

La gestió de l'aula i la diversitat de l'alumnat: les relacions comunicatives com a experiències educatives inclusives

Ferran Carreras i Laura Seguí

Resum: Des dels primers estudis naturalistes sobre pràctica docent sabem que, mitjançant l'anàlisi de la tasca de l'aula, tenim major accés a qüestions que ens han ajudat a conèixer millor el món de l'escola a través de l'estudi del dia a dia. Així, doncs, ens proposarem la realització d'una recerca etnogràfica consistent en un estudi de cas únic. Es tractava d'analitzar, mitjançant sessions d'observació no participant, la tasca concreta d'un docent, una mestra d'una escola enclavada en un poble de quatre mil habitants durant el passat curs 2000-2001. La finalitat era esbrinar com ensenyava els alumnes, un dels quals tenia un dèficit auditiu profund, centrant-nos en dues preguntes bàsiques que guiaren el procés: Com s'articula el procés d'ensenyament comprensiu a l'aula? Quines modificacions i respostes organitzatives i didàctiques obliguen l'ensenyament inclusiu a primària?

Abstract: From the first naturalistic studies on educational practice it's known that, by means of the analysis, of the activity in the classroom, we can have a bigger access to questions and theoretical and practical problems that have helped us to better know the world of school, through its daily life. According to naturalistic investigation lines we intended to carry out an ethnographical research based on a study of an only case. It was to analyze, by means of non participant observation sessions, the concrete task of school teacher in a school of a town of four thousand inhabitants during the past school-year 2.000-2.001. The purpose of this research consisted on knowing how she taught her students -one of those which a deep auditory deficit, focusing in two basic questions that lead the process: 1. How is the process of understanding teaching articulated in her classroom?, and 2. What modifications and do organizational and didactic answers force the inclusive teaching in Primary school?

Descriptors: ensenyament comprensiu, inclusió, observació no participant, investigació microetnogràfica, aprenentatge mediat, xarxa de suport de companys.

Introducció

Els estudis microetnogràfics sobre pràctica docent pretenen, des d'un vessant qualitatiu, proporcionar els coneixements, les capacitats i les estratègies per aprofundir en aquest camp professional. Des dels estudis de Jackson (1992) sabem que, mitjançant l'anàlisi, la crítica i l'argumentació racional de la tasca de l'aula, tenim més accés sobre qüestions i problemes teòrics i pràctics que ens han ajudat a conèixer millor el món de l'escola, a través de l'estudi del dia a dia. La finalitat última no és altra que la de comprendre la vida de l'aula amb la intenció d'introduir una major racionalitat en les pràctiques millorant-les. Per això, un dels àmbits fonamentals de coneixement parteix de la recerca i la

indagació reflexiva sobre els processos que la pràctica en contextos naturals proporciona.

Objectius

Dins la línia d'investigació naturalista esmentada (WITTROCK, 1986; PÉREZ, 1992), que beu dels corrents ecològics de fonamentació didàctica de Doyle (1985), ens proposarem la realització d'una recerca intensiva de camp consistent en un estudi de cas únic (STAKE, 1998). Es tractava d'analitzar, mitjançant sessions d'observació no participant, la tasca d'un docent concret, una mestra d'una escola enclavada en un poble de quatre mil habitants durant un període del passat

curs 2000-2001. La finalitat consistí a esbrinar *com* ensenyava els alumnes —un dels quals tenia un dèficit auditiu profund—, centrant-se en dos eixos d'anàlisi observacional: la comprensió (STONE, 1999) i la inclusió (STAINBACK i STAINBACK, 1999). Com a objectius específics ens plantejarem les següents qüestions:

1. Com s'articula el procés d'ensenyament comprensiu a l'aula?
2. Quines modificacions i respostes organitzatives i didàctiques obliguen l'ensenyament inclusiu a primària?

Fonamentació

Partirem del pressupòsit que, en una perspectiva eminentment ecològica, la relació educativa es pot concebre com una relació bàsicament comunicativa (CAZDEN, 1990; 1991), des de la qual dues persones —mestre i alumne— interactuen en un escenari —l'aula. L'anàlisi dels processos de classe pretén prestar atenció a la interacció entre aquestes persones i els seus ambients per comprendre'n el comportament, i explicar-ne les interaccions com a relacions educatives. La cultura escolar, com a producte contingent d'una construcció social intersubjectiva (BERGER i LUCKMANN, 1979), ha de permetre comprendre els fenòmens d'ensenyar a l'aula, i aquests autors invoquen no solament la necessitat de captar aquestes interaccions, sinó sobretot d'interpretar les intencions, els motius i els interessos que mouen els actors a realitzar-les. És per això que ens decidírem per una metodologia qualitativa de tipus etnogràfic (BERTELY, 2000; BOLÍVAR, DOMINGO i FERNÁNDEZ, 2001).

Metodologia

La investigació microetnogràfica, doncs, fou l'enfocament metodològic qualitatiu elegit per a aquesta recerca. El motiu és ben senzill. En la cultura escolar existeix un bon grapat d'informacions rellevants que poden ser força importants, la riquesa de les quals només pot ser recollida, interpretada i narrada mitjançant la participació intensiva en l'escenari d'aula (BERTELY, 2000). En l'aparent vacuïtat i intranscendèn-

cia, l'observació de la realitat diària de les aules ens pot sorprendre i fer saber coses que no esperàvem; ens pot obligar a modificar supòsits teòrics i pràctics. Per això, l'anàlisi i la interpretació rigorosa dels esdeveniments de la pràctica permeten una recollida de dades des d'una posició privilegiada.¹

L'observació és un mètode de recollida d'informació que requereix una implicació peculiar de l'observador en els esdeveniments observats, a la manera etnogràfica, bo i estant físicament en la vida de l'aula com els altres membres d'aquella realitat durant un període de temps relativament dilatat.

Es tractava d'aguditzar una determinada capacitat, la capacitat d'observació, que implicava enregistrar una àmplia gamma d'activitats durant un temps acotat, garantint de cobrir la major part possible dels esdeveniments que es donessin. Pel que fa als aspectes contextuals, l'observador, en aquest cas la coautora d'aquest article, se situà durant les sessions en un racó de l'aula, intentant evitar la interferència en la dinàmica d'aula. Recollí per escrit els esdeveniments que ocorregueren a l'aula (verbals, no verbals i contextuals). Per això s'enregistraren igualment amb gravadora totes les intervencions verbals que s'hi donaven i s'enregistraren a la pauta les no verbals o contextuals. L'enregistrament mitjançant gravadora serví per copsar la literalitat de les intervencions orals dels participants en els esdeveniments de les sessions observades, així com d'element evocador del record. La informació en brut fou transcrita i contextualitzada fent una des-

1. Es consultaren els següents textos sobre l'eina d'observació: EVERTON, C. M. i GREEN, J. L. (1989). «La observación como indagación y método». Dins M. WITTRICK, *La investigación de la enseñanza*, II. *Métodos cualitativos y de observación*. (p. 303-s). Madrid: Paidós; ANGUERA, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. (p. 125-164). Madrid: Cátedra; COHEN, L. i MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. (p.163-173). Madrid: la Muralla; TAYLOR, S. J. i BOGDAN, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (p. 31-99). Barcelona: Paidós/Básica; ANGUERA, M. T. (1978). *Metodología de la observación en las ciencias sociales*. Madrid: Cátedra; GOETZ, J. P. i LEE-COMPTÉ, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (p. 124-133). Madrid: Morata; POSTIC, M. i DE KETELE, J. M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea; BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. i FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

Quadre 1. Pauta adaptada d'observació

ÀREA:	CURS:	HORA SESSIÓ:	
	GRUP CLASSE	JORDI	INTERPRETACIÓ
estructura acadèmica			
1. TASCA			
2. CONTINGUTS TASCA			
3. TIPUS AGRUPAMENT			
4. CONSIGNES MESTRE			
5. TEMPS INTRODUCCIÓ			
6. TEMPS REALITZACIÓ			
7. AJUDES I RECURSOS			
8. AVALUACIÓ			
9. PATRÓ ACADÈMIC			
estructura organitzativa			
10. PAUTA ORGANITZAT			
11. SISTEMA CONTROL			
12. REFORÇOS			
13. SUCESSOS			
PRIMERES NOTES ANALÍTIQUES TEMPTATIVES			

cripció narrativa detallada de cada esdeveniment. Les sessions foren enregistrades en àudio amb notes preses *in situ* durant la sessió, i notes recollides poc després en acabar la sessió d'observació. No cal dir que, seguint les recomanacions pel que fa al seguiment ètic de la recerca feta per Goetz i LeCompte (1988), es demanà autorització als informants per fer els registres d'observació, explicant a la mestra les finalitats de la investigació i garantint-li l'anonimat.

Al'hora de recollir la informació observada teníem dues possibilitats. Es podia fer ús d'un disseny sistematitzat (amb una pauta o guió estructurat), o bé optar per un enfocament més obert (descrivint, punt per punt, tot el que passava durant la sessió observada), segons la posició de l'observador i les possibilitats que oferia allò observat, les característiques dels informants i el context més ampli en el qual es desenvolupava la sessió. Optàrem per una combinació mixta de les dues modalitats per recollir, amb la màxima exhaustivitat i precisió disponibles, la major quantitat d'informació possible (Quadre 1). Tot i que vàrem po-

der analitzar altres models similars (BAKEMAN i GOTTMAN, 1989), la pauta o guió d'observació sistemàtic que es féu servir va ser el model proposat per Parrilla (1996). Aquest model va ser utilitzat en alguns estudis per la mateixa autora (PARRILLA, 1991; PARRILLA, 1992) i el seu equip (PARRILLA, GALLEGRO i MURILLO, 1996), amb algunes propostes meticulosament descrites sobre la base tècnica de l'estudi de casos (STAKE, 1998; GALLEGRO i POZO, 1996; CAÑO i GUERRERO, 1996), i del qual existeixen també versions adaptades (ROSSELLÓ, 1999) que s'han tingut parcialment en compte en aquest treball.

Procediment

La cultura escolar, com a resultat d'una construcció intersubjectiva, es pot configurar a partir de la triangulació permanent entre tres tipus de categories: categories del propi intèrpret, categories socials i categories teòriques (BERTELY, 2000). Categories de l'intèrpret, que

es desprenen de la fusió entre l'horitzó significatiu de l'observador i el subjecte observat; categories socials, definides com a representacions i accions socials inscrites en els discursos i pràctiques lingüístiques i extralingüístiques dels actors observats. En darrer terme categories teòriques, les produïdes per la contrastació de les dues anteriors amb les categories elaborades per autors relacionats amb l'objecte d'estudi en construcció —recollides en l'informe final (BERTELY, 2000, p. 64).

Així doncs, es féu una anàlisi categoritzada de les observacions transcrits partint del model adaptat de Parrilla (1992) —categories teòriques—, i intentant posar de manifest la forma que tenia d'ensenyar Margalida els nens —categories socials—, i com feia possible una escola comprensiva i inclusiva dins la seva aula —categories de l'interpret. Semblantment, s'especificaren els aspectes del grup d'aula observats que es consideraren rellevants. El model o pauta d'observació adaptada està confeccionat categoritzant epistemològicament la vida de l'aula, en la línia de Doyle (1985), en dues dimensions bàsiques: estructura acadèmica i estructura organitzativa.

No cal dir que la interpretació com a mètode és una empresa complexa no exempta d'entrebancs metodològics. Segons Stake (1998), dels estudis qualitatius s'esperen «descripcions obertes», «comprensió mitjançant l'experiència» i «realitats múltiples no fragmentades». Per aconseguir-ho cal «una atenció contínua» (STAKE, 1998, p. 46-47). Per a la recerca qualitativa, l'anàlisi interpretativa de les informacions s'entén com un procés d'inferència dinàmic i simultani amb la seva extracció, per poder obtenir indicis consistents i arribar a produccions teòriques fonamentades (BERTELY, 2000). Per a Tesch (1990) l'anàlisi consisteix en el procés d'extracció del *sentit* de les informacions, entenent que aquest caràcter analític no se circumscriu a una fase concreta de la recerca, sinó que esdevé un procés continu de recollida i interpretació de les informacions. Però la quantitat de dades sumeix sovint l'investigador en un estat de perplexitat que queda enfrontat al dilema de com simplificar la informació sense perdre trets que a la llarga puguin resultar rellevants i clarificadors. En tot plegat resulta decisiva la posició epistemològica des de la qual parteix l'investigador, ja que és ell qui destria constantment de la massa aparentment informe i desordenada d'informacions, els trets que aniran configurant els elements de significat.

La tasca fou feixuga, perquè analitzar comprensivament la informació requerí estructurar-la categòricament, i és el mateix investigador, com conclou en Goetz i Lecompte (1988, p. 186), l'encarregat de fer-ne la tria i selecció. La nostra fou combinar de manera mixta una anàlisi inductiva-deductiva mitjançant sistemes categòrics apriorístics (categories teòriques) i, alhora, formular-ne de nous segons les informacions extretes (categories socials), bo i evitant de no encotillar les informacions només a les categories inicialment explicitades (categories de l'interpret) i caure en el que Miguel A. Zabalza anomena «tipificació prematura». S'optà per anar recollint sistemàticament els esdeveniments observats en les columnes de la graella corresponents, fent una interpretació immediata: subratllant allò que ens havia cridat l'atenció, que eventualment hauria de servir de primeres pistes per convertir-se en dades empíriques en acabar el procés (Quadre 2).

Al final de cadascun dels 22 registres d'observació realitzats s'inclouïa un seguit de notes analítiques temptatives. Després de subratllar-les es realitzaven inferències i possibles patrons en tots els registres d'observació al marge dret del registre (Quadre 2). Amb aquestes primeres anotacions interpretatives es crearen llistes de patrons emergents, a partir dels quals s'anà elaborant un primer seguit de categories que es definiren, s'estructuraren i reformularen permanentment a mesura que durà el treball de camp. S'anà valorant el grau de pertinença i idoneïtat de les primeres categories amb els patrons i s'organitzà de nou la informació un cop s'obtingué l'últim marc categòric concloent. Així, una llista inicial de 19 patrons específics, que aplegaven cadascun diferents subítems, quedà finalment sintetitzada en 4 categories d'anàlisi que n'ordenaren la informació (Quadre 3), i que es contrastaren amb les categories teòriques (troballes i conceptes obtinguts per altres autors) a manera de diàleg analític detallat a l'informe obtingut.

Després d'haver organitzat tota la informació en categories i patrons, amb els subítems corresponents, val a dir que per a l'elaboració de l'informe es disposava d'un conjunt de fragments observats objectius —categories socials—, organitzats d'acord amb un cos categòric propi —categories de l'interpret—, capaç d'establir un diàleg analític amb les troballes i conceptes produïts per altres autors sobre la mateixa temàtica —categories teòriques. En qualsevol cas, els aspectes

Quadre 2. Exemple del registre d'observació

Data: 6 de novembre de 2000

Hora: 9.00 a 10.30 h.

Escola: x

Temps d'observació: 1,50 minuts

Curs: primer de primer cycle de primària

Continguts curriculars: lectoescriptura

Observadora: L

Els nens entren en fila, l'un darrere l'altre, a l'aula. Margalida és en un costat de l'entrada del col·legi i els va dient «bon dia» a cadascun.

Hora	Inscripció	Primera interpretació
9.05	<p>Margalida: <i>[Margalida entra a l'aula]</i> Bon dia. Molt bé, els dilluns toca fer moltes feines, eh? <u>Hem de fer totes les feines per preparar la setmana.</u> A veure, el primer que farem serà treure totes les coses del pupitre.</p> <p>Alumnes: El conte!</p> <p>Margalida: El conte després, <u>una cosa darrere l'altra.</u> <i>[Els alumnes treuen les coses del seu pupitre xerrant]</i></p> <p>Margalida: Xiiiitt! A veure, que no ho podem fer ben igual <u>sense xerrar?</u> Sí? Que ho podem fer?</p> <p>Alumnes: Sí.</p> <p>Margalida: Sí?, ale idò. A veure si és ver. Es posin drets aquí. Tu encara no has duit l'estoig? <i>[demana dirigint-se a una alumna].</i> Aquest estoig me l'has de tornar, que jo l'he de menester.</p> <p>Margalida: <u>Ara tothom es col·loca! Es posin cap aquí. Molt bé!</u> <i>[Entra na Mandi]</i></p> <p>Margalida: Bon dia Mandi. Mandi és na Laura <i>[observadora]</i>, una exalumna, després la presentarem a tots.</p> <p>Alumnes: Ja ho sabem <i>[exclamen alguns alumnes].</i></p> <p>Margalida: Sí, clar perquè és de Ferreries. Na Mandi no la coneixia perquè és de Maó, eh?</p> <p>Alumnes: Sí.</p> <p>Margalida: Qui és el que té tot allò allà damunt?</p> <p>Alumne: Jo.</p> <p>Margalida: Bé, però és que ara no me tens que donar açò, ara te dic que replegam ses coses per seure'ns, després ja m'ho donaràs. <u>Primer una cosa, després l'altra!</u></p>	<p>Protocol d'entrada. Pauta d'organització setmanal. <u>Una cosa darrere l'altra.</u> Ordre. Resposta demorada <u>sense xerrar.</u> Soroll i disciplina.</p> <p>Instrucció verbal i seguiment. Reforç. <u>Activitat homogènia.</u></p> <p><u>Primer una cosa, després l'altra!</u> Ordre. Resposta demorada.</p>

(Continuació...)

dels informants que mereixeren major atenció a l'hora d'analitzar les intervencions foren els següents: Quins eren els continguts de les intervencions i les converses? En què es feia més èmfasi? Quin tipus de consignes o instruccions donava Margalida als alumnes? Com eren aquestes instruccions? Com estructurava la sessió?

Quines eren les rutines habituals de treball diari? Com intervenia a l'aula per tal d'ensenyar comprensivament? Quin tipus de tasques proposava a l'alumnat? Quin tipus de tasques proposava a Jordi? Quines creences, valors i pressupòsits s'expressaven en les seves intervencions?

Quadre 3. Categories d'anàlisi

PRÀCTICA D'AULA

1. **Activitats paral·leles** (tasques en què hi ha diferents activitats alhora)
 2. **Activitats homogènies** (tasques en què tots els nens fan el mateix i alhora)
 3. **Activitats d'execució individual** (treball individual)
 4. **Rutines d'aula** (patrons discrecionals d'activitats que s'apliquen diàriament)
 5. **Estructura d'ordre**
 6. **Pautes de comportament**
 7. **Habilitats d'ordre diari**
 8. **Control d'aula** (estratègies utilitzades per aconseguir i mantenir l'ordre dins l'aula)
 9. **Activitats de vida diària** (tasques curriculars de realització diària)
 10. **Oportunitats d'aprenentatge** (possibilitats d'aprenentatge que té Jordi a l'aula)
 11. **Ajudes i recursos del mestre** (necessitats que té Margalida pel fet de tenir Jordi inclòs dins l'aula)
 12. **Estil d'ensenyament global** (conceptualització de la seva gestió de l'aula)
-

ESTRUCTURA DE LA SESSIÓ (estructura d'ordre)

13. **Seqüència sessió** (estructura de la seqüència de la sessió; pren decisions especials pensant en Jordi)
 14. **Modificacions curriculars** (aplicació d'alguna adaptació curricular individualitzada a Jordi)
 15. **Curriculum funcional** (priorització de les següents necessitats en relació amb Jordi: trets de comportament, hàbits, rutines i ordre, sociabilitat, aprenentatges escolars)
-

POSADA EN PRÀCTICA

16. **Organització general** (com el tipus de dèficit de Jordi modifica l'organització general de la classe)
 - + llibre de text
 - + distribució del temps
 - + organització de l'espai i col·locació dels alumnes
 - + càrrecs dels alumnes
 - + instruccions de treball
 - + explicació, consignes verbals, instruccions individualitzades als alumnes
 - + tipus de preguntes que formula
 - + organització de les activitats (grup gran, grup petit, de dos, individual)
 - + recursos o ajuts especials
 - + tasques del treball individual dels alumnes integrats: activitat adaptada, etc.
 17. **Dinàmica interaccional** (tipologia de relació que manté Jordi amb Margalida)
 18. **Estructura de relació** (lloc que ocupa Jordi en el conjunt de la classe. Actituds dels companys. Actituds adoptades per Jordi envers els companys)
-

AVALUACIÓ

19. **Avaluació en paral·lel** (què, com s'avalua)
-

Resultats

Informe obtingut²

Pràctiques d'aula en l'heterogeneïtat

En aquest apartat s'intenten recollir les formes de treball de Margalida, la mestra de primer, i la manera en què, a partir d'unes condicions socials contingents definides, fa possible el tractament educatiu comprensiu i heterogeni de l'alumnat. El recorregut narrat pretén fer un repàs exhaustiu de les modalitats d'intervenció de la docent, fent esment de les principals eines de gestió de l'aula utilitzades en la seva forma de treballar. Per això aquesta primera part de l'informe s'estructura fent una narració de les estratègies utilitzades, d'entre les quals les rutines d'aula i el control d'aula actuarien com a estructures d'ordre sobre les quals s'ha de fonamentar la gestió diària de l'activitat. En el text s'intenta demostrar que aquestes rutines actuen com a factors modeladors de la conducta dels nens i, alhora, com un element integrador o inclusiu per al nen amb necessitats especials. Semblantment, s'ha observat que aquesta gestió s'ordena en funció de les tasques que proposa als nens i que hem anomenat activitats paral·leles, activitats homogènies i activitats d'execució individual. Aquesta diversificació de tasques permet el desenvolupament d'itineraris paral·lels dins l'aula, contribuint a generar itineraris d'aprenentatge segons les diferències individuals de l'alumnat. Finalment en aquest apartat s'inferix l'estil d'ensenyament global de Margalida a partir de la conceptualització de la seva pràctica.

* * *

Quan hom entra en una aula per primer cop, el primer que hi veu és un petit bosc de caps petits. Les taules i les cadires són més petites, i tot fa l'efecte que s'ha encongit. El grup estudiat està format per una ràtio de 24 alumnes de primer curs de primer cicle de primària. Tenen, per tant, sis anys. L'escola fou privada fins fa 10 anys, moment a partir del qual passà a ser concertada

2. Tot i que ens resulta del tot impossible sintetitzar aquí l'amplitud de les troballes recollides en aquesta recerca, ja que el text íntegre de l'informe és molt més extens, hem resolt d'escollir-ne les principals malgrat que aquesta selecció impedeixi descriure'n la totalitat i el resultat narrat aquí pugui, a desgrat nostre, semblar parcial. Acceptem aquesta possibilitat tot admetent que l'informe obtingut és, al capdavall, producte de la interpretació que n'hem fet —com no pot ser d'altra manera. Òbviament això no exclou, i tampoc ho pretenem, altres versions i propostes igualment plausibles.

paral·lelament al procés en què, de manera simultània, el centre comença a acollir alumnes amb necessitats. Dins del grup hi ha Jordi,³ de la mateixa edat que la resta del grup i amb necessitats especials derivades d'un dèficit auditiu profund. Utilitza llenguatge de signes, i alhora és estimulat amb lectura bilabial. A l'aula ordinària hi entra diàriament una mestra de suport que realitza intervencions de suport al grup i al nen, alhora que serveix d'intermediària entre el nen i la resta del grup classe. Margalida, la tutora, utilitza parcialment el llenguatge de signes per adreçar-se a Jordi, fet que ha provocat que de manera espontània s'empri entre alguns dels seus companys.

Un observador acostumat a fer feina a l'aula no pot estar sempre del tot segur d'haver sabut copsar totes les rutines que es porten en una aula. Però qui vol mirar com si fos la primera vegada que entra en una aula, del primer que s'adona és que hi ha moltes rutines. Algunes d'aquestes, com afirma Puig (1999, p. 106), no es veuen. Això és per la mateixa precisió repetitiva de la seva naturalesa fàctica, que el costum les fa opaques als nostres ulls. Tot i així, a l'aula es porten a terme diferents rutines. Algunes d'aquestes són setmanals, i d'altres són diàries.

Pel que fa a les rutines setmanals, caldria destacar la nova distribució dels alumnes a la classe. Cada setmana tenen un lloc que Margalida els assigna, i roden per diferents ubicacions dins l'espai de l'aula. Els motius d'aquesta activitat són, segons Margalida, facilitar la mobilitat i la interrelació entre tots els nens, trencar grups o subgrups d'amics establerts, integrant nens inhibits o poc sociables, i incentivar la coeducació barrejant les nenes i els nens entre ells que, de manera natural, no es produiria.⁴ Només d'entrar observem una primera rutina que sovint passa desapercebuda: els nens estan

3. Els noms dels informants són ficticis per garantir-ne l'anonimat, alhora que s'han evitat descripcions contextuais definides en excés que els fessin identificables per als lectors.

4. NB.: tot i així, la distribució dels alumnes en taules de dos no sembla ser la millor ubicació per a Jordi. Quan parla el nen que està al seu darrere, Jordi no el pot escoltar si no veu la seva boca i no pot fer lectura labial. Pareix que una distribució en *rotllana* o en *ferradura* seria més idònia, perquè tots els nens es podrien veure la cara i Jordi podria fer lectura labial i captar, així, el sentit de les intervencions dels seus companys. Pel contrari, Jordi sempre s'asseu davant de tot, per ordre de Margalida i no per desig propi, per poder, segons la versió de la mateixa Margalida, observar millor els gestos de la mestra i les instruccions que dona. Aparentment, el nen no mostra disconformitat amb la decisió de Margalida.

asseguts en pupitres de dos en dos. L'aula és lluminosa i alegre. Disposa d'una petita biblioteca d'aula. Els dilluns organitzen la setmana. L'horari és de 9 a 12 del matí i de 3 a 5 de la tarda, amb servei de menjador i guarderia. A l'aula a cada nen li correspon un número, per ordre de llista, i s'han d'anar col·locant segons la mestra els va cridant. Quan estan tots col·locats, es nomenen els càrrecs de la setmana, que figuren al cartell penjat al darrere de la porta de l'aula. Cada nen col·loca les coses al calaix del seu pupitre. La pauta de conducta és sempre la mateixa cada dia i cada dia de la setmana. També estan reglats els hàbits alimentaris dels nens, segons els dies de la setmana (dilluns fruita, dimarts iogurt, etc.). Entren a l'aula i saben perfectament què han de fer perquè sempre es fa així. La mestra de suport, com cada matí, agafa una cadira i s'asseu al costat del Jordi, que seu en un pupitre al costat d'un altre nen. Els secretaris de la setmana reparteixen diàriament les carpetes dels deures de classe (feines que poden anar fent durant el que hem anomenat *activitats paral·leles*, quan han acabat la tasca que se'ls ha encomanat en un principi), que es troben ordenades en una prestatgeria de l'aula.

Una altra rutina setmanal és el repartiment de càrrecs: responsables de repartir material i responsable de netejar la classe. I d'altra banda, les rutines diàries. Cada dia hi ha un encarregat de dir la data, dir el temps que fa, anotar la temperatura d'un termòmetre que hi ha a fora, etc. i de col·locar el calendari que hi ha darrere la porta. L'encarregat del dia diu la data, després guaita per la finestra per mirar quin temps fa, va cap a la porta on hi ha el calendari penjat i posa el dibuixet corresponent al cartell. Així cada dia.

Pel que s'observa, es veu que Margalida mostra una gran preocupació per la instauració i l'acompliment d'aquestes rutines, que actuarien *ad hoc* com a pautes d'ordenació de la convivència i alhora com a estructuració diària de les tasques. El fet de reglar la conducta diària dels nens en forma de pautes de repetició és, per a Jackson (1992), una estratègia educativa en si mateixa, ja que permet reduir la incertesa, dóna seguretat als alumnes i permet l'ordenació individual de les conductes entorn d'un patró col·lectiu gregari que esdevé integrador. Puig (1999), en una investigació sobre el treball diari d'una mestra, conclou que les rutines escolars són un element de l'educació en valors en la mesura que faciliten l'eficàcia organitzadora i de treball i els dóna una gran capacitat d'autocontrol sobre el seu comportament (Puig, 1999, p. 106). A conclusions similars arriba Pomar (1998) en una recerca

de cas únic semblant. La vida a l'aula està reglamentada per unes pautes que n'ordenen l'horari i alhora serveixen per estructurar les seqüències d'activitats. És molt senzill: cadascú sap perfectament què s'ha de fer a cada hora; l'hàbit ajuda els nens a aprendre a preveure i anticipar la seva conducta perquè aquesta esdevé previsible. Cadascú sap el que li toca i com s'organitza la sessió. L'aparent rigidesa d'aquestes pautes rutinàries, que tant poden afectar les dimensions d'organització i convivència com les activitats curriculars —pla de treball—, i que podrien fer pensar en una estructura d'aula potser massa encotillada (sobretot pensant que el curs anterior els nens feien infantil i l'organització és ben diferent), suposa per als estudiants una *estructura d'ordre* que hem pogut comprovar que resulta positiva per al grup classe i, alhora, integradora per a Jordi. La reglamentació de la vida diària dels nens de primer de primària ajuda a cohesionar pautes de conducta entorn d'un projecte ordenancista establert i planificat, que facilita l'*ordre i el control d'aula* per mitjà de les normes que porten implícites, serveix per a seqüenciar i estructurar les *activitats de vida diària* i cohesionen el grup en pautes de conducta dins les quals el Jordi n'és un més com els altres. Una prova del que estem dient la podem comprovar en l'activitat *lectura de contes*, un patró que hem anomenat *rutina d'aula*. Durant la setmana, cada nen ha de llegir un llibre escollit d'entre la selecció que es troba a la biblioteca de l'aula. El dilluns de cada setmana han de portar-lo llegit. En arribar, han de deixar-lo damunt la taula de Margalida. Després, ella els crida d'un a un i l'hi han d'explicar.

* * *

Durant l'anàlisi dels registres d'observació efectuats, hem anat inferint que Margalida té diferents *preocupacions* en el quefer diari. Una de les preocupacions a què ens referim és, òbviament, els aprenentatges curriculars, d'entre els quals la competència de la lectoescriptura esdevé un dels objectius més importants; ho deduïm de la insistència que aquest contingut té en les seves instruccions i consignes, i la seva preeminència en les experiències d'aprenentatge. La construcció d'aquest aprenentatge esdevé la columna vertebral de molts d'altres que es porten a terme a l'escola, i sembla que la seva instauració es converteix en una prioritat ineludible en aquest cicle educatiu. D'altra banda, la forta pressió dels pares perquè els fills aprenguin de lletra tan aviat com sigui possible influeix, poc o molt, en aquesta prioritat, tot i que no hi ha raons pedagògi-

ques consistents que justifiquin aquesta celeritat (ARNAUS, 1993; CAMPS, 2001).

Una altra preocupació que té Margalida, i que cal destacar, és oferir la possibilitat a Jordi de poder participar al màxim en les tasques durant tota la jornada escolar amb la resta dels companys. El contingut de les intervencions i les converses que manté Margalida així ho demostra. Són principalment intervencions que fan referència als continguts pròpiament curriculars, però també posa un gran èmfasi en les *pautes de comportament* i en les *habilitats d'ordre diari* (saber escoltar, parlar l'un després de l'altre, romandre atents a allò que es fa, no moure's sense permís o aixecar el braç i demanar torn abans de parlar) i en l'afavoriment d'actituds integradores del grup cap a Jordi (facilitar la seva intervenció i participació en totes les activitats, reforçar-lo en veu alta davant el grup, atorgar-li càrrecs rotatoris, o corregir intervencions o actituds eventualment segregatives d'altres nens cap a Jordi, preferentment a l'hora d'elegir-lo com a company de jocs o d'equips de feina).

* * *

Semblantment, hem pogut comprovar que al llarg de la sessió Margalida fa moltes intervencions i dona moltes consignes. Són extraordinàriament abundants les vegades que Margalida intervé, fins arribar al punt de consignar 245 ocasions en una sessió d'hora i mitja. Això fa pensar en un intervencionisme clar de la docent en els afers de la vida de l'aula, regulant a partir del control de conductes pautades basades en patrons de rutina repetitives, i subsumint aquest protagonisme en detriment d'un major grau d'autonomia dels nens. Però, com afirma Puig (1999, p. 104), no resulta exagerat afirmar que una condició de l'autonomia personal és l'existència d'un marc de rutines que doni seguretat personal i control de conducta.

Aquest protagonisme, això no obstant, pot ser interpretat en la mesura que els nens necessiten una atenció individualitzada i preferent gairebé de forma insistent tota la jornada. Els nens demanen i reclamen una atenció que Margalida ha de facilitar, atesa la seva poca autonomia en l'aprenentatge. Tot plegat absorbeix gran part del temps de la docent en aquest tipus d'intervenció directiva. No debades, el pas de transició entre l'etapa Infantil i Primària exigeix de Margalida un sobre esforç en el seu quefer, aspecte que és especialment remarcable pel que fa a l'establiment de pautes d'organització i treball que regulin la vida de l'aula com més aviat millor i

que els nens les incorporin al seu repertori de conductes en forma de rutines. Aquest és el sentit que volem donar a l'afirmació que l'omnipresència de Margalida dins l'aula i el seu protagonisme directiu és gairebé absolut. Això es nota no solament en la direccionalitat de les consignes, la forma i el tipus d'instruccions, matisacions o explicacions que dona, sinó també en l'abundant informació consignada en què ella parla, pregunta, discuteix, recrimina, reforça, respon a preguntes, reprèn o encoratja els alumnes. La mateixa magnitud i ubicació de la seva taula també ho manifesten. Tot i que en alguns moments Margalida s'asseu en una taula com la dels nens i al seu costat, la manca d'espai i l'embarum de materials que utilitza l'obliguen a utilitzar la seva taula gairebé sempre. Les instruccions que dona, com ara «llegim amb la boca tancada!» o «copiam la frase a la llibreta!» són força entenedores, expressades en primera persona del plural, imperatives però afectuosament empàtiques, de frase curta i amb un lèxic a l'abast dels alumnes, si tenim en compte el nivell d'interacció força alt que els nens hi mantenen. Margalida explica què s'ha de fer principalment de forma oral, però mentrestant fa ús habitual de cartells (amb les lletres que s'estan treballant, en el cas de la lectoescriptura), amb fitxes, amb inscripcions a la pissarra, amb dibuixos o cartolines amb inscripcions o icones que permeten simultaniejar una diversitat de canals de transmissió de la informació a partir de les quals els nens —i especialment Jordi— capten la informació. La pluralitat de canals a partir dels quals es pugui proporcionar informació s'ha vist com una de les estratègies inclusives que la mestra utilitza per adreçar-se als alumnes, i en alguns estudis sembla que aquest aspecte també es posa de manifest de manera coincident (MERCER, 1997; STAINBACK i STAINBACK, 1999). La mestra dona instruccions, ordena imperativament el que s'ha de fer i reforça els aprenentatges en grup, però sobretot individualment. Margalida, que utilitza la pauta Montessori per a l'ensenyament de la lectoescriptura, durant les seves explicacions fa, també, un ús parcial del llenguatge de signes.

* * *

Podríem afirmar que utilitza un estil d'ensenyament que hem anomenat *de comandament directe i de descobriment guiat*. *Comandament directe*, perquè hi ha un elevat *control de grup*. Margalida determina les tasques que s'han de realitzar, que pressuposa la promoció *d'activitats homogènies* a partir de les quals s'obtingui un domini disciplinari centralitzat i l'alum-

nat, així, es responsabilitzi del seu treball. Però també facilita el que hem anomenat *activitats paral·leles*, consistents a possibilitar que no tots els nens facin el mateix a la mateixa hora ni al mateix ritme. Hi ha sessions en què es poden observar diferents nens fent activitats diverses. Aquesta diversificació d'experiències d'aprenentatge s'atorga en funció dels ritmes i dels nivells de competència actualment existents a l'aula, i que varien durant el curs. El paral·lelisme d'activitats dins l'aula és una de les característiques decisives apuntades per Tomlinson (2001, p. 17) per possibilitar la diversificació d'experiències d'aprenentatges segons l'heterogeneïtat de l'alumnat i poder, així, ensenyar comprensivament. Els alumnes consideren un fet normalitzat la realització dins la mateixa aula de diferents tasques alhora, i això permet d'una banda la diversificació de les experiències d'aprenentatge de manera comprensiva i, en sentit relatiu, un major grau d'autonomia dels nens, atès que no han d'esperar la consigna de Margalida per continuar treballant. Ferguson i Jeanchild (1999) afirmen, en la mateixa línia, que la diversificació de propostes d'experiències d'aprenentatge dins l'aula és un indicador clau per determinar una pràctica docent com a pràctica inclusiva. Cada nen aprèn d'acord amb el seu nivell i ritme de competència i es fa possible, així, ensenyar a tots els alumnes, com apunta Giangreco (1999). D'aquesta manera s'atenuen els efectes d'allò que Jackson (1992) anomena «temps morts» entre tasca i tasca, deguts a la desigual quantitat de temps que els nens necessiten per realitzar-les.

* * *

Els processos d'interacció mestra-alumnes pretenen confirmar la reafirmació dels rols que cadascú, segons sembla, ha de tenir dins l'aula i que estan ben explicats. Davant la consigna «copiam aquesta frase» o «llegim amb la boca tancada» els nens interioritzen un guiatge que esdevé imperatiu i que implica la seva assumpció passiva. Això no vol pas dir que la relació no permeti la participació dels nens, que els limiti l'autonomia —com hem intentat demostrar abans— o que els nens mostrin una actitud passiva o apàtica a l'hora de proposar activitats. Al contrari, interpretem que Margalida, amb la seva acció, pretén que els alumnes sàpiguen que l'autoritat és a les seves mans, buscant l'assumpció de rols, la regulació del *control de grup* i l'*explicitació de poder* que aquestes maneres de fer implica. Que hi hagi *ordre disciplinari* pareix voler dir te-

nir-ho tot controlat. Una prova d'això és la insistència en el soroll. Hi ha moltes referències observades que esmenten la importància que té per a Margalida fer silenci, mantenir-lo, o evitar el soroll dins l'aula quan es fan *activitats paral·leles* (que és quan sol augmentar). Situacions similars s'observen, pel que fa a la insistència en el soroll, quan es fan activitats de grup petit, grup de dos o grup gran, evitant així la sensació de guirigall que aquestes modalitats de treball generen. Sembla existir una relació directa entre l'assumpció d'aquests rols que pretén instaurar Margalida, a través del *control de grup*, i l'*ordre disciplinari* dels nens. El rol educatiu de Margalida és exigent, no és gens *laissez faire*, per dir-ho a la manera d'abans.

A part de l'exigència en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, demostra també una gran insistència en les pautes de comportament i les *habilitats d'ordre diari*. L'educació o instrucció de continguts d'aprenentatge no és l'única prioritat per a Margalida, sinó que també ho és l'establiment i l'ensenyament d'habilitats socials o *habilitats d'ordre diari* que incorporin al repertori de conductes dels nens les referències a les habilitats que al subítem hem anomenat *habilitats escolars* (seure correctament, intervenir quan es demana o aixecant el braç, no riure's dels companys quan fan preguntes, mantenir un to de veu correcte, respectar les opinions dels altres, aixecar-se i fer cua a la porta per sortir sense fer soroll, entre altres).

Podem afirmar que el rol de Margalida en la gestió i relació és directiu, dirigeix la tasca a realitzar, instaura rutines i condueix els processos en forma guiada però, al mateix temps, permet de manera gradual l'autonomia dels nens utilitzant la modalitat d'*activitats paral·leles*. Molt temps de la sessió està dedicat a formular preguntes orals als alumnes en grup petit, o individual, de les quals la mestra no diu mai la resposta, esperant que sigui l'alumnat —després d'uns segons— qui contesti aixecant abans la mà i amb un torn estricte. Tracta de reforçar cada vegada la resposta donada per l'alumne/a quan és la correcta. Utilitza una mena de *discriminació positiva* consistent a fer tot el possible per retirar el dret de respondre o preguntar quan són alumnes que sempre participen i tracta, en canvi, de demanar i reforçar els més poc participatius o tímids. Jordi n'és un. Ja sigui per la manca d'oïda o per aspectes caracterials, té tendència a evitar la participació quan es tracta d'activitats en grup gran i obté un protagonisme major quan es tracta d'activitats en grup petit, individuals o activitats tipus *phillips 66*.

Posarem dos exemples d'aquesta manera d'ensenyar de Margalida. Una de les conseqüències educatives d'aquesta forma de procedir té a veure amb la forma d'intervenir dels nens. Els alumnes han d'aprendre a demorar la resposta i a esperar quan els toqui parlar després que els ho hagi autoritzat Margalida. Hi ha alumnes que aixequen la mà per contestar totes les preguntes, però la mestra només els concedeix la paraula en alguns casos. Margalida va dient qui ha d'intervenir, segons sembla per possibilitar la participació de tots els alumnes. La mestra demostra un interès patent perquè els alumnes aprenguin el contingut que es treballa, però alhora demostra també una necessitat imperiosa d'ordre a les intervencions, respectant les respostes dels companys, el torn de paraula, etc. El segon exemple el tenim en una altra conseqüència educativa d'aquesta manera de procedir, que es veu durant la gestió d'*activitats d'execució individual*. Durant les activitats individuals, Margalida procura evitar que els nens produeixin errors de forma reiterada mitjançant un major control de la mestra, el disseny d'activitats que minimitzin la possibilitat d'error i l'entrenament sistemàtic en processos de planificació, execució i autocontrol dels nens en la tasca individual. Aquesta evidència de la feina docent de Margalida coincideix amb les troballes a què varen arribar Ferguson i Jeanchild (1999, p. 191) quan esmenten la necessitat de maximitzar els guanys individuals dels alumnes per assegurar-ne l'èxit individual i, alhora, facilitar processos que permetin l'autogestió individual dels nens.

* * *

El fet de tenir Jordi dins l'aula ha dut Margalida a ensenyar d'una manera diferent. Intenta arribar a tots els alumnes, també a Jordi (tot i que ell té la mestra de suport a la seva disposició, i amb la qual s'entén mitjançant el llenguatge de signes). Per interactuar amb Jordi, Margalida utilitza el llenguatge de signes (com hem dit, en coneix algunes paraules i frases), i també vocalitza molt. Les tasques que proposa al grup són les mateixes per a tothom, i aquesta homogeneïtat es trenca quan fa *activitats paral·leles* o *activitats d'execució individual* i a l'hora de treballar el llenguatge oral amb Jordi. La possibilitat de disposar d'una mestra de suport facilita la interacció en cas que el nen tingui dificultats per entendre les consignes, les instruccions o les explicacions. L'ús abundant de les consignes verbals ha obligat Margalida a intentar no parlar d'esquena als alumnes, a vocalitzar, a utilitzar referències com cartells penjats i senyalitzacions i a prestar més atenció

al llenguatge. La inclusió del Jordi a l'aula ha obligat Margalida a ensenyar de manera diferent. La presència física de la mestra de suport a l'aula ha permès desenvolupar moltes de les *activitats paral·leles*, i així es realitzen les tasques segons ritmes i nivells de competència heterogenis. També ha implicat la realització de modificacions d'accés al currículum del Jordi, especialment en l'àrea de la lectoescriptura i a les adaptacions d'accés, com ara l'estimulació de la lectura labial, el llenguatge de signes, la vocalització, l'ús de cartells i senyalitzacions, la utilització insistent de la pissarra o el retroprojector, o el fet d'evitar parlar-li d'esquena. Margalida preveu les dificultats que es poden produir en els aprenentatges del Jordi, especialment pel que fa a la lectoescriptura, i es realitzen en aquells moments de la sessió d'activitats graduades en complexitat que eviten la desmotivació, alhora que es planifica la facilitació de coneixements anticipats en aquesta mena de continguts curriculars. En la mateixa línia, Camps (2001) confirma amb les seves recerques en didàctica de la llengua que el fet de possibilitar a l'alumnat activitats graduades en complexitat permet assumir un major grau d'èxit en l'aprenentatge, i alhora s'evita la desmotivació que existiria si no es garantissin èxits educatius al nen; estratègia que coincidiria amb les troballes fetes per Ferguson i Jeanchild (1999) sobre la necessitat de maximitzar els guanys individuals dels alumnes en l'educació inclusiva.

Una altra demostració de com la inclusió del Jordi ha obligat Margalida a intervenir a l'aula de manera diferent, la tenim en el següent exemple. Hem comprovat que Margalida procura que el Jordi realitzi menys experiències d'aprenentatge i més curtes que la resta dels companys en el mateix període de temps, o bé que disposi d'un temps extra, si s'escau, quan realitza les mateixes activitats que els companys, que hem anomenat *activitats homogènies*. Quan es treballa en *activitats paral·leles*, aquesta forma de procedir de Margalida (procurar que el Jordi realitzi menor nombre de tasques que els altres) no suposa cap greuge per als altres nens, atès que estan acostumats al fet que hi hagi diferents grups amb diferents activitats d'aprenentatge simultanis, i no donen al fet cap importància remarcable. Semblantment, Margalida utilitza materials adaptats, realitzats per ella mateixa de manera di-guem-ne *artesana* (retallar, aferrar, fotocopiar) o bé per la mestra de suport, quan el nen treballa en *activitats paral·leles*. Per això, amb la finalitat de facilitar que el Jordi pugui realitzar tasques en les quals pugui fer una aportació al grup, Margalida proposa activitats

amb diferents graus de dificultat, que es fan durant la seqüència *proposta d'activitats* dins el patró *activitats paral·leles*.

També ens hem adonat que Margalida procura que Jordi alterni el treball individual amb el treball en grup petit, en grup de dos i en grup gran, encara que en aquesta modalitat última, com hem dit abans, Jordi no hi intervingui tant i que pensem que és perquè li agrada menys. Un aspecte remarcable de l'organització d'aquestes activitats quan són grupals és la composició. Margalida fa un ús combinat homogeni/heterogeni a l'hora de fer els grups (que mai deixa al lliure arbitri dels mateixos nens), de manera que en determinades ocasions els grups són per nivells de competència, i en altres ocasions la composició dels grups és per afinitats temàtiques. En el primer cas es facilita l'homogeneïtat, i en el segon cas l'heterogeneïtat, tot i que permanentment en fa, com diem, un ús combinat. En termes generals, però, les tasques són iguals per a tothom i només en algun cas concret Margalida proposa tasques diferents per a Jordi, però això succeeix quan cada alumne fa feines endarrerides o bé està treballant en *activitats paral·leles*.

* * *

Cal destacar que Margalida valora molt l'interès que demostra el Jordi per aprendre i treballar. L'alumne es troba absolutament integrat dins el conjunt del grup classe. Els companys parlen amb ell, fan ganyotes o gesticulen, assenyalen amb el dit; fins i tot coneixen, com ja s'ha dit, algunes paraules i frases en llenguatge de signes, atès que la seva utilització tant per part de la tutora com de la professora de suport és tan freqüent que alguns alumnes l'han après i l'utilitzen per adreçar-se a Jordi. Al llarg de les observacions efectuades hem pogut evidenciar que hi ha una bona relació entre Margalida i Jordi. Ell té en tot moment la mestra de suport al seu costat perquè li vagi *traduint* allò que Margalida diu. El nen fa comentaris a la professora de suport, li explica coses, però sovint va a Margalida a ensenyar-li el que fa i perquè el vagi corregint, com la resta dels alumnes. Les situacions habituals de l'aula es viuen amb normalitat, intentant que Jordi participi en les activitats i tasques com la resta dels companys. Jordi té un caràcter obert i rialler amb els companys, s'ensenyen el que fan i es fan bromes. A l'aula no s'observen diferències respecte a les possibilitats d'aprenentatge entre Jordi i els seus companys. Pràcticament a totes les sessions es treballen les mateixes activitats, amb el mateix grau de dificultat o amb diferents graus,

segons s'escaigui. Però no observem desavantatges pel que fa a la possibilitat que Jordi perdi oportunitats per aprendre en cap moment, almenys per ara. Una estratègia que utilitza Margalida per evitar-ho i eliminar per a tothom els eventuais *temps morts* existents entre la finalització d'una tasca i el començament d'una altra, és la consigna *fem feina endarrerida!* Els primers alumnes que acaben l'activitat proposada es posen a fer tasques que tenen endarrerides de manera autònoma, ubicades dins la carpeta que porta aquesta denominació. Llavors cadascú fa feina independentment del que fan els altres amb la modalitat d'*activitats paral·leles*.

L'estructura de les sessions i l'organització de la vida diària

En aquest apartat intentarem posar de manifest la seqüència de com estructura Margalida la gestió de l'aula i la relació que té aquesta forma de procedir amb la presa de decisions especials pensant en Jordi.

* * *

La seqüència de la sessió està fortament presidida per un patró discrecional que es manté invariable cada dia, i que és coherent amb la insistència de Margalida en la seva forma directiva de *control d'aula*. La sessió es desenvolupa segons la següent pauta: *protocol d'entrada, organització dels alumnes, proposta d'activitats, repàs de continguts, avaluació, tasques endarrerides i recollida*.

Amb *protocol d'entrada* ens referim a l'existència d'un patró de conductes consistents en rutines d'inici basades en una consigna verbal de salutació i benvinguda, de caràcter afectuós i alegre, adreçada a tots els alumnes en entrar a l'aula després d'asseure's i restar en silenci. El alumnes s'adonen de l'inici de les activitats perquè la consigna verbal de salutació i benvinguda n'encapçala l'inici, i convida a centrar-se en l'inici i organització de les activitats. Després, Margalida inicia la tasca o conjunt de tasques. La pauta es manté igual cada dia.

Quan es treballa la lectoescriptura, com ara el repàs de la *r*, va dient el nom dels alumnes que contenen aquesta lletra. Cada nin s'ha d'aixecar i ha de dirigir-se a un cartell on hi ha penjades les diferents *r*; cada nin ha d'assenyalar la erra que li correspon. Llavors s'adreça a Jordi i demana quina és la seva erra. Ell l'assenyala. Continua dient els noms de tots els nens que contenen la lletra *r*. A continuació Margalida diu dues

frases i les escriu a la pissarra perquè Jordi les llegeixi: «Tots els fillets i filletes de primer han anat al riu d'excursió» i «A l'hivern, pel carrer fa fred». Llegeixen les frases tots junts. Fan votacions per a la *proposta d'activitats*. La primera frase obté 23 vots, mentre que la segona només n'obté 1. Margalida destaca la votació que ha fet la nina que ha votat en sentit diferent dels altres. Encara que només sigui una, ha votat realment la frase que li agradava més. Els secretaris reparteixen la pauta Montessori per escriure la frase que ha votat la majoria. L'activitat que fan consisteix a escriure una frase i després fer un dibuix que representi el significat de la frase. L'activitat és individual. Margalida va reforçant el treball que fan de forma individual. Mentrestant, Margalida crida els nens d'un en un i li expliquen el conte llegit. Margalida tracta els nens, aparentment, de manera igual. Jordi, al seu torn, va fins a la Margalida a explicar-li el conte. Margalida li dedica més temps que als altres nens. Jordi se li adreça amb signes, fa alguns sons amb la boca però no gaires, i vocalitza. La mestra de suport se'l mira. Margalida i Jordi riuen. Ella li diu «molt bé!» amb veu i signes. Margalida demana a Jordi amb qui llegeix els contes, i ell li contesta que amb la mare. Li'n dona un altre, ell l'agafa i torna al seu lloc. Al costat de la taula de Margalida es forma una cua d'alumnes per ensenyar-li el dibuix i *avaluar-lo*. Una nena passa pel costat de Jordi, que ja s'ha assegut, i li mostra el que ha fet. A continuació Margalida diu que els que han acabat de fer la tasca poden anar fent *feines que tenen endarrerides*, i cadascú segons el ritme de feina, va acabant i fent tasques endarrerides. A la consigna *hem de recollir!* els nens reaccionen, amb celeritat, desant la taula i deixant les coses al seu lloc. S'aixequen, agafen el berenar i formen una cua a la porta. Jordi recull i fa el mateix.

La posada en pràctica de la dinàmica de l'aula i l'avaluació

En aquest apartat s'intenta justificar la importància que atorga Margalida a la posada en pràctica de la dinàmica d'aula, enllaçant amb el que s'ha explicat en els dos apartats anteriors. Així, Margalida pren decisions que justifiquen l'afirmació que el fet de tenir el Jordi dins l'aula l'ha duta a repensar la seva actuació i això repercuteix en la posada en pràctica de tot el grup classe. Aquests canvis són perceptibles pel que fa a l'organització i la distribució del temps —que és major per a Jordi i per a altres nens—, les activitats, els materials, o el

tipus i forma de les instruccions que dona. Finalment, pel que fa a l'avaluació, que hem anomenat en paral·lel, utilitza activitats ajustades als trets diferencials de l'alumnat amb la finalitat de mesurar i recuperar informació sobre els avenços i possibilitats de tots els nens. Aquestes activitats ajustades s'observen en la pluralitat de proves proposades, en el desigual tractament del temps atorgat als nens per realitzar-les i en l'enfocament qualitatiu d'aquesta informació, que actua a manera de feedback retornant-la als seus destinataris.

* * *

Tot i que la seqüència de la sessió és sempre la mateixa, com hem tractat de narrar en l'apartat anterior, les activitats que s'hi desenvolupen canvien. Els canvis afecten substancialment els mateixos continguts curriculars que es treballen i la presentació que es fa, que divergeix significativament en uns casos o en uns altres. Margalida pren decisions especials pensant en Jordi, atès que són decisions que afecten l'accés al currículum del nen. Però de les observacions s'infereix també que, tot i que els continguts treballats durant la seqüència són de caràcter curricular, Margalida en prioritza trets de comportament, hàbits bàsics i sociabilitat. Aquesta prioritziació de trets, juntament amb les rutines docents que utilitza la mestra (preguntar sempre què se sap del tema, informar els nens de l'estructura i forma de presentació dels continguts, ordre de les tasques, entre altres), pretenen ordenar l'espai i el temps amb seqüències que permeten als alumnes acomodar-se a aquesta organització. Abans de començar a produir la introducció d'un nou contingut, Margalida diu resumidament el que s'ha de treballar, tot procurant que Jordi s'adoni de les característiques formals del contingut i expressi la seva disconformitat en cas que no hagi entès les instruccions o les consignes (tot i que disposa de la mestra de suport per fer-ho). Un altre exemple del que estem dient és que s'estructuren i ordenen les adquisicions que són necessàries perquè es pugui produir l'aprenentatge concret. Es valora, així, el grau en què l'alumne les té adquirides, de manera que podem afirmar que Margalida té una cura especial a relacionar els nous aprenentatges amb els existents experimentats anteriorment per Jordi. Aquestes afirmacions queden demostrades en les observacions per la multitud d'interaccions comunicatives entre Jordi i Margalida en què abans de presentar els nous continguts es formulen preguntes que els activin o bé es presenten situacions problemàtiques. Així mateix, Margalida procura que les respostes a les preguntes i a les situacions plantejades

per a l'activació dels coneixements previs siguin donades inicialment pels alumnes. Aquesta podria ser, potser, l'explicació del fet que Margalida insisteixi tant a fer preguntes als nens, bé en grup gran, grup petit o individualment. Si l'activitat ho permet, s'experimenten solucions diferents de les plantejades. A conclusions similars arriben amb les seves investigacions Tolchinsky i col·laboradors (2001) quan afirmen que en condicions d'extrema diversitat és indispensable partir d'experiències i coneixements previs per enllaçar els nous continguts, insistint que l'activació d'aquests coneixements —a través de preguntes o plantejant situacions— sigui efectuada inicialment pels mateixos alumnes (TOLCHINSKY i altres, 2001, p. 39). En la mateixa línia s'expressa Onrubia (1994). Semblantment, Giangreco (1999) pensa que una pluralitat d'actuacions en la posada en pràctica, presidides per un enfocament constructiu de l'aprenentatge, és la millor manera de concretar un ensenyament comprensiu i inclusiu que tingui en compte l'heterogeneïtat dels nens.

Una de les innovacions metodològiques que utilitza Margalida en relació al que estem plantejant és el que hem anomenat *aprenentatge mediat*. Es procura que Jordi construeixi el coneixement mitjançant experiències que realitza per mediació d'altres companys, cosa que facilita la seva interacció i provoca l'aprenentatge i l'ajuda mútua entre iguals. D'altra banda, aquesta estratègia també permet que un altre company exerceixi de guia d'un altre menys competent, com en la lectoescriptura (en aquest cas, Jordi), en una tasca. Però també es dona el cas a la inversa, i es fa possible l'intercanvi dels papers. En altres situacions és Jordi qui ajuda un altre company menys competent i li serveix de guia, la qual cosa permet, d'una banda, la integració educativa del nen, i de l'altra, la comprensió —que porta implícita aquesta manera de procedir— que les diferències individuals de les persones poden ser vistes com a característiques que, lluny de limitar, enriqueixen l'aprenentatge i la convivència. L'aprenentatge mediat actua com una mena de suport entre iguals i és una estratègia força valorada en l'ensenyament inclusiu (VILA i JIMÉNEZ, 1999), integrat dintre d'un paquet més ampli de mesures educatives. Altres autors l'anomenen *xarxes de suport de companys* (STAINBACK i STAINBACK, 1990, p. 56); amb aquesta acció es promou l'educació inclusiva mitjançant accions orientades a l'acceptació mútua, la coresponsabilitat i la valoració interpersonal de tots els nens.

* * *

Ens hem adonat que la posada en pràctica a l'aula de Margalida implica una reformulació de les maneres d'ensenyar que passen per una reordenació dels materials i recursos que s'utilitzen. El tipus de dèficit que té Jordi modifica l'organització general de la classe. Aspectes que afecten la utilització de recursos, com ara el llibre de text o la distribució del temps, s'han vist ostensiblement alterats i redefinits. Això es pot comprovar observant els materials i els llibres utilitzats en anys anteriors, curosament ordenats a la prestatgeria de l'aula. També els càrrecs dels alumnes, les instruccions de treball, l'explicació, les consignes verbals, el tipus de preguntes que formula, o l'organització de les activitats (grup gran, grup petit, treball individual, etc.) s'han vist modificats. Aquesta versatilitat a l'hora de treballar la mestra, que suposa ignorar pràctiques estandarditzades perpetuades, indiferents, any rere any, esdevé una característica prioritària de tot ensenyament que sigui qualificat d'inclusiu (CARRERAS, 1998).

La mestra modifica la seva actuació en funció de l'alumnat, i per això els materials i els recursos utilitzats, així com l'avaluació, canvien. Margalida utilitza l'avaluació per ajustar continguts i objectius a la realitat del grup i a les característiques de progrés dels nens, i per realitzar reajustaments metodològics en el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'avaluació esdevé, així, un *feedback* permanent de retorn de la informació entre el nen i la mestra que li permet reorientar l'acció docent d'acord amb la resposta que efectua l'alumne. En aquest sentit, Cullen i Pratt (1999, p. 195-217) afirmen que, per evitar que l'avaluació no sigui un element estigmatitzador i segregatiu més, cal que es diversifiquin les formes de mesurar el grau d'assoliment dels aprenentatges dels nens, però alhora també que s'informi permanentment als estudiants dels seus progressos i limitacions. Margalida proporciona contínuament informació a Jordi (individualment o en grup, en cas de reforçar-lo socialment) sobre el moment del procés d'aprenentatge en què es troba. Aquest aspecte és particularment rellevant en la conducta docent de Margalida, atès que amb aquesta conducta reguladora de la mestra es pretén que Jordi prengui consciència dels seus progressos, però també de les seves potencialitats i limitacions, així com de les dificultats peremptòries que pot superar. Hem observat que, reiteradament, durant la construcció dels diferents aprenentatges es fan avinents a Jordi els seus progressos, mitjançant la retroalimentació o la difusió dels resultats de l'avaluació al nen. Aquest és un element reforçant i, alhora, delimitatiu i explicitador dels aprenentatges aconseguits o dels

que resten per aprendre. En altres ocasions Margalida té cura d'anar explicitant les limitacions de Jordi quan es tracta de competències que no podrà adquirir a causa de la discapacitat. Això és viscut i planificat per Margalida com una experiència educativa en si mateixa, ja que ha de facilitar que cadascun dels alumnes s'endinsein en l'autoconeixement de les seves potencialitats i limitacions personals. Així, l'avaluació, lluny de ser un punt i a part en el procés educatiu, esdevé una experiència formativa en si mateixa.

Hem observat també que Margalida utilitza activitats d'avaluació adaptades quan és necessari, realitzades gairebé sempre per la mestra de suport, i activitats d'avaluació generals quan es tracta de treball en *activitat homogènia*. En conseqüència, Margalida utilitza en funció de les necessitats de Jordi procediments diferents dels utilitzats per a la resta d'alumnes, tot i que les activitats es porten a terme cronològicament durant la mateixa sessió. Per això, per dur endavant l'avaluació dels continguts apresos per Jordi, Margalida utilitza, sense que necessàriament això impliqui o suposi la modificació dels criteris d'avaluació —és el cas de les *activitats homogènies*—, una quantitat de temps suplementari, unes adaptacions del material o un menor nombre d'activitats. Per a les *activitats paral·leles* Margalida estableix, en funció de les necessitats, criteris específics d'avaluació adaptats. Les activitats d'ensenyament tenen en compte l'entorn de tots els nens, la qual cosa facilita la possibilitat de produir la generalització dels aprenentatges, objectiu final de l'ensenyament. Això es manifesta en l'aplicació de capacitats i coneixements adquirits en situacions diferents de les ensenyades.

* * *

Sembla evident inferir que el treball quotidià portat a terme per Margalida dins l'aula és el resultat d'una planificació prèvia de la tasca, ja que —en aparença— deixa pocs afers a la improvisació. Tot i que hi ha decisions i respostes que, encara que no es vulgui, són producte d'una decisió immediata i poc racional, conseqüència de la contingència i volubilitat de molts d'esdeveniments dins l'aula (JACKSON, 1992, p. 169-170), pareix clar que la resposta que Margalida efectua a l'aula, proposant activitats paral·leles, adaptant materials, establint criteris específics d'avaluació adaptats o proposant continguts curriculars, segueix una mena d'indagació reflexiva que exigeix, per poc que sigui, una planificació prèvia. Aquesta planificació esdevé tant o més indispensable si tenim en compte la presència de la mes-

tra de suport dins l'aula, fet que fa necessari redistribuir feines i responsabilitats quan les dues professionals romanen juntes dins l'aula, que sol ser, d'altra banda, durant la major part del temps lectiu. Brubacher, Case i Reagan (2000) afirmen, en la mateixa línia, que la indagació reflexiva a través de l'anàlisi permanent de la pràctica resulta una de les peculiaritats específiques dels mestres que faciliten la comprensió i la inclusió dins les seves aules (BRUBACHER i altres, 2000, p. 45-49).

Síntesi i conclusions

Quan intentem respondre a la pregunta de com es pot definir la seva pràctica docent, en quina mesura la seva pràctica coincideix o no amb la concepció teòrica sobre la comprensió i la inclusió, ens adonem que no és, en principi, gens bo de fer. La pràctica és polièdrica i irregular, i no sempre coincideix amb el que hom espera obtenir-ne. En la pràctica docent les intencions dels mestres no són sempre explícites, i s'amaren de múltiples influències. Sovint poden respondre a intuïcions, a filtres culturals, a referents encoberts que fins i tot poden anar més enllà de les finalitats establertes. S'ha de comprendre l'escola com a institució irreplicable, amb la seva història i tradició específiques que la fan diferent de les altres, com a espai dinàmic on treballen, plegats, uns mestres concrets amb les seves històries i cicles de vida propis, que a més s'hi relacionen i hi conviuen en una cultura escolar de la qual, en part, són deutors i patidors, i emmarcar-ho en un espai organitzatiu més ampli on no hi poden ser alienes les tensions, els conflictes, les finalitats ambigües o les intencions no manifestes, la ideologia, la jerarquització, la pressió social, el sistema de control de l'Administració, etc. En tot plegat tampoc no es poden perdre de vista els eixos que ajuden a comprendre la vida a l'escola: els condicionants legals, les pressions externes, l'autonomia limitada, la intensificació de la funció docent, etc., ja que cada escola les viu de forma diferent i no se'n pot ignorar la influència sobre la dinàmica quotidiana a l'aula dels mestres a l'escola.

Tot i que la peculiaritat etnogràfica d'aquesta recerca ens impedeix de fer extrapolacions o generalitzacions (i, en conseqüència, haguem de restringir l'abast de les troballes a les restriccions pròpies en aquests casos), en canvi sí que en podem extreure diverses informacions significatives que ens poden servir d'elements d'interpretació i d'anàlisi de la pràctica actual i

sintetitzar, així, alguns trets configuratius de la pràctica docent comprensiva com la descrita.

- a) Pel que fa a la pràctica d'aula, la mestra utilitza un estil d'ensenyament de *comandament directe* i *descobrimient guiat* que està fortament estructurat i racionalitzat entorn de rutines i pautes de conducta repetitives i ordenades. Aquestes rutines faciliten una estructura d'ordre que ajuda els nens a regular les seves conductes, els dona seguretat i n'integra la diversitat de ritmes en un patró discrecional d'activitats que s'aplica diàriament. Finalment, afavoreixen el *control d'aula* en la mesura que són estratègies utilitzades per aconseguir i mantenir l'ordre dins l'aula. La mestra, així, té diferents estratègies per diversificar l'ensenyament. Aquesta pluralitat s'observa en la realització d'activitats paral·leles (tasques en què hi ha diferents activitats alhora), activitats homogènies (tasques en què tots els nens fan el mateix i alhora), que configuren un paquet més o manco repetitiu d'activitats de vida diària (tasques curriculars de realització diària).
- b) Pel que fa a l'estructura d'ordre de la sessió, la mestra l'organitza seguint sempre una mateixa rutina i ordenada de la mateixa manera: *protocol d'entrada, organització dels alumnes, proposta d'activitats, repàs de continguts, avaluació, tasques endarrerides i recollida*. En aquesta seqüència de sessió, pren decisions especials pensant en Jordi, ja que s'observen modificacions curriculars (aplicació d'adaptacions d'accés al currículum per a Jordi), alhora que hi ha una forta presència de continguts que podríem anomenar de *currículum funcional* (priorització en relació amb trets de comportament; hàbits, rutines i ordre; sociabilitat, aprenentatges escolars) que l'ordenen i el fan possible.
- c) Pel que fa a la posada en pràctica, ens hem adonat que l'organització general es veu alterada en la mesura que el tipus de dèficit de Jordi modifica l'organització general de la classe. Això s'observa en la diferent utilització del llibre de text, en la distribució del temps, en l'organització de l'espai i la col·locació dels alumnes, en els càrrecs dels alumnes, en les instruccions de treball, explicacions, consignes verbals, i en les instruccions individualitzades als alumnes, el tipus de preguntes que formulen i l'organització de les activitats. Finalment, l'avaluació en paral·lel utilitzada per la mestra permet mesurar i informar del progrés de cada nen en funció de les seves peculiaritats i diferències individuals, ajustada als ritmes i nivells d'aprenentatge actualment existents dins l'aula.

Referències bibliogràfiques

- ARNAUS, R. (1993). *Vida professional i acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.
- BAKEMAN, R. i GOTTMAN, J. M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- BERGER, P. i LUCKMANN, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrotu.
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Mèxic: Paidós.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. i FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.
- BRUBACHER, J. CASE i REAGAN, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- CAMPS, C. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CAÑO, F. i GUERRERO, M. (1996). «Adaptaciones curriculares de aula: caso b». Dins A. PARRILLA IATAS (coord.). *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. (p. 267-281). Bilbao: Mensajero.
- CARRERAS, F. (1998). «Respuestas a las necesidades educativas especiales: el caso de los alumnos con dotación excepcional». Dins J. C. LÓPEZ i J.R. MANZANO (coord.). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (p. 301-310). Saragossa: Ediciones Mira.
- CAZDEN, C. (1990). «El discurso del aula». Dins M. WITTRICK (ed.). *La investigación de la enseñanza III*. (p. 627-709). Barcelona: Paidós.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CULLEN, B. i PRATT, T. (1999). «Medir e informar sobre el progreso de cada alumno». Dins S. STAINBACK i W. STAINBACK. *Aulas inclusivas*. (p. 195-217). Madrid: Narcea.
- DOYLE, W. (1985). «La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la política y la formación del profesorado». *Revista de educación*, núm. 227, p. 29-42.
- FERGUSON, D. i JEANCHILD, L. (1999). «Cómo poner en práctica las decisiones curriculares». Dins S.

- STAINBACK i W. STAINBACK. *Aulas inclusivas*. (p. 179-194). Madrid: Narcea.
- GALLEGO, C. i POZO, E. (1996). «Estudio de casos». Dins A. PARRILLA (coord.). *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. (p. 221-243). Bilbao: Mensajero.
- GIANGRECO, M. (1999) «El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión». Dins S. STAINBACK i W. STAINBACK. *Aulas inclusivas*. (p. 261-286). Madrid: Narcea.
- GOETZ, J. i LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GUBA, E. (1989). «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista». Dins J. GIMENO i A. PÉREZ GÓMEZ (coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (p. 148-166). Madrid: Akal.
- JACKSON, P.W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ONRUBIA, J. (1994). «Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas». Dins C. COIL i altres. *El constructivismo en el aula*. (p. 101-124). Barcelona: Graó.
- PARRILLA, A. (1991). «Un modelo de análisis de la cultura integradora». Dins M. LÓPEZ MELERO i F. GUERRERO (eds.). *Caminando hacia el siglo XXI: la integración escolar*. Actas jornadas Universidades y Educación Especial. (p. 39-54). Màlaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Màlaga.
- PARRILLA, A. (1992). «Análisis de procesos de clase: una perspectiva ecológica». Dins C. MARCELO GARCÍA (coord.). *La investigación sobre la formación del profesorado. Metodos de investigación y análisis de casos*. (p. 227-257). Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.
- PARRILLA, A.; GALLEGO, C. i MURILLO, P. (1996). «El análisis del aula: una propuesta ecológica». (p. 169-217). Dins A. PARRILLA LATAS (coord.). *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PÉREZ, A. (1992). «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica». Dins J. GIMENO SACRIS-TÁN i A. PÉREZ GÓMEZ (coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (p. 95-139). Madrid: Akal.
- POMAR, M. I. (1998). *La comprensió de l'acció docent des de l'estudi de la vida quotidiana a l'aula. Una recerca etnogràfica*. Tesi doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- PUIG, J. M. (1999). *La feina d'educar*. Barcelona: Edicions 62.
- ROSSELLÓ, M. R. (1999). *L'adaptació curricular com a procés de canvi i estratègia de millora. Un estudi de casos*. Tesi doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1990). «Facilitating peer supports and friendships». Dins W. STAINBACK i S. STAINBACK (eds.). *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education* (p. 51-63). Baltimore: Paul h. Brookes Publishing co.
- STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (comp.) (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STONE, M. (comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis types and softwares tools*. Londres: The Falmer Press.
- TOLCHINSKY, C. i altres (2001). *Processos d'aprenentatge i formació docent en condicions d'extrema diversitat*. Barcelona: Edicions 62.
- TOMLINSON, C. (2001). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- VILA, M. i JIMÉNEZ, P. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Màlaga: Ediciones Aljibe.
- WITTRICK, M. (1986). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós.

Ferran Carreras i Tuduri i Laura Seguí són professors de la Universitat de les Illes Balears, àrea de Didàctica i Organització escolar.
