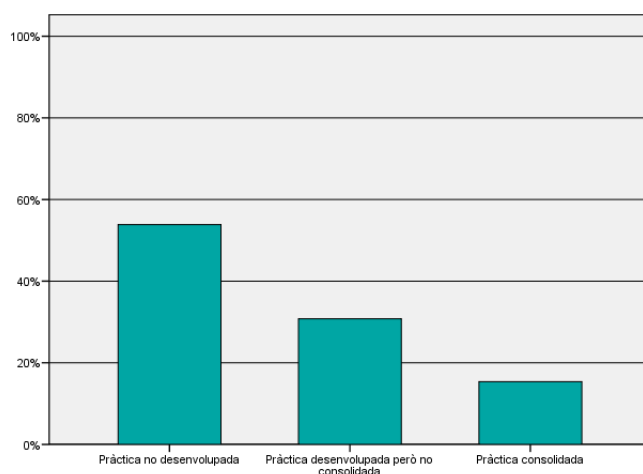
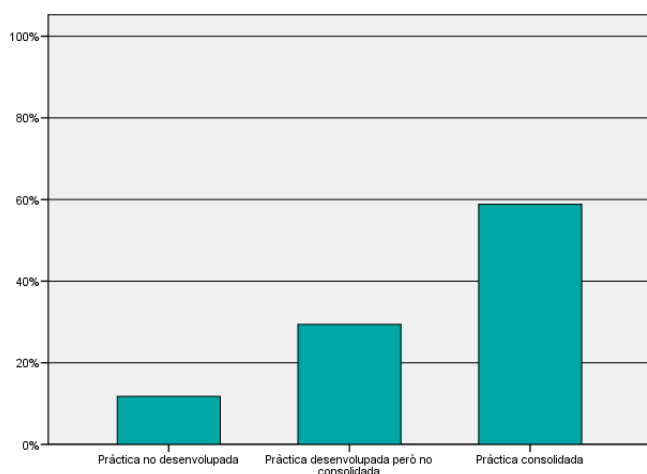
Gràfic 21. Freqüència de les respostes dels mestres d'educació infantil i primària a l'afirmació 6 Gràfic 22. Freqüència de les respostes del professorat de secundària a l'afirmació 6

Afirmació 7.- A l'hora de programar activitats mireu de combinar diferents tipus d'activitats: activitats per a tota la classe, treball en grup, treball en parelles, tasques individuals.



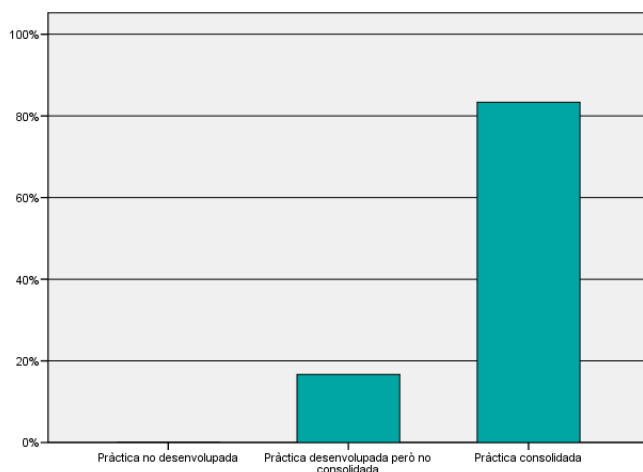
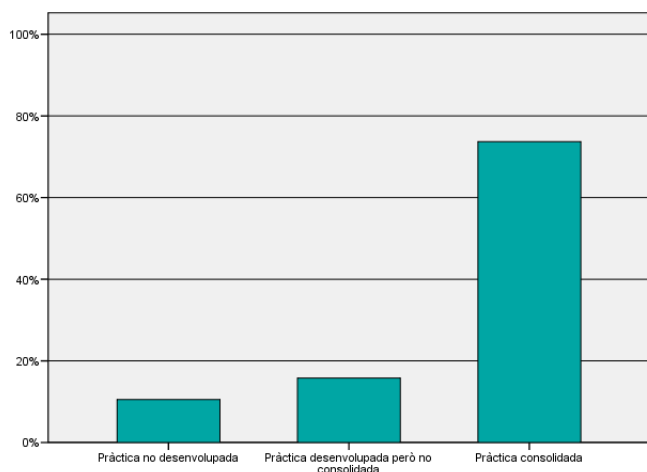
Gràfic 23. Freqüència de les respostes dels mestres d'educació infantil i primària a l'afirmació 7 Gràfic 24. Freqüència de les respostes del professorat de secundària a l'afirmació 7

Afirmació 8.- Quan treballeu en grup utilitzeu grups diferents (grups segons l'habilitat/ grups segons els interessos...) i canvieu els grups amb freqüència per evitar les catalogacions i la divisió d'alumnes per grups.



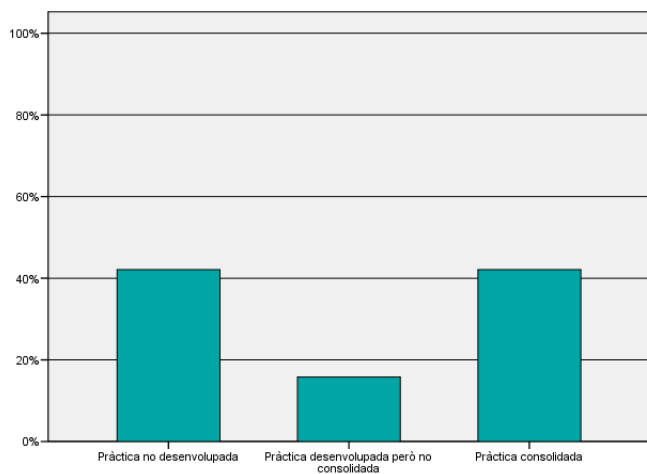
Gràfic 25. Freqüència de les respostes dels mestres d'educació infantil i primària a l'afirmació 8 Gràfic 26. Freqüència de les respostes del professorat de secundària a l'afirmació 8

Afirmació 9.- Quan planifiqueu mireu d'adaptar el ritme de la classe i la quantitat de material a cobrir en el temps que teniu disponible

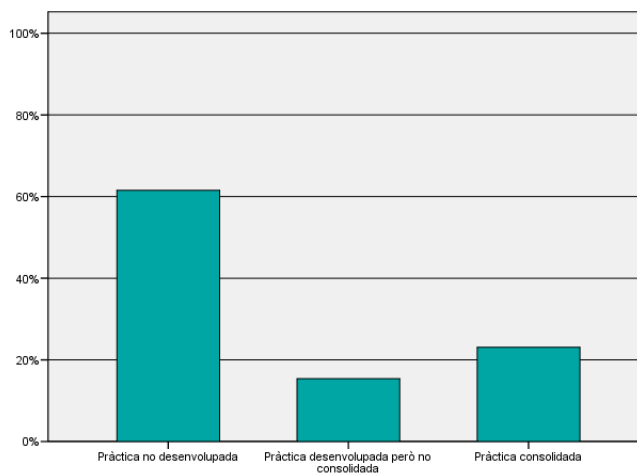


Gràfic 27. Freqüència de les respostes dels mestres d'educació infantil i primària a l'afirmació 9 Gràfic 28. Freqüència de les respostes del professorat de secundària a l'afirmació 9

Afirmació 10.- A l'escola heu creat un pla per tot el dia escolar que indica les activitats pels alumnes amb necessitats especials. En alguns casos compartiu aquest pla amb els mateixos alumnes.



Gràfic 29. Freqüència de les respostes dels mestres d'educació infantil i primària a l'afirmació 10



Gràfic 30. Freqüència de les respostes del professorat de secundària a l'afirmació 10

Així doncs, podem constatar que, segons el que ens comenten els mateixos professionals, hi ha força diferències entre les pràctiques en la programació general de l'aula dels i les mestres d'educació infantil i primària i entre el professorat de secundària. Aquest fet, es comentarà més a fons en l'apartat de discussió de resultats.

6.2 ANÀLISI QUALITATIU

Com ja hem comentat anteriorment hem analitzat qualitativament les respostes de les preguntes obertes del qüestionari, així com el grup de discussió que es va dur a terme amb la col·laboració dels professionals de l'EAP i de la USEE.

Aquest anàlisi s'ha dut a terme a partir de categoritzar la informació recollida. La categorització l'hem realitzada a través de categories prèviament establertes a partir d'alguns enfocaments teòrics. Tot i així, com també hem comentat anteriorment, hem inclòs algunes categories que no formaven part dels models teòrics però que emergien de les respostes dels i les professionals tant en els qüestionaris com en el grup de discussió. Podeu trobar el llistat de categories, juntament amb la seva definició a l'apartat *Tractament de les dades* del capítol anterior.

Una vegada categoritzades les diferents respostes i la transcripció del grup de discussió, hem elaborat una taula amb l'objectiu de recollir tota la informació del procés i, al mateix temps, facilitar-ne la lectura. En aquesta taula s'hi pot trobar la categoria, la subcategoria (en aquells casos que n'hi ha), la idea bàsica que podem extreure i un fragment que ens ha semblat significatiu per tal d'il·lustrar la idea bàsica de cada categoria. La taula resultant d'aquest procés és la següent:

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	IDEES BÀSIQUES	FRAGMENT
Patró únic		Algunes respostes apunten que una part del professorat planifica considerant que l'alumnat té unes capacitats i nivell similars, amb la qual cosa la programació es realitza pel grup diana.	“Degut al temari tan ampli, la planificació la realitzo per la mitjana del grup-classe. Els alumnes amb necessitats educatives especials generalment són atesos poc temps, al final de la classe, entre exercicis”
Grups homogenis		En algunes àrees i, sobretot a secundària, hi ha l'existència de grups en funció del nivell o de la capacitat de l'alumnat.	“El que passa ara és que a secundària hi ha molts subgrups (...) aula d'acollida, reforç, USEE...” “L'administració ens ho regula, com? Grups flexibles, aula oberta, d'acollida, UEC...”
Reforç		En alguns centres els alumnes amb necessitats educatives especials assisteixen a classes de reforç. A vegades, però, aquest reforç es realitza dintre de la mateixa aula.	“En determinades matèries hi ha grups de reforç i atenció més personalitzada”. “En les àrees instrumentals, normalment, té reforç individual. A primer [curs] fora de l'aula i a segon ja sovint dins l'aula ordinària”
Bones pràctiques en la planificació general de l'aula	Plantejar fites generals per a tots i adaptar-les després a cada estudiant	Aquesta pràctica es porta a terme i els professionals la consideren positiva, però, en general, no es contempla aquesta pràctica per a	“En general sí, però en el cas d'en J. no va ser possible per les dificultats que presentava”. “Les fites han de ser diferents (...)”

		<p>l'alumnat amb necessitats educatives especials ja que es considera que els calen objectius o fites diferents.</p> <p>Només alguns assenyalen que es proposen fites generals per a tot l'alumnat.</p>	<p>pels alumnes amb necessitats educatives especials. Per la resta sí que proposes unes fites generals”</p> <p>“Sí que volem que progressin cap als mateixos objectius generals, però no hi arribaran al mateix nivell que altres alumnes de la classe”</p>
<p>Bones pràctiques en la planificació general de l'aula</p>	<p>Adaptar les activitats segons els interessos, motivacions i capacitats de l'alumnat</p>	<p>La gran majoria de professionals reconeix com a bona pràctica aquesta adaptació.</p> <p>Malgrat tot, alguns consideren que es fa menys del que caldria i que, moltes vegades, són els especialistes qui realitzen aquesta adaptació per a l'alumnat amb més dificultats d'aprenentatge.</p> <p>En aquest cas, l'alumnat amb més problemes d'aprenentatge és el principal beneficiat d'aquesta estratègia ja que la resta sol treballar amb les activitats i materials ja editats o preparats prèviament (i això en dificulta l'adaptació).</p>	<p>“Com que tot el grup presenta alguna dificultat sempre ho intentem”.</p> <p>“Sí que ho fem però menys del que caldria”</p> <p>“El grup classe segueix els exercicis del llibre. L'alumne amb necessitats educatives especials té un material que ha preparat la Comissió d'Atenció a la Diversitat”.</p> <p>“Fem servir material editorial i material elaborat pel propi departament de ciències naturals”.</p>

Bones pràctiques en la planificació general de l'aula	Aprenentatge actiu i significatiu	Es destaca com un aspecte molt important a l'hora de treballar amb tot l'alumnat.	<p>“És molt important en aquestes edats que tots els aprenentatges siguin significatius i viscuts”.</p> <p>“Sempre que el tema ho permet fem que tots els alumnes intervinguin activament en la classe”.</p>
Bones pràctiques en la planificació general de l'aula	Utilització de diferents formes de presentació de la informació	La gran majoria de professionals expliquen que utilitzen aquesta estratègia en el seu dia a dia i, també, amb l'alumnat amb necessitats educatives especials, sobretot material manipulatiu.	<p>“Aquest suport el considerem bàsic i s'utilitza el màxim possible en totes les activitats”</p> <p>“Els oferíem material [a l'alumnat amb NEE] per experimentar tant com poguessin”.</p>
Bones pràctiques en la planificació general de l'aula	Ús d'organitzadors avançats	<p>L'ús d'organitzadors avançats no és generalitzat. Alguns docents afirmen que l'utilitzen més en algunes assignatures que en d'altres (destaquen que els és més útil en la llengua). Per altra banda, alguns professionals afirmen que utilitzen estratègies alternatives com ara la conversa abans d'iniciar un tema, o les preguntes d'avaluació inicial.</p> <p>En un cas, també s'afirma, altra</p>	<p>“A les classes de llengua presentem les paraules clau, però a les altres no tant”.</p> <p>“El que sí fem és una conversa prèvia al treball”</p> <p>“Sí que es feia per diferents nivells (teníem en compte la incorporació tardana, alumnat amb dislèxia...) però no per la l.”</p>

		vegada que l'estratègia s'utilitza per a la gran majoria d'estudiants però no per a l'alumnat amb discapacitat.	
Bones pràctiques en la planificació general de l'aula	Combinar el treball en grup, amb activitats individuals, en parella	<p>En aquest cas hi ha una diferència molt clara entre les respostes dels i les docents que treballen a infantil i primària i dels que ho fan a secundària. A infantil i primària es sol donar de manera més majoritària aquesta combinació d'activitats, tot i que hi ha mestres que afirmen que caldria fer-ho més, sobretot amb els més grans.</p> <p>A secundària, en canvi, la majoria de treball es fa de forma individual i, en molta menys proporció, en grup.</p>	<p>"A educació infantil ja queda combinat per horari i organització de l'aula (racons, treball de gran grup, interclasse...)"</p> <p>"Caldria potenciar més el treball de grup i fer més treball per projectes amb els més grans ja que amb els més petits es fa més i com més contingut curricular hi ha menys ho fem"</p> <p>"Principalment les tasques són individuals, molt de tant en tant hi ha activitats en grup".</p>
Bones pràctiques en la planificació general de l'aula	Agrupaments diversos	Aquesta estratègia és subsidiària de l'anterior en el sentit que els docents que en fan comentaris són els que han respost que utilitzen la pràctica anterior. En aquest cas, els docents afirmen fer canvis sovint de grups i agrupar a l'alumnat de manera heterogènia. En general es	<p>"Sí, els grups no són fixes. S'intenta que tots estiguin amb tots"</p> <p>"Els grups són sempre heterogenis i agrupem als nens segons diferents criteris".</p>

		<p>tenen en compte diversos criteris (que tothom treballi amb tothom, interessos, capacitats...).</p> <p>L'estabilitat en els grups es sol donar quan es fan agrupaments flexibles o grups de reforç (vegeu categories corresponents).</p>	
Bones pràctiques en la planificació general de l'aula	Elaborar un pla personalitzat	Aquest pla no sempre s'elabora i en molt poques ocasions es posa per escrit.	<p>“No tenim el pla elaborat però sí que hi pensem que hi són i com poden participar de la jornada”</p> <p>“No queda contemplat per escrit, però s'intenta tenir-lo en compte”</p>
Problemes i dificultats a l'hora de planificar	Fets imprevistos	Els fets imprevistos són una dificultat afegida ja que poden fer modificar la planificació plantejada.	“planifiques a l'inici de curs o trimestre (...) i quan has de preparar la classe del dia a dia et pots trobar amb sorpreses”
Problemes i dificultats a l'hora de planificar	Manca de temps	Manca de temps per planificar i per coordinar aquesta planificació amb els companys.	“Falta temps per programar. Algunes vegades hem quedat fora de l'horari escolar”.
Problemes i dificultats a l'hora de planificar	Manca de coordinació entre els professionals	No sempre hi ha una bona coordinació entre els professionals que intervenen amb un mateix infant, això dificulta la planificació i la intervenció amb l'alumnat.	“Crec que una millor coordinació entre els professionals de les diferents àrees i dels especialistes (...) repercutirien en un major benefici per a l'alumne”.

			“Els nens amb necessitats educatives especials són una mica responsabilitat dels propis tutors i prou. Costa que tot el professorat se’n senti responsable”.
Problemes i dificultats a l’hora de planificar	Manca d’una planificació general del centre o d’aula	No sempre hi ha una planificació general del centre i això dificulta realitzar la resta de programacions. A vegades, també manca la planificació de l’aula (o alguns aspectes d’aquesta)	“Manca una planificació a nivell de tot el centre per tal de tenir clars els objectius a treballar i prioritzar amb els alumnes amb més dificultats” . “És que jo la trobo a faltar molt la programació de l’aula per treballar”. “No tenen la programació, el llibre tenen!” “A vegades no tenim totes les activitats o sessions totalment preparades”
Problemes i dificultats a l’hora de planificar	Formació, experiència i capacitat dels professionals	Creuen que els falta més formació sobre l’atenció a l’alumnat amb necessitats educatives especials. Alguns consideren que no sempre estan prou capacitats per atendre aquest alumnat. També afirmen que la manca d’experiència també influeix a l’hora de programar.	“Els professors de l’aula no estem capacitats per atendre alumnes amb NEE i si no tenim el suport d’auxiliars d’EE no podem fer res, no podem deixar de banda 25 alumnes” “[Una dificultat] és el desconeixement del que significa

			<p>tenir un alumne amb necessitats educatives especials sobretot per als professors que no som especialistes en aquest tipus d'alumnes".</p> <p>"La inexperiència ens feia replantejar constantment les activitats programades"</p>
Problemes i dificultats a l'hora de planificar	Poca presència a l'aula de l'alumnat amb necessitats educatives especials	En algun cas s'afirma que la no presència de l'alumnat amb necessitats educatives especials a l'aula dificulta programar o portar a terme algunes bones pràctiques.	<p>"La I. aquest any no ha pujat pràcticament a la classe, si és més present t'ajuda a incloure-la dins de la planificació d'activitats".</p> <p>"Pel J. les fites d'aquest curs no són assumibles i a més no ha vingut gaire a classe"</p>
Aspectes que faciliten la planificació	Suport d'altres professionals	El suport de professionals experts i la intervenció del o la mestra d'educació especial facilita la planificació.	"Hem pogut comprovar que si comptem amb ajudes externes (...) tendim a programar i adaptar millor i més per aquests alumnes"
Aspectes que faciliten la planificació	Escola petita o grups petits	Treballar en una escola petita o tenir grups petits afavoreix la planificació i la intervenció amb l'alumnat amb necessitats educatives especials.	"El fet de ser una escola petita hi havia molta comunicació entre el personal docent, l'EAP i la família que permetia revisar contínuament les actuacions programades"

CONCLUSIONS

7. DISCUSSIÓ DE RESULTATS

Observant l'anàlisi de dades podem veure que, segons el que ens diuen els i les docents del Solsonès, hi ha algunes de les estratègies considerades com a bones pràctiques de programació general a l'aula en les situacions d'inclusió escolar que estan més desenvolupades i implantades, mentre que altres no s'han generalitzat entre els professionals d'aquesta comarca.

En aquest sentit, caldria destacar que hi ha tres pràctiques força desenvolupades i consolidades en el context estudiat. En primer lloc podem destacar la pràctica de programar procurant un aprenentatge actiu en l'alumnat. Pel que ens expliquen els i les professionals, aquesta pràctica es pot considerar consolidada entre un 71% del professorat, un percentatge, doncs, molt elevat. Aquesta dada també es confirma en l'anàlisi qualitatiu ja que ens expliquen que aquesta pràctica és molt important per atendre a tot l'alumnat. En la mateixa línia, trobem una altra pràctica molt utilitzada entre els professionals del Solsonès, la d'utilitzar diferents maneres de presentar la informació (suports visuals o manipulatius). Aquesta pràctica, que un 63% dels i les docents afirmen que utilitzen molt sovint, és considerada bàsica en l'anàlisi qualitatiu i que procuren utilitzar-la sempre. A més, també comenten que, s'utilitza aquesta estratègia (sobretot l'ús de material manipulatiu) amb l'alumnat amb necessitats educatives especials. Finalment, hi ha una tercera pràctica molt utilitzada, de fet és la que té el percentatge més alt com a pràctica consolidada amb un 77%, que és la de planificar procurant adaptar el ritme de la classe i la quantitat de material a cobrir en el temps disponible. Malauradament, però, d'aquesta pràctica no tenim informació sobre fins a quin punt s'aplica a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Una possible explicació al fet que aquestes siguin les pràctiques més consolidades en el context estudiat podria ser que aquestes estratègies (sobretot les dues primeres) estan directament relacionades amb la concepció constructivista que en els últims anys ha influenciat tant la formació inicial com la continuada del professorat del nostre país, fet que, segurament, els ha fet més conscients que aquestes pràctiques són necessàries si es vol promoure un

aprenentatge significatiu i aprofundit entre els i les estudiants. Malgrat tot, no tenim evidències per afirmar-ho i, per tant, caldria recollir dades en una futura investigació per comprovar aquesta hipòtesis.

Per altra banda, una vegada realitzat l'anàlisi ens trobem amb un segon grup de pràctiques que estan consolidades entre un percentatge força destacable de professorat (entre un 40 i un 53%) però que, al mateix temps, tenen percentatges bastant elevats de professorat que no l'ha desenvolupada (entre un 20 i un 35%). És el cas de les pràctiques com ara l'adaptació de la programació d'acord amb les habilitats interessos i motivació de l'alumnat i la de preparar les activitats d'aprenentatge tenint en compte les diverses necessitats. Una part molt important de professionals reconeix com a bones pràctiques aquestes adaptacions, malgrat que alguns consideren que caldria fer-ho més, que ho fan bàsicament els especialistes i que sol ser l'alumnat amb necessitats educatives especials qui es beneficia d'aquesta estratègia ja que la resta ha de seguir el llibre de text.

Així mateix, les pràctiques relacionades amb l'agrupament de l'alumnat a l'aula ordinària també es troben en aquest segon grup. Pel que fa a la planificació de diferents tipus d'activitat (treball en grup, parella, individual) hi ha diferències importants en funció de l'etapa educativa on s'imparteix classe ja que a infantil i primària s'utilitza més aquesta estratègia que a secundària (aquest fet el comentarem més endavant), en qualsevol cas, però, alguns professionals consideren que caldria utilitzar més aquesta estratègia. Vinculada amb aquesta hi ha una altra bona pràctica que és la d'utilitzar agrupaments heterogenis, per diversos criteris i procurant evitar que siguin estables. Diem que està relacionada ja que els i les professionals que han respost que utilitzen molt sovint l'anterior estratègia són, pràcticament, els mateixos que responen que utilitzen molt sovint la d'agrupar de forma heterogènia i evitant l'estabilitat.

Paradoxalment, algunes de les pràctiques d'aquest segon grup (és a dir, les pràctiques consolidades per una part important del professorat, però no desenvolupades per la resta) no s'utilitzen per a estudiants amb necessitats educatives especial, desaprofitant, d'aquesta manera, estratègies efectives per

a millorar l'aprenentatge d'aquest col·lectiu. És el cas de la pràctica de plantejar fites generals per a tots i adaptar-les després a cada estudiant. Aquesta estratègia, consolidada en un 51% dels casos, també té un 32% de professorat que assegura no utilitzar-la mai o gairebé mai. A més, en la informació qualitativa recollida molts dels enquestats comenten que no utilitzen aquesta pràctica amb l'alumnat amb necessitats educatives especials ja que, segons afirmen, aquest alumnat necessita objectius o fites diferents de la resta.

Finalment, hi ha un tercer grup de pràctiques que tenen un percentatge força baix de desenvolupament i consolidació. De fet, són pràctiques que, segons el que ens comenten els professionals són molt poc utilitzades en el seu dia a dia. Trobem en aquest grup l'ús d'organitzadors avançats que en un 43% dels casos s'afirma que no s'utilitza mai o gairebé mai. En les respostes obertes, a més, ens comenten que, en algunes ocasions, la pràctica no s'utilitza amb l'alumnat amb necessitats educatives especials. També trobem en aquest grup l'elaboració de plans personalitzats ja que en un 50% de casos no han desenvolupat aquesta pràctica; en altres casos afirmen que hi ha un pla però que no sempre es posa per escrit.

Davant d'aquesta situació podem extreure algunes idees per tal de planificar el procés de formació d'aquests professionals. Caldria, per una banda, reforçar i explicar més a fons les estratègies del segon i tercer grup, fent més incís en les del tercer que són les menys desenvolupades. Per altra banda, podria ser interessant que les estratègies del primer i segon grup es treballessin a partir de les pràctiques dels mateixos professionals, partint així de les seves experiències intentant que la resta de docents de la comarca coneguessin les estratègies que han anat elaborant els seus companys i companyes i treballant en xarxa entre ells i amb l'assessorament de persones externes, potenciar-les i millorar-les (Gallego, 2002). També seria molt necessari canviar algunes concepcions que porten els docents a no utilitzar algunes d'aquestes bones pràctiques amb l'alumnat amb necessitats educatives especials (per considerar que no poden aprendre el mateix que els altres) o, al revés, generalitzar aquestes bones pràctiques utilitzades amb l'alumnat amb necessitats

educatives especials la resta d'infants, amb l'objectiu de millorar l'educació de tots com han posat de relleu alguns autors (UNESCO, 2001; Ainscow, 2001).

També seria convenient tenir en compte les dificultats que expressen els enquestats a l'hora de planificar. Concretament, caldria millorar la coordinació entre els diferents professionals (un dels problemes que s'esmenten més sovint en els qüestionaris) i trobar espais comuns en l'horari dels i les docents per tal de superar el problema de la manca de temps per planificar. D'aquesta manera es podrien dur a terme les planificacions generals dels centres i les d'aula que, com que en alguns casos no estan elaborades, suposen una dificultat molt important a l'hora de fer adaptacions i millorar l'atenció a la diversitat (com expressen els mateixos professionals en les respostes obertes). Així mateix, els i les professionals consideren que els falta capacitació, formació i experiència per atendre a alumnat amb necessitats educatives especials. En aquest sentit, creiem que seria molt interessant fer-los conscients de tot allò que ja saben i aprofitar l'experiència que tenen molts d'ells i també procurar respondre a les seves necessitats de formació.

Una altra de les dificultats descrites per alguns dels enquestats és que, en alguns casos, la poca presència de l'alumnat amb necessitats educatives especials a l'aula fa difícil tenir-lo en compte a l'hora de planificar i dur a terme la majoria de bones pràctiques descrites. En aquest sentit, seria necessari canviar les concepcions del professorat per fer-los present que el fet de tenir alumnat amb necessitats educatives especials els porta a utilitzar més bones pràctiques de planificació general i, per tant, a fer-los més bons professionals.

Relacionant aquesta presència o no a l'aula de l'alumnat amb necessitats educatives especials cal tenir en compte l'existència, en el context estudiat, d'algunes pràctiques segregadores o no prou inclusives com ara l'ús del patró únic a l'hora de planificar, l'ús del reforç fora de l'aula ordinària o els agrupaments per nivells. De fet, aquestes pràctiques podrien explicar, almenys en part, la poca generalització de la majoria de bones pràctiques analitzades relacionades amb la programació general a l'aula (Martínez, De Haro i Escarbajal, 2010; Moliner et al., 2010) a diferència dels processos seguits en

altres contextos d'inclusió escolar. Cal tenir molt en compte, però, que no tenim prou dades per comprovar aquesta hipòtesis.

Per altra banda, l'anàlisi de resultats per etapa educativa ens mostra que, segons el que ens diuen els i les docents, hi ha diferències importants entre les pràctiques dels i les mestres d'infantil i primària i les pràctiques del professorat de secundària. En aquest sentit, cal destacar que, exceptuant la pràctica de planificar procurant adaptar el ritme de la classe i la quantitat de material a cobrir en el temps disponible (la qual està una mica més consolidada a secundària), en la resta de casos, les pràctiques estan més desenvolupades i consolidades a les escoles d'infantil i primària que en els centres de secundària.

En alguns casos les diferències entre uns i altres són força importants com en el cas de programar procurant un aprenentatge actiu en l'alumnat; utilitzar diferents maneres de presentar la informació; plantejar fites generals per a tots i adaptar-les després a cada estudiant; preparar les activitats d'aprenentatge tenint en compte les diferents necessitats dels i les alumnes i adaptar la programació d'acord amb les habilitats interessos i motivació de l'alumnat. Pel que fa a les pràctiques de diversificació de l'agrupament, també hi ha diferències importants entre una etapa i l'altra, confirmades no només per les dades quantitatives sinó també per l'anàlisi qualitatiu ja que s'afirma que la major part del treball a secundària es fa de forma individual i, de fet, quan més grans són els i les alumnes més es tendeix a utilitzar el treball individual.

En les pràctiques restants (l'ús d'organitzadors avançats i l'elaboració de plans personalitzats) també hi ha diferències entre una etapa i l'altra tot i que no són tan destacables com en els casos anteriors, fet que és lògic si tenim en compte que també són les dues pràctiques menys desenvolupades a nivell global, com ja hem explicat anteriorment.

Les diferències entre les dues etapes no ens ha d'estranyar donat que d'altres investigacions han trobat resultats que indiquen que, en línies generals, els

mestres generalistes estan més preparats per fer front a la diversitat de l'alumnat dins de l'aula (Maulini, 1999; Moliner et al., 2008).

Per altra banda, cal dir que aquestes diferències trobades ens han de permetre diferenciar el procés de formació entre els diferents professionals, tenint en compte quins són els seus coneixements previs. En aquest sentit, probablement seria necessari fer més èmfasi entre els professionals de secundària del conjunt de pràctiques menys desenvolupades, donant exemples i estratègies que els permetin anar incorporant-les en la seva feina com a docents.

Així mateix, no podem oblidar que, com comentàvem abans, el fet de no tenir alumnat amb necessitats educatives especials a l'aula sembla que podria dificultar el desenvolupament de certes pràctiques de planificació. També sabem, per l'anàlisi qualitatiu que, algunes de les pràctiques més segregadores, es porten a terme més a l'etapa de secundària que a infantil o primària (és el cas de l'aula oberta o la UEC). Per tant, això podria confirmar la idea que ja hem exposat abans que l'ús d'aquestes estratègies podria frenar el desenvolupament i consolidació de bones pràctiques de planificació general a l'aula. De totes maneres, molt probablement, aquesta no és l'única causa que explica perquè difereixen les pràctiques dels i les docents de les etapes d'infantil i primària amb els de secundària. Variables com ara la formació inicial i continuada dels professionals de cada etapa, les tradicions d'uns i altres, la diversitat d'imaginari i concepcions sobre l'aprenentatge, la pressió que exerceix la societat, entre altres, també podrien explicar les diferències trobades. Ens caldrien, però, més dades i noves investigacions per a poder-ho afirmar.

8. CONCLUSIONS

Volem concloure el present estudi recuperant els objectius que ens proposàvem a l'iniciar la recerca. El primer objectiu que ens plantejàvem era el de *Descriure algunes de les pràctiques de programació general d'aula dels mestres i professors d'aules ordinàries del Solsonès*. Pel que fa a aquest objectiu, en els apartats d'anàlisi de resultats i el de discussió de resultats hem presentat una descripció sobre quines són les pràctiques de programació general que utilitzen els i les docents del context estudiat. Aquestes descripcions ens han permès conèixer quines són les pràctiques més habituals de programació, partint de la descripció que fan els mateixos docents en els qüestionaris i tenint també en compte la veu dels professionals externs que els assessoren. Així mateix, hem pogut comprovar que les pràctiques dels i les mestres d'infantil i primària difereixen en diversos aspectes de les pràctiques de programació del professorat de secundària i quins són els principals problemes i dificultats amb què es troben uns i altres a l'hora de dur a terme les programacions a l'aula, constatant que la falta de temps, la poca coordinació i la manca d'una programació de centre són les principals dificultats expressades pels professionals enquestats.

El segon objectiu era el de *Conèixer fins a quin punt a les escoles del Solsonès s'han generat pràctiques de planificació similars a les generades en altres contextos d'inclusió*. Pel que fa a aquest objectiu podem dir que, tal i com hem exposat en els dos apartats anteriors, no podem afirmar que s'han generat totes les bones pràctiques de planificació generades en altres contextos. Això no obstant, cal destacar que algunes d'elles estan ben consolidades entre els i les docents de la comarca com ara programar procurant un aprenentatge actiu en l'alumnat, utilitzar diversos suports i formats per presentar la informació i planificar procurant adaptar el ritme de la classe i la quantitat de material a cobrir en el temps disponible. Aquestes pràctiques estan ben consolidades especialment entre el grup de professionals que treballen a l'educació infantil i primària. En l'apartat de discussió de resultats, per altra banda, hem presentat algunes possibles explicacions al fet que no s'hagin desenvolupat la totalitat de

les pràctiques generades en altres contextos, així com per a les diferències trobades entre les etapes educatives.

Finalment, l'últim objectiu de la recerca era el de *Conèixer els aspectes relacionats amb la programació general que es poden millorar a partir de processos de formació permanent*. En l'apartat de discussió de resultats hem procurat, partint de les dades extretes dels qüestionaris i del grup de discussió, presentar algunes orientacions que poden ser útils a l'hora de dur a terme el procés de formació permanent amb els i les docents de la comarca del Solsonès. En aquest sentit creiem que la descripció de les pràctiques més consolidades i les que ho són menys dóna una primera pauta per planificar el procés de formació permanent. Així mateix, les diferències trobades entre els i les professionals d'infantil i primària amb els de secundària, ens recorda la necessitat d'ajustar la formació continuada als coneixements previs del professorat i, per últim, conèixer quines dificultats i problemes davant de la programació general ens expressa aquest col·lectiu ens permet saber quines necessitats i interessos tenen i, per tant, millorar la nostra tasca com a formadors i formadores (Lago, 2008).

Per altra banda, ens sembla necessari presentar quines són les principals limitacions d'aquest treball de recerca. En primer lloc cal assenyalar la impossibilitat de generalització pel fet de ser un estudi de cas realitzat a través de qüestionaris i inscrit en un context molt determinat.

Així mateix, una altra de les limitacions importants de caire metodològic és la utilització d'instruments que ens permeten saber què diuen els i les professionals sobre les seves pràctiques relacionades amb la programació general a l'aula, però que no ens permeten saber del cert quines són les seves pràctiques. Això s'explica per dos motius, el primer és el que molts autors han anomenat la desitjabilitat social. Aquest fenomen consisteix en què les persones tendim a no dir tota la veritat en les enquestes per tal d'ajustar-nos a certs models considerats correctes (León i Montero, 2003), amb la qual cosa és possible que els i les docents no hagin estat del tot sincers en les seves respostes. L'altre motiu és el fet que professorat ha respost sobre allò que

pensa que fa (és a dir, les representacions de la pròpia pràctica), que no sempre té perquè coincidir, exactament, amb les seves pràctiques (Schön, 1992; Kane, Sandretto i Heath, 2002; De Vincenzi, 2009). Hem procurat mitigar, almenys en part, aquests dos fenòmens a través del grup de discussió amb els professionals de suport que treballen amb els i les docents enquestats i que, per tant, tenen un coneixement sobre les pràctiques del professorat, però que no formen part del col·lectiu. Malgrat tot, serien necessaris investigacions addicionals que contemplessin processos d'observació a les aules i anàlisi dels documents (com ara les programacions, les activitats d'aprenentatge, etc.) per poder conèixer amb profunditat quines són les pràctiques dels professionals del context estudiat.

Una altra limitació, tot i que no relacionada amb el disseny de la investigació sinó amb el seu abast, és el fet que hem plantejat la recerca sobre la planificació general a l'aula, deixant de banda la resta de bones pràctiques que permeten millorar la qualitat educativa en entorns inclusius. Com han assenyalat alguns autors sembla important tenir en compte que la qualitat educativa en contextos inclusius es millora si s'apliquen les diverses pràctiques de manera multidimensional i que, probablement, la implementació d'una de les pràctiques pot no suposar cap efecte positiu en la inclusió de l'alumnat (Wehmeyer, Sands, Knowlton i Kozleski, 2002; Wehmeyer, Denise Lance i Bashinsky, 2002; Ruiz et al., 2009).

Finalment, pensem que el treball de recerca realitzat obre noves possibles línies d'investigació, com ara quins són els motius que han portat a la consolidació d'algunes pràctiques però no de la resta, a diferència del que ha passat en altres contextos d'inclusió. També en aquest sentit es podria investigar fins a quin punt l'ús d'estratègies més segregadores és un dels motius principals que impedeix la creació de bones pràctiques inclusives. Així mateix, i com ja hem apuntat anteriorment, podria ser interessant indagar sobre les diferències entre les primeres etapes educatives i la secundària i les variables que expliquen aquestes diferències. Pel que fa a la comprovació de fins a quin punt allò que expressen els i les professionals en els qüestionaris i el grup de discussió s'acosta a la realitat de la programació a l'aula, ens podria

portar a realitzar observacions i anàlisi de documentació per tal de triangular-la amb la informació existent. Per acabar, seria interessant investigar quin ha estat l'impacte del procés de formació en les pràctiques del professorat i en quins aspectes es pot millorar i fins i tot, fins a quin punt el procés de formació i assessorament s'ha traduït en una millor atenció educativa a l'alumnat del context estudiat.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Editorial Narcea.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 349, pp. 78-83.
- Ainscow, M., Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusivos. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? Dins: Giné, C. (Coord.) *La Educación Inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todos los alumnos*. (p. 165-176). Barcelona: Horsori.
- Alumnes de l'Escola Barbiana (1998). *Carta a una mestra*. Vic: Eumo Editorial.
- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: Participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, Núm. 3, pp. 243-256.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós/ ICE de la UAB.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002) *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bryson (2004). *Universal Instructional Design in postsecondary settings. An implementation guide*. Ontario: Learning Opportunities Task Force.
- Campbell, C., Campbell, S., Collicott, J., Perner, D., Stone, J. (1988) Individualizing instruction. *Education New Brunswick*. Núm. 3, pp. 17-20.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: CAST.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports*. Vol. 4, Núm.1, pp. 87-100.
- Convenció sobre els Drets de les Persones Discapacitades aprovada per l'Assamblea General de l'ONU el 13 de desembre de 2006.
- Cuomo, N. (2005). L'emoció de conèixer i el desig d'existir. *Suports*. Vol. 9, Núm.1, pp. 17-22.
- De Vincenzi, A. (2010) Teaching Concepts and Their Relationship to Teaching Practices: A Study with University Professors. *educ.educ*. Vol.12, Núm.2, pp. 87-101. Recuperat el dia 1 de novembre de 2010 des de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200007&lng=en&nrm=iso

Declaració Universal dels Drets de les Persones amb Discapacitat proclamada per l'Assamblea General de l'ONU el 9 de desembre de 1975.

Dolan, R., Hall, T., Banerjee, M., Chun, E.; Strangman, N. (2005). Applying Principles of Universal Design to Test Delivery: The Effect of Computer-based Read-aloud on Test Performance of High School Students With Learning Disabilities. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*. Vol. 3, Núm. 7, pp. 1-33.

Duverger, M. (1996) *Método de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel.

Firestone, W. (1987) Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*. Vol. 16, Núm. 7, pp. 16-21.

Ford, A., Davern, L., Schnorr, R. (1999). Educació Inclusiva. Donar sentit al currículum. *Suports*. Vol. 3, Núm. 2, pp. 172-188.

Gallego, C. (2002) "El apoyo entre profesores com actividad educativa inclusiva" *Revista de educación*. Núm. 327, pp. 83-105.

Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Shonell memorial lecture. *International Journal of Disability*, Núm. 44, pp. 193–206.

Giangreco, M. F. (2006). Foundational concepts and practices for educating students with severe disabilities. Dins: Snell, M. E., Brown, F. (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities*. (pp. 1-27). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/ Prentice-Hall.

Gimeno Sacristán, J. (2005). Diversos però no desiguals. *Suports*. Vol. 9, Núm.1, pp. 23-32.

Goetz, J. P., LeCompte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Inclusion International (2009). *Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también. Un Informe Mundial*. Salamanca: INICO.

Kane, R., Sandretto, S., Heath, C. (2002) Telling half the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of University Academics. *Review Of Educational Research*. Vol. 72, Núm. 2, pp. 177-228.

Krueger, R. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Kyriazopoulou, M., Weber, H. (ed.) (2009) *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Lago, J. R. (2008) *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo Editorial.
- León, O., Montero, I. (2003) *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de maig, de Educación. Publicada en el BOE núm. 106.
- Liston, D. P., Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. La Coruña-Madrid: Paideia Morata.
- Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació. Publicada en el DOGC núm. 5422.
- Mace, R. L., Hardie, G. J., Plaice, J. P. (1991). Accessible environments: Toward universal design. Dins: Preiser, W., Vischer, J., White, E. (eds.) *Design Interventions: Toward a More Human Architecture*. (pp.1-44). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Martínez, R., de Haro, R., Escarbajal, A. (2010) Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*. Vol. 3, Núm. 1, pp. 149-164.
- Maulini, O. (1999) *La gestion de classe. Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop ?) pratique*. Recuperat el dia 1 de novembre de 2010 des de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/classe.html>
- Meijer, C.J.W. (ed.) (2003a). *Special education across Europe in 2003: trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C.J.W. (ed.) (2003b). *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C.J.W. (ed.) (2005). *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Moliner, O., Sales, A., Fernández, R., Moliner, L., Roig, R. (2010) Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de educación*. (En prensa).
- Moliner, O., Sales, A., Traver, J. A., Ferrández, R. (2008) La atención a la diversidad en los centros de educación secundaria obligatoria : variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educacion y diversidad = Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*. Núm. 2, pp. 99-127

- Nevin, A., Malian, I., Moores-Abdool, W., Marshall, D., Voigt, J., Salazar, M. et al. (2008) A Multi-Site Mixed Methods Study of Paraeducators in Inclusive Classrooms: Pilot Study Results & Preliminary Analysis of National Survey Data. *6th Hawaii International Higher Education Conference Proceedings*. Recuperat el 20 de març de 2008, des de <http://www.hiceducation.org/EDU2008.pdf>
- ONU (2009). *Realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para las personas con discapacidad mediante la aplicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperat el dia 11 d'abril de 2010 des de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/64/180>
- Orkwis, R., McLane, K. (1998). *A curriculum every student can use: design principles for student access*. ERIC/OSEP, topical Brief. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Perner, D., Porter, G. (2008). Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies. Dins: Parette, H., Peterson-Karlan, G. *Research-Based Practices in Developmental Disabilities*. Austin: PRO-ED, pp. 521-541.
- Peterson, M., Tamor, L., Feen, H., and Silagy, M. (2002). *Learning Well Together: Lessons about connecting inclusive education to whole school improvement. Whole Schooling Research Project Final Report*. Detroit: Whole Schooling Consortium, Wayne State University.
- Porter, G. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en 15 anys d'experiència. *Suports*. Vol. 5, Núm. 1, pp. 6-14.
- Porter, G. (2008). Making Canadian Schools Inclusive: a call to action. *Education Canada*. Vol. 48, Núm. 2, pp. 62-66.
- Powers, S. (2001). Investiting good practice in supporting deaf pupils in mainstream schools. *Educational Review*, Vol. 53, Núm. 2, pp. 203-222.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Quivy, R. (1997) *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- Rawls, J. (2009). *Una teoria de la justícia*. Girona : Papers amb Accent.

- Resolució d'1 de juliol de 2005, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació infantil i primària i d'educació especial de Catalunya per al curs 2005- 2006. Publicada al Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Educació núm. 1060.
- Riera, G. (2010) *Cooperar per aprendre/Aprende a cooperar (Programa CA/AC): avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Vic, Vic.
- Rose, D., Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Washington DC: ASCD.
- Ruiz, R. (2008). *Plans Múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic: Eumo Editorial.
- Ruiz, R., Font, J., Padrós, N. March, J. M. (2009) Els Plans Individualitzats en les regulacions del Departament d'Educació de juny de 2008. Aplicació d'enfocaments multidimensionals en la seva elaboració. *Suports*. Vol. 13, Núm. 1, pp. 38-52.
- Schön, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/ MEC.
- Schultz, J.B., Turnbull, A.P. (1984). *Mainstreaming Handicapped Students*. Newton, Massachussets: Allin & Bacon, Inc.
- Sebba, J., Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Ilford: Barnardo's.
- Shulman, L. S. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*. Vol. 10, Núm. 6, pp. 5-12.
- Sorensen, A., Hallinan, M. (1984). Effects of Race on Assignment to Ability Groups. Dins Peterson, P.; Wilkinson, L; Hallinan, M. (ed.) *The Social Context of Instruction: Group Organization and Group Processes* (p. 85-103). New York: Academic Press.
- Stainback, S. (2001a). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports*. Vol. 5, Núm. 1, pp. 18-26.
- Stainback, S. (2001b). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports*. Vol. 5, Núm. 1, pp. 26-31.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- UNESCO (1994). *Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: MEC: Secretaria de Estado de Educación.

- UNESCO (2001). *Understanding and responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Educación para todos. La alfabetización, un factor vital. Resumen*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Informe de seguimiento de la educación para todos. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. Paris: UNESCO.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, Núm. 30, pp. 395-407.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn & Bacon.
- Watkins, A. (ed.) (2007). *Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Wehmeyer, M., Denise Lance, G., Bashinsky, S. (2002). Promoting Acces to General Curriculum for Students with Mental Retardation: A Multi-Level Model. *Eucation and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. vol. 37, pp. 223-234.
- Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Knowlton, H.E., Kozleski, E.B. (2002). *Providing access to general curriculum. Teaching Students with Mental Retardation*. Baltimore: Paul Brookers

ANNEXOS