

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Estratègies i pràctiques a les aules inclusives



This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Estratègies i pràctiques a les aules inclusives

Aquest paquet de formació "**Estratègies i pràctiques a les aules inclusives**" presenta les parts següents:

1. Consideracions generals sobre les estratègies i pràctiques a les aules inclusives
2. Propostes d'estratègies i pràctiques a les aules inclusives
 - 2.1. Factors d'èxit per a les pràctiques educatives inclusives
 - 2.2. Estratègies orientades al desenvolupament de competències socials i relacionals
 - 2.3. Estratègies orientades a la gestió de les activitats d'aprenentatge i als grups de treball de les aules inclusives
 - 2.4. Pràctiques educatives relacionades amb la cultura de l'escola inclusiva
 - 2.5. Col·laboració i inclusió en línia
3. Llistat de referències

1. Consideracions generals sobre les estratègies i pràctiques a les aules

L'escola inclusiva és un tipus de comunitat educativa les pràctiques de la qual responen a la diversitat dels seus alumnes, tot tenint en compte les necessitats emocionals, acadèmiques i socials del centre.

Tot centre que desitgi seguir una política d'educació inclusiva ha de desenvolupar una sèrie de directrius, pràctiques i cultures que potenciïn la diferència i la contribució activa de cada alumne/a per construir un coneixement compartit, cercant i així obtenint, sense discriminació, la qualitat acadèmica i el context socio-cultural de tot l'alumnat.

Encara que el concepte d'inclusió s'ha difós ràpidament com un principi organitzatiu subjacent del sistema educatiu de molts països, en la majoria de països europeus encara es produeix una contradicció entre la llei i la pràctica als centres o a les aules. Tant la llei com el discurs del professorat ràpidament van esdevenir "inclusius", però les pràctiques als centres no sempre són coherents amb aquests discursos (Rodrigues, 2006). Tot i això, les dades presentades per l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Especial (2003) animen a concloure que les aules inclusives existeixen efectivament als països europeus.

L'educació inclusiva només es duu a terme si s'introdueixen a l'aula estratègies i pràctiques diferents de les utilitzades tradicionalment (Sanches, 2005). Aquest fet depèn àmpliament de l'actitud, el coneixement, la competència i les competències del professorat a l'hora d'innovar i de crear contexts per a l'aprenentatge que satisfacin les necessitats i el potencial de l'alumnat.

Crear una aula inclusiva és un repte. Els professors/es han de crear entorns d'aprenentatge que valorin la creativitat, el potencial individual, les interaccions socials, el treball cooperatiu, l'experimentació i la innovació. A més, resulta essencial el suport que el professorat rep, a diversos nivells, tant des de dins com des de fora del centre.

És important destacar que l'actitud dels professors/es és un element crucial per a l'èxit de l'aula inclusiva. Les actituds positives del professorat vers la inclusió es reflecteixen en el seu comportament a l'aula inclusiva (Leatherman i Niemeyer, 2005).

Una perspectiva d'inclusió desplaça l'atenció de l'alumne/a individual al context (Moen et al., 2007). Una inclusió de qualitat no es determina només mitjançant la ubicació de l'alumne, sinó que més aviat es basa en crear un entorn que doni suport a tots els alumnes i els inclogui —una comunitat inclusiva que dona suport al comportament positiu de tot l'alumnat. Per assolir aquest objectiu, les pràctiques han de fomentar la pertinença, tot facilitant l'amistat i la col·laboració (Soodak, 2003).

Si basem la nostra descripció de pràctiques inclusives en els criteris proporcionats per la "Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva", (2006) podem afirmar que les bones pràctiques són aquelles que:

- a. Inclouen tot l'alumnat.
- b. Fomenten una cultura d'escola inclusiva.
- c. Duen a terme un treball cooperatiu eficaç entre els agents educatius.
- d. Empren diversos recursos i estratègies educatives diferenciades.
- e. Tenen un model organitzatiu flexible.
- f. Disposen d'una programació específica i sistemàtica.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- g. Conduïxen una avaluació sistemàtica del progrés de l'alumne/a en diverses àrees (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) i proposen mesures per superar les dificultats.
- h. Fomenten les activitats extracurriculars.
- i. Valoren la col·laboració amb la comunitat.

Per avaluar la utilitat d'aquestes pràctiques i estratègies inclusives, proposem tenir en compte diversos criteris com ara:

- a. La quantitat i la qualitat de l'aprenentatge de l'alumnat tot considerant la seva educació global (no tan sols les capacitats cognitives, sinó també els coneixements culturals, les capacitats socials i relacionals, el desenvolupament moral, el desenvolupament de l'autonomia i de l'autoconcepte, el desenvolupament de la ciutadania, etc.).
- b. La sociabilitat i la participació de l'alumnat en el context de l'aula, en particular, així com al centre, en general.
- c. La motivació dels alumnes envers l'aprenentatge actiu.
- d. El nivell de satisfacció de totes les persones que participen en les pràctiques educatives.
- e. L'oportunitat d'aplicar i traslladar aquesta experiència a situacions noves.

És essencial que aquesta avaluació de pràctiques docents i d'estratègies educatives derivi de la participació activa de tots els actors responsables del procés educatiu (el professorat, altres especialistes educatius, l'alumnat i les famílies).

Cada centre adapta aquests criteris en funció del context educatiu específic. L'oferiment de diverses experiències i de bones pràctiques ajuda els professors/es a aplicar la inclusió en el seu propi context. La **metodologia d'acció-recerca** (cf. Riel, 2007) és una manera important de potenciar l'èxit de l'educació inclusiva.

El projecte IRIS destaca la importància de l'acció-recerca tot fomentant millores contextualitzades. Aquesta metodologia assoleix els objectius de comprensió, millora i reforma de les pràctiques, cosa que suposa també una planificació acurada, una recopilació de dades més rigorosa i una autoreflexió sistemàtica.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Estem d'acord amb Isabel Sanches (2005) quan presenta els següents beneficis de l'acció-recerca en l'educació inclusiva:

- a. La intervenció activa del grup en qüestió en l'anàlisi crítica, la reflexió i la presa de decisions sobre els canvis que cal fomentar, cosa que dóna una qualitat major al procés i una eficàcia més elevada al producte.
- b. La rellevància dels contextos de la vida real des d'una perspectiva ecològica.
- c. La importància de l'autoreflexió —el professor/a supervisa contínuament l'operació, tot recollint i analitzant la informació utilitzada en la presa de decisions i la intervenció educativa.
- d. Una pràctica docent més informada, més sistemàtica, coherent i acurada.
- e. El professor/a produeix coneixement contextualitzat que utilitzarà per solucionar els problemes del dia a dia aconseguint una major autonomia (sense ja dependre del coneixement produït pels altres).
- f. El procés que proporciona una capacitat superior per entendre el procés d'ensenyament i d'aprenentatge, tot donant respostes puntuals i rellevants ajustades a la realitat.

Basat en l'anàlisi de la literatura, el projecte IRIS defineix o subratlla un conjunt de pràctiques i d'estratègies que poden ser referències eficaces. Tanmateix, sempre és important recordar que cada suggeriment pot servir com a element de reflexió i ha de considerar-se i d'adaptar-se dins les característiques específiques del context educatiu on s'emprarà.

2. Propostes d'estratègies i pràctiques a les aules inclusives

Hem buscat articles de recerca sobre estratègies i pràctiques docents per a una classe inclusiva. Mitjançant la literatura trobada ha estat possible identificar certs principis o directrius que han de ser presents en qualsevol metodologia docent emmarcada en el principi de l'educació inclusiva, i hem assenyalat algunes estratègies que, en determinats contextos, han produït resultats interessants per a l'educació inclusiva. Tot seguit, presentem els resultats dels estudis que ens han semblat més rellevants per a l'assoliment d'aquesta tasca.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

2.1. Factors d'èxit per a les pràctiques educatives inclusives

Tenint en compte l'informe de l'Agència Europea per al Desenvolupament en l'Educació Especial (2003) produït sobre la base de nombroses recerques, es poden identificar els següents grups de factors com a determinants de pràctiques inclusives:

- a. Ensenyament cooperatiu
- b. Aprenentatge cooperatiu
- c. Resolució de problemes col·laborativa
- d. Agrupacions heterogènies
- e. Ensenyament eficaç

Descrivem i analitzem cadascun d'aquests factors.

a. L'ensenyament cooperatiu, també conegut com a coensenyament, és un factor d'èxit essencial perquè els professors/es necessiten el suport d'una sèrie de companys/es i de professionals de dins i fora del centre, i també ser capaços de cooperar-hi.

El coensenyament s'interpreta normalment com dos professionals de l'educació que treballen junts per donar servei a un grup d'alumnes heterogenis i compartir responsabilitats per a determinats objectius (p. ex. Cook i Friend, 1995; Friend i Resing, 1993).

Wood (2009:17) descriu el coensenyament de la següent manera: "*El coensenyament és com tenir dos cuiners en una cuina, cadascun d'ells mesurant, observant, adaptant, compartint idees, fent torns i, de vegades, treballant individualment*". Els equips més comuns d'educadors que es comprometen a relacions de coensenyament són educadors generals i especials, un paraprofessional i un educador especial o general, dos professors d'educació general, logopedes i un educador especial o general, un treballador/a social i un educador especial o general, altre personal de suport i un educador especial o general i professors especialitzats (música, art, informàtica, llengües estrangeres, etc.) i un educador especial o general (Dieker, 2009).

Wood (2009:19) presenta vuit components del coensenyament que contribueixen a un entorn d'aprenentatge satisfactori i col·laboratiu. Tots els components es troben desenvolupats en tres etapes: de l'etapa inicial a una etapa de compromís per acabar en

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

l'etapa col·laborativa. Els atributs de cada component de l'etapa col·laborativa (l'etapa ideal per a l'èxit del coensenyament) són els següents:

1. **La comunicació interpersonal:** entre els educadors/res s'utilitza més la comunicació no-verbal.
2. **L'organització física:** el professorat i els professionals de l'educació comparteixen l'espai i el material i fan més lliçons amb tot el grup.
3. **Familiaritat amb el currículum:** ambdós educadors/es aprecien les competències que aporten al contingut.
4. **Objectius i modificacions del currículum:** ambdós educadors/es comencen a veure la "gran idea" de conceptes ensenyats.
5. **Planificació didàctica:** una planificació contínua dins i fora de l'aula comença a transpirar.
6. **Presentació didàctica:** ambdós professors/es presenten les instruccions didàctiques i structuren les activitats d'aprenentatge.
7. **Gestió de l'aula:** ambdós educadors/res participen en el desenvolupament i la implementació de normes i de rutines de la classe.
8. **Avaluació:** ambdós professors/es exploren una varietat de plans d'avaluació.

El treball cooperatiu entre els professionals és crucial en la planificació de les estratègies millors per afrontar la diversitat. També és fonamental que cada professor/a desenvolupi una flexibilitat, la capacitat d'adaptar els seus mètodes docents i buscar estratègies alternatives.

b. L'aprenentatge cooperatiu, també conegut com a **tutoria de grup ("peer tutoring")**, és una estratègia eficaç en les àrees cognitiva i socio-emocional d'aprenentatge i desenvolupament de l'alumnat.

Certes recerques (p. ex. Bond i Castagnera, 2006; EADSNE, 2003; Terpstra i Tamura, 2008) destaquen que l'aprenentatge cooperatiu té moltes potencialitats educatives, com ara la motivació a aprendre, el compromís en les tasques d'aprenentatge, l'atenció, l'actuació en la resolució de problemes, la satisfacció amb el centre, l'autoestima, les atribucions causals per assolir l'èxit basades en l'esforç i el compromís, les relacions socials, les actituds envers la diferència i un sentit del grup/comunitat.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Els alumnes que s'ajuden els uns als altres especialment en un sistema d'agrupació d'alumnes flexible i ben considerat es beneficien del fet d'aprendre junts.

c. La resolució de problemes col·laborativa és una altra estratègia rellevant especialment pel que fa als problemes de comportament. S'ha demostrat que l'establiment d'unes normes clares a classe juntament amb una sèrie de límits, amb l'acord de tot l'alumnat és un mètode eficaç (E.A.D.S.N.E., 2003). Els professors/es han de desenvolupar habilitats relacionals que els permetin negociar i crear les condicions per a la definició participativa de normes acordades entre tots i totes.

El model de resolució col·laborativa de problemes proposat per Windle i Warren (2009) conté els passos següents:

- Compartir perspectives (mitjançant les habilitats comunicatives per entendre la percepció de la situació per part dels altres, llurs necessitats i desitjos).
- Definir els temes (clarificar els temes objecte de discussió).
- Identificar els interessos (anar més enllà de les posicions o solucions exposades per intuir allò que les parts realment necessiten per estar satisfetes per tal d'arribar a un acord i buscar una base comuna entre totes les parts).
- Generar opcions (fer una pluja d'idees i generar-les, observant el problema des de tots els angles i considerar tantes idees diferents com sigui possible).
- Desenvolupar un estàndard just o criteris objectius per decidir (tot emprant criteris acordats prèviament, combinant i reduint les opcions i creant acords per un benefici mutu).

d. L'agrupament heterogeni i un plantejament pedagògic basats en la diferenciació són necessaris per gestionar i aprofitar la diversitat a l'aula.

Els objectius designats, les rutes d'aprenentatge alternatives, una didàctica flexible i l'abundància de maneres homogènies d'agrupar milloren l'educació inclusiva (E.A.D.S.N.E., 2003).

L'heterogeneïtat es pot considerar en termes de diversos criteris, segons els objectius educatius que calgui assolir: el gènere, la raça, l'edat, el grup social, el rendiment escolar, les capacitats relacionals, la personalitat, la motivació o l'actitud envers aquests temes, etc.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

No volem assenyalar que l'heterogeneïtat sigui sempre la millor opció, però sí que la diversitat és essencial per crear una comunitat inclusiva. Els alumnes haurien de tenir l'oportunitat d'aprendre a viure en comunitat, i fomentar el sentit de pertinença, d'amistat, de solidaritat i de cooperació.

e. L'ensenyament eficaç basat en l'avaluació i la programació, expectatives elevades, un ensenyament directe i la reacció. Amb una supervisió sistemàtica, valoració, programació i avaluació de la feina, tots els alumnes milloren.

El currículum es pot adaptar a les necessitats individuals i es pot introduir suport addicional adequadament a través del PEI que encaixi en el currículum normal.

2.2. Estratègies orientades al desenvolupament de competències socials i relacionals

La recerca ha demostrat que la unificació d'alumnes amb necessitats educatives especials en un entorn educatiu general no dóna com a resultat de manera automàtica l'augment de les interaccions socials entre els nens i les nenes amb i sense una educació especial (Terpstra i Tamura, 2008). Afegir o incorporar un programa de competències socials o estratègies d'interacció social en un programa inclusiu esdevé essencial per a l'èxit del programa inclusiu. Mitjançant aquests programes, els nens i les nenes aprenen a interactuar amb la resta, a emprar competències socials específiques en la vida diària, a controlar el comportament i donar suport als companys/es. Totes aquestes competències es poden fer servir tant al centre com a la comunitat.

Terpstra i Tamura (2008) presenten diverses estratègies per facilitar **el desenvolupament de les competències socials**. En primer lloc, el professor/a ha de considerar diversos temes abans d'intervenir (les característiques de població de l'alumnat, les oportunitats que els nens i les nenes tindran d'utilitzar l'estratègia que s'ha introduït, les àrees de competència social i d'interacció social que cal tenir en compte; el format que el programa hauria de tenir). Les estratègies que es proposen són les següents:

a. Formació en sensibilitat als companys/es- La formació hauria de consistir en una llista identificada de comportaments o de competències objectiu i una discussió general amb els nens i les nenes sobre les diferències. Permetre'ls identificar algunes de les diferències a l'aula i tenir una discussió oberta arran de llurs observacions.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

b. L'ensenyament d'estratègies específiques als companys/es- Les habilitats que s'ensenyen als nens i a les nenes amb NEE van més enllà dels temes de sensibilitat i inclouen la persistència d'iniciacions, el reconeixement d'iniciació i de respostes en diversos estils comunicatius, els comentaris, el suport natural per al comportament a l'aula, i altres habilitats que poden ser apropiades per a un grup concret de nens i nenes.

c. El joc de les estovalles individuals ("the placemat game"). Es tracta d'un joc interactiu que se centra en la interacció social verbal dels nens i les nenes d'educació infantil amb discapacitats i es realitza durant els àpats.

d. Formació per imitació dels companys/es. Aquesta és una estratègia en què s'ensenyava als nens i a les nenes sense cap discapacitat a actuar com a models a l'aula, tot i que també es forma els alumnes amb alguna discapacitat per tal que observin i imitin els companys/es.

Les **relacions d'igual a igual entre companys/es** són més que un resultat; es tracta d'un component fonamental del procés d'educació inclusiva. La interacció entre parelles té moltes potencialitats educatives i fomenta el progrés cognitiu, social i emocional.

Bond i Castagnera (2006) creuen que quan s'utilitza els companys/es com a suport en l'educació inclusiva, tothom se'n beneficia. Els alumnes amb discapacitats gaudeixen d'una educació apropiada en un entorn tan poc restrictiu com sigui possible, mentre que a les classes d'educació general i als alumnes sense discapacitats se'ls presenten oportunitats per a augmentar les seves habilitats acadèmiques, aconseguir una millor comprensió i acceptació de la diversitat, així com millorar les capacitats comunicatives i socials. Aquests autors descriuen diverses pràctiques i estratègies per emprar els companys/es com a suport en l'educació inclusiva:

a. Tutoria entre iguals a classe (Class-wide peer tutoring o CWPT). S'aparella un alumne/a de capacitat acadèmica superior amb un/a de capacitat inferior. Així es duu a terme una rotació del paper tutor-tutorat de manera que cada membre de la parella tingui l'oportunitat d'actuar com a tutor.

b. Estratègies d'aprenentatge amb el suport d'iguals (Peer-assisted learning strategies o PALS) és un mètode eficaç en vistes a millorar la fluïdesa i comprensió lectora dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge. Com en el mètode CWPT, ambdós alumnes de la parella tenen l'oportunitat de fer de tutors a cada sessió (sessions de 40

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

minuts tres vegades per setmana). Les interaccions entre tutors i tutorats estan molt ben estructurades, de manera que la persona que fa de tutor segueix un guió per corregir i premiar el tutorat.

c. Programes de tutoria entre iguals intercycle (Cross-age tutoring programs).

Ha obtingut resultats altament satisfactoris; especialment en els àmbits de la lectura i de l'escriptura (tant el tutor com el tutorat realitzen avenços importants en matèria de vocabulari, competència lectora, autocorrecció i comprensió). Oferir als alumnes amb discapacitat l'oportunitat de ser tutors d'altres alumnes és un tret fonamental dels programes de tutoria.

d. Tutoria entre iguals a secundària (quan els alumnes tenen diverses classes amb

diferents professors/es per primera vegada). Un curs optatiu de company-tutor és una manera útil i creativa de cobrir les necessitats dels alumnes amb discapacitat que es troben en classes d'educació general. Mitjançant aquest curs optatiu, el company-tutor assisteix a la classe d'educació general amb l'alumne que té una discapacitat, tot proporcionant-li el suport necessari. El company-tutor no està inscrit a la classe d'educació general, sinó en una classe optativa de companys-tutors conduïda pel professor/a d'educació especial. Part de la responsabilitat d'un company-tutor consisteix a facilitar la inclusió de l'alumne/a amb una discapacitat en discussions i activitats de classe al màxim possible (per ser eficaços, els companys-tutors han de rebre formació).

2.3. Estratègies orientades a la gestió de les activitats d'aprenentatge i als grups de treball de les aules inclusives

Tot i que els resultats de l'informe d'E.A.D.S.N.E. (2003) revelen que els grups reduïts afavoreixen l'educació inclusiva, estem d'acord amb la perspectiva de David Rodrigues segons la qual la presència de diferents grups de treball suposa una sèrie d'avantatges (cf. Rodrigues, 2006):

- a. un grup gran que pugui establir el contracte, la missió i les raons d'aprenentatge;
- b. grups de projecte;
- c. grups de nivell;
- d. treball en parella;
- e. treball individual.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Tots aquests marcs permeten que les diverses situacions s'adaptin a les característiques diferents dels alumnes i de les tasques. Segons aquest autor, desenvolupar la gestió d'una classe inclusiva requereix no tan sols la preparació de la feina individual sinó també la planificació i execució d'un programa en el qual els alumnes poden compartir diversos tipus d'interacció i d'identitat.

Efectivament, *"establir un entorn eficaç requereix una anàlisi dels aspectes socio-emocionals, actitudinals i físics de l'aula"* (Wood, 2009:61). Els procediments d'agrupament varien de centre a centre i de professor a professor. Hi ha una sèrie de maneres d'agrupar els alumnes que ajuda els professors/es a individualitzar en situacions generals de tot el grup. Wood (2009:55) en presenta alguns exemples:

- a. L'**agrupament creatiu** permet la diversitat de competències acadèmiques i la llibertat de moviment entre grups. Quan un alumne/a domina una competència determinada pot entrar en un grup creatiu nou.
- b. L'**agrupament de recerca** s'estableix tot donant a cada grup un problema concret sobre el qual han de dur a terme una recerca (preguntes que cal respondre i fonts possibles per investigar). Llavors, cada grup informa la classe dels resultats obtinguts en la recerca.
- c. L'**aprenentatge cooperatiu**, en què els alumnes treballen junts per assolir un nivell acadèmic global compartit.
- d. L'**agrupament per interès** és un mètode d'agrupar els alumnes basat en llurs interessos concrets.

Per a aquest tipus d'agrupament (l'agrupament per interès), Theroux (2004) recomana que encara que els alumnes s'agrupin segons els interessos, també poden tenir activitats de nivells diferents de complexitat (nivells de preguntes / processos de pensament abstracte) que donen com a resultat productes diversos que empren la modalitat d'aprenentatge preferida de l'alumnat (auditiva, visual o sinestètica). Així, el contingut es diferencia en funció dels interessos, el procés es diferencia segons la preparació (la complexitat de la competència de pensament que es requereix) i el producte, per les preferències de modalitat d'aprenentatge de l'alumne/a. Aquesta diferenciació múltiple té l'avantatge afegit de fer que les presentacions siguin molt més interessants que no pas si tots els grups fessin el mateix de la mateixa manera i cada presentació fos senzillament una repetició de l'anterior.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

El projecte IRIS també destaca la importància de l'**aprenentatge basat en projectes** en l'educació inclusiva. L'aprenentatge basat en projectes es defineix com un *mètode docent sistemàtic que implica l'alumnat en competències i coneixements d'aprenentatge a través d'un ampli procés de recerca estructurat al voltant de preguntes autèntiques i complexes i productes i tasques dissenyats atentament* (B.I.E., 2007). Aquest procés pot durar al llarg de períodes variables de temps i estendre's a múltiples àrees de contingut.

L'aprenentatge basat en projectes pot suposar la formulació i redefinició de preguntes, el debat d'idees, el disseny de plans i/o experiments, la recopilació i anàlisi de dades, la creació d'artefactes i d'altres. El professor/a ha d'explicar detalladament totes les tasques que cal dur a terme, proporcionar instruccions precises sobre com s'ha de desenvolupar el projecte i circular per l'aula per respondre preguntes i motivar l'alumnat.

Els alumnes treballen normalment en grups col·laboratius reduïts per al model d'aprenentatge basat en projectes. Cerquen fonts, duen a terme recerca i tots es consideren responsables de l'aprenentatge i la finalització de les tasques. Bàsicament, en aquesta proposta d'aprenentatge, els alumnes s'han de saber "autogestionar".

Moen (2008) i Moen, Nilssen i Weidemann (2007) descriuen un cas en què els interessa esbrinar com una mestra d'educació primària tracta el tema de l'educació inclusiva en les activitats normals de l'aula. Els resultats mostren dos elements de suport importants:

- a. *El discurs internament persuasiu* més que no pas autoritari quan guia els nens i nenes d'una activitat a l'altra.
- b. *El temps*, ja que la mestra ha de reaccionar o de respondre de maneres diferents i certs alumnes requereixen més temps que d'altres.

Els autors assenyalen que és pot donat el cas que les activitats a l'aula no estiguin totalment controlades. La mestra ha de ser tolerant i sovint apreciar coses no planificades. Es poden produir noves experiències entre els elements programats i els inesperats. La mestra en qüestió considera la classe com una unitat. En lloc de considerar els nens i nenes com un problema, els veu com un repte.

2.4. Pràctiques educatives relacionades amb la cultura de l'escola inclusiva

Cada centre amb una població diversa ha de programar activitats que valorin la diversitat i obtenir avantatges educatius de les diferències. Les pràctiques als centres inclusius han de fomentar el sentiment de comunitat (Soodak, 2003) mitjançant el desenvolupament

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

de certs valors com ara el respecte per les diferències, la solidaritat, la col·laboració, l'amistat i la pertinença.

Per augmentar la inclusió a les aules, el professorat pot emprar els "fonaments dels coneixements" (Lopez, 2009) relacionats amb els coneixements per part del professorat de la base cultural de l'alumnat. Aquest concepte és especialment important en centres amb alumnat immigrant. Lopez (2009) afirma que *"quan els professor/es abandonen llur paper d'experts i adopten el nou paper d'aprenents, aprenen a conèixer els alumnes i les seves famílies de maneres noves i diferents. Amb aquest nou coneixement, comencen a veure que les llars dels alumnes contenen recursos culturals i cognitius que poden i haurien d'emprar-se a l'aula per tal d'oferir lliçons culturalment receptives i significatives que aprofitin els coneixements previs dels alumnes. La informació que el professorat obté de l'alumnat en aquest procés es considera els "fonaments dels coneixements" de l'alumnat.*

Amb aquest propòsit, es pot utilitzar una estratègia que consisteix a invitar la família de l'alumne/a a compartir els seus "coneixements culturals" a l'aula.

Per tal de valorar la diversitat cultural de la classe, el professorat pot fer servir estratègies com les següents:

- **L'estrella del dia.** Consisteix a fer que un alumne o alumna sigui el centre d'atenció de la classe. Tots els alumnes poden fer-li preguntes sobre la seva cultura. També es pot invitar un membre de la família de l'alumne perquè visiti el centre i comparteixi el menjar, les cançons, la història i les tradicions, entre d'altres, del seu país.
- **Un pòster,** dedicat a un país/cultura, es pot penjar a l'aula i tant els professors/es com els alumnes i els immigrants hi poden contribuir, tot incloent-hi mapes, fotos o dibuixos, per exemple. És aconsellable dedicar un cert temps cada setmana a compartir-ne els continguts.

En el cas d'alumnes immigrants, molts d'ells amb dificultats comunicatives a causa de la llengua, és important emprar estratègies de benvinguda a l'aula que els facin sentir-se membres de la comunitat escolar. Mora (2007) presenta algunes estratègies amb aquesta intenció:

- Aprendre els noms dels alumnes i pronunciar-los correctament.
- Oferir assistència individual sempre que sigui possible.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Assignar un company/a, mitjançant la identificació d'un alumne/a de la classe que realment vulgui ajudar l'alumne/a immigrant d'igual a igual.
- Presentar un programa visual del dia, sempre que sigui factible, per fomentar la comprensió de certes paraules i el contingut de la lliçó.
- Utilitzar un intèrpret sempre que es pugui, una opció molt útil a l'hora de llimar els malentesos que poden sorgir arran dels problemes de comunicació i les diferències culturals.
- Convidar l'alumnat immigrant a portar a classe quelcom representatiu de la seva cultura.
- Etiquetar els objectes de l'aula (per exemple) en totes dues llengües.
- Fer participar l'alumnat immigrant acabat d'arribar en l'aprenentatge cooperatiu.
- Ajudar els nens i les nenes immigrants acabats d'arribar a seguir les normes de gestió establertes a classe, al més aviat possible per evitar malentesos, problemes de disciplina i sentiments de baixa autoestima.

2.5. Col·laboració i inclusió en línia

Pertanyem a una època en què les fronteres de comunicació ja no existeixen i la necessitat de comunicació i de comprensió és més important que mai.

Els projectes en línia contribueixen de manera rellevant a l'evolució de l'educació. El fet de crear associacions pedagògiques també implica un canvi en aquest aspecte en què la comunicació es fomenta de manera real i empeny els alumnes a interactuar els uns amb els altres, tot comprenent, compartint i manipulant dades i produint materials. Es tracta, doncs, d'un pas vers el fet que l'alumnat sigui responsable del propi aprenentatge. Això implica un canvi metodològic en què la programació, la supervisió i les estratègies socio-afectives esdevenen especialment importants. De nou, el professorat a les aules es troba analitzant com es prenen les decisions avui dia i ensenyant a l'alumnat les competències que els seran extremadament valuoses en el futur. Ensenyen moltes més coses i poden avaluar de manera molt més inclusiva.

El professor o professora té la responsabilitat d'ensenyar els alumnes les competències que necessitarà a la vida, però no ho pot fer sol. És per aquesta raó que els projectes en línia creen una estructura fiable en la qual és possible proporcionar i identificar tota la

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

millora pedagògica, la infraestructura tècnica, els serveis de suport i la formació interna que es necessiten.

En darrer lloc, però igualment important, destacar que l'alumnat adquirirà noves competències, coneixements i experiències interculturals, mentre que el professor/a podrà comparar les seves pràctiques amb les dels companys/es. A més, el professorat es beneficiarà d'una estructura l'objectiu principal de la qual consistirà a fomentar la xarxa europea i a comunicar-se amb la comunitat educativa, tot oferint l'oportunitat d'actualitzar les competències professionals mitjançant la provisió eficaç d'intercanvi de suport i de bones pràctiques.

4. Llistat de referències

- Austin, V. (2001). Co-teaching and teacher beliefs. *Remedial and Special Education*, 224, 245-255.
- Bauwens, J. i Hourcade, J. (1991). Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure*, 35(4), 19-24.
- Bond, R. i Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Buck Institute for Education (2007). *Project-based learning*. Buck Institute for Education. http://www.bie.org/index.php/site/PBL/pbl_handbook_introduction/#history (Consultat el 18 de juliol de 2009)
- Cook, L. i Friend, M. (1995). Co-teaching - Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Cowie, H. (2007). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270 (Junio), 56-59.
- Dieker, L. (2001). What are the characteristics of 'effective' middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14-24.
- Dieker, L. (2009). *An Introduction to Cooperative Teaching*, Special Connections, University of Kansas. <http://www.specialconnections.ku.edu/cgi-bin/cgiwrap/speconn/main.php?cat=collaboration§ion=coteaching/main> (Consultat el 18 de juliol de 2009)
- Duran, D. (2009). *Llegim en parella: tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*, Notícies Grup de Recerca sobre aprenentatge entre iguals (GRAI). <http://antalya.uab.es/ice/grai> (Consultat el 20 de juny de 2009)

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices- Summary Report*. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices> (Consultat de 20 de novembre de 2008)

Flecha, R. et al. (2007). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Freire, S. i César, M. (2003). Inclusive ideals/ inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3).

Friend, M. i Reising, M. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), 6-11.

Gately, S. i Gately, F. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.

Gerber, P. i Popp, P. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model: Views of students with and without LD and their parents. *Remedial and Special Education*, 20(5), 288-297.

Halvorsen, A. i Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success* (2nd Ed.). New Jersey: Pearson

Keefe, E., Moore, V., i Duff, F. (2004). The four "knows" of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 36-42

Lawton, M. (1999). Co-teaching - Are two heads better than one in an inclusion classroom? *Harvard Education Letter*, March/April, 1-4.

Leatherman, J. i Niemeyer, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.

Lingard, B. i Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 233-244.

Lopez, J. (s/d). *Funds of knowledge*, LEARN NC, University of North Carolina. <http://www.learnnc.org/lp/pages/939> (Accessed July 18, 2009)

Moen, T. (2008). Inclusive educational practice: results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (1), 59-75.

Moen, T.; Nilssen, V. i Weidemann, N. (2007). An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (3), 269-286.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Mora, P.(2007). *How to Create a Welcoming Classroom Environment*. Colorín Colorado.
<http://www.colorincolorado.org/educators/reachingout/welcoming> (Consultat el 20 de desembre de 2008)

Pallach, J. (2008). *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari. Cinquè simposi: llengua, educació i immigració*. Girona: Documenta Universitaria.

Perez Blanco, J, (2008). Escuela inclusiva y aprendizaje cooperativo. *Revista Digital de CEP de Alcalá de Guadaira*. 3. http://www.cepalcala.org/upload/recursos/05_02_09_12_24_17.pdf (Consultat el 20 de desembre de 2008)

Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva (2006). *Horitzó: Escola Inclusiva*. Barcelona.
www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/horitzo.pdf (Consultat el 18 de juliol de 2009)

Pujolàs, P. (2008). *Programa per ensenyar a treballar en equips cooperatius a l'Ensenyament Secundari Obligatori*. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html> (Consultat el 20 de desembre de 2008)

Reinhiller, N. (1996). Co-teaching: New variations on a not-so-new practice. *Teacher Education and Special Education*, 19(1), 34-48.

Riel, M. (2007). *Understanding Action Research*, Center for Collaborative Action Research. Pepperdine University. <http://www.cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html> (Consultat el 19 de juliol de 2009).

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Soodak, L. (2003). Classroom Management in a Diverse Society. *Theory into Practice*, 42 (4), 327-333. USA

Swain, K.; Friehe, M.; i Harrington, J. (2004). Teaching Listening Strategies in the Inclusive Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 48-54.

Terpstra, J. i Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411. USA

Tharp, R., Estrada, P., Stoll Dalton, S., i Yamauchi, L. (2000). *Teaching transformed. Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Boulder, USA: Westview Press.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Theroux, P. (2004). *Strategies for differentiating*, Enhance Learning with Technology. <http://www.members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiatingstrategies.html> (Consultat el 4 de desembre de 2008)
- Walsh, J. i Jones, B. (2004). New models of co-operative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 14-20.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
- Wehmeyer, M.; Hughes, C.; Agran, M.; Garner, N. i Yeager, D. (2003). Student-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 7 (4), 415-428. USA.
- Windle, R. i Warren, S. (s/d). *Collaborative Problem Solving: Steps in the Process*, US Office of Special Needs Education. <http://www.directionservice.org/cadre/section5.cfm#> (Consultat el 19 de juliol de 2009).
- Wood, J. (2009). *Practical strategies for the inclusive classroom*. New Jersey: Pearson.