

UVIC FACULTAT D'EDUCACIÓ,
TRADUCCIÓ I
CIÈNCIES HUMANES

ANÀLISI DE L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT A LES TRES ESCOLES RURALS DE LA ZER TRAMUNTANA

Lorena AVILÉS i PERALTA

Maria del Carme GARCÍA i LÓPEZ

4t curs. Grau en Mestre d'Educació Infantil

Tutor: Pere Pujolàs i Maset

Treball de Fi de Grau

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

17 de Maig de 2013

Resum: L'objectiu d'aquest estudi, de caire interpretatiu - qualitatiu, consisteix en l'anàlisi de l'Atenció a la Diversitat a les tres escoles rurals de la ZER Tramuntana. Una recerca que pretén descriure, analitzar i interpretar els principals aspectes d'inclusió de l'alumnat en el grup - classe, la resposta educativa que donen els docents a la diversitat en les aules i els documents normatius que recullen aquests dos aspectes. Professors, alumnes i grup - classe són els actors que nosaltres hem estudiat detalladament, a partir d'entrevistes, tests sociomètrics i l'anàlisi dels documents vigents de les tres escoles de referència d'aquesta ZER que tenen present l'Atenció a la Diversitat. A partir de l'estudi dels tres casos reals, l'escola Puig Segalar de Viladamat, l'escola de Ventalló i l'escola Els Valentins de Vilamacolum, ens centrem en la perspectiva curricular i model inclusiu, per poder donar resposta a la nostra hipòtesi plantejada inicialment: El model d'escola rural afavoreix les estratègies d'Atenció a la Diversitat.

Paraules claus: Perspectiva curricular, model inclusió, atenció a la diversitat, diversitat funcional, diversitat cultural, inclusió, escola rural, ZER (Zona Escolar Rural), alumnes, professors, grup - classe, resposta educativa.

Abstract: The objective of this study, of type interpretive – qualitative, involves the analysis of attention to diversity into three rural schools of the RSZ Tramuntana. A search that seeks to describe, analyze and interpret the main aspects of inclusion of students in the class group, the teachers are educational response to diversity in the classroom and regulatory documents that record these two aspects. Teachers, students and class group to be and actors that we have studied in detail, from interviews, sociometric texts and analysis of existing documents to the three reference schools thereof RSZ that keeping in mind the attention to diversity. From the study of three real cases, Puig Segalar school in Viladamat, Ventalló school and Els Valentins school in Vilamacolum, we will focus on curricular perspective and inclusive model, in order to respond to our initial hypothesis: Rural school model favors strategies of attention to diversity.

Keywords: Curricular perspective, inclusion model, attention to diversity, functional diversity, cultural diversity, inclusion, rural school, RSZ (Rural school zone), students, teachers, class group, educational response.

Contingut

Introducció	3
Primera part.....	6
1. L'atenció a la Diversitat: Perspectives i models	6
1.1 Perspectiva individual i model selectiu d'Atenció a la Diversitat.....	6
1.2 Perspectiva curricular i model inclusiu d'Atenció a la Diversitat.....	9
1.3 Raons a favor d'una perspectiva curricular i d'un model inclusiu d'Atenció a la Diversitat.....	12
2. Factors de la Diversitat.....	19
2.1 Diversitat funcional.....	19
2.2 Diversitat cultural.....	24
3. Escola Inclusiva.....	26
3.1 Context i causes de l'Escola Inclusiva	26
3.2 Tres principis o condicions de la inclusió	28
3.3 El camí cap a una Escola Inclusiva	29
3.4 Definicions d'Escola Inclusiva.....	31
4. Les escoles rurals	33
4.1 Evolució històrica de l'escola rural a Catalunya.....	33
4.2 Definició d'escola rural i tipologies	34
4.3 Organització de les escoles rurals	35
4.4 Els alumnes a l'escola rural.....	37
4.5 Els docents en/a l'escola rural.....	38
4.6 La diversitat en l'escola rural	38
5. L'Atenció a la Diversitat a les escoles, segons la LOE i la LEC	39
5.1 L'Atenció a la Diversitat segons la Ley Orgánica de Educación.....	39
5.2 L'Atenció a la Diversitat segons la Llei d'Educació de Catalunya.....	42
Segona part.....	46

6.	Contextualització de la recerca	46
6.1	Context de les escoles estudiades a la ZER Tramuntana	46
6.1.1	Escola de Puig Segalar de Viladamat.....	52
6.1.2	Escola de Ventalló.....	53
6.1.3	Escola Els Valentins de Vilamacolum	53
7.	Enfocament general de l'estudi	55
7.1	Plantejament del problema	55
7.2	Metodologia	57
7.3	Instruments	58
7.4	Fases de l'estudi	67
8.	Resultats de l'estudi	68
8.1	Resum de les entrevistes semi - estructurades.....	68
8.2	Resultats dels tests sociomètrics aplicats a les aules de Primària	76
8.3	Anàlisi dels Documents normatius de la ZER Tramuntana	83
9.	Conclusions	86
10.	Bibliografia	90
11.	Webgrafia.....	93
12.	Annexos	
12.1	Annex I: Fotografies de les tres escoles de les ZER Tramuntana	
12.2	Annex II: Entrevistes als docents de les tres escoles de la ZER Tramuntana	
12.3	Annex III: Qüestionari tests sociomètrics d'Educació Primària	
12.4	Annex IV: Tests sociomètrics de la ZER Tramuntana	
12.5	Annex V: Documents de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) de la ZER Tramuntana	
12.6	Annex VI: Documents Pla d'Actuació	

Introducció

“L’educació inclusiva pot ser concebuda com un procés que permet abordar i respondre la diversitat de les necessitats de tots els educats a través d’una major participació en l’aprenentatge, les activitats culturals i comunitàries i reduir l’exclusió dins i fora del sistema educatiu” (UNESCO, 2005: 14).

El model d’escola inclusiva (portant a terme la perspectiva curricular i el model inclusiu) considerem que afavoreix l’Atenció a la Diversitat de tots els alumnes i les alumnes que intervenen en l’educació. Per aquesta raó, la nostra recerca vol investigar i analitzar dos aspectes: Primer, com és l’Atenció a la Diversitat en tres escoles rurals de l’Alt Empordà, que formen part de la ZER Tramuntana, i segon si el fet de ser escola rural, afavoreix la inclusió i per tant proporciona una millor resposta educativa.

La nostra investigació té la finalitat d’analitzar les metodologies que utilitzen els professors i les professores, de les tres escoles rurals de referència, en general, i sobretot la Mestra d’Educació Especial. Tanmateix, analitzarem aspectes com la relació mestre - alumne (entrevistes), la relació alumne - alumne (tests sociomètrics) i els documents normatius de la ZER Tramuntana que recullen informació sobre l’Atenció a la Diversitat dels alumnes amb Necessitats Educatives Especials o que presenten més dificultats a l’hora d’aprendre.

Com en tots els treballs de recerca, els investigadors s’han de formular una hipòtesi d’inici, i veure si després de realitzar tot l’estudi, aquesta es compleix o no i perquè. Per altra banda, també hi ha d’haver un seguit de propòsits o objectius que analitzarem a l’apartat de conclusions. Els nostres objectius o propòsits, a grans trets, són els següents:

- Identificar els aspectes fonamentals d’Atenció a la Diversitat des de la perspectiva curricular i el model inclusiu, i analitzar el grau d’inclusió.
- Analitzar els documents normatius vigents de la ZER Tramuntana sobre l’Atenció a la Diversitat.
- Conèixer el grau de cohesió dels alumnes, dins el seu grup - classe, en les tres escoles rurals de referència.
- Valorar com es treballa l’Atenció a la Diversitat en les tres escoles rurals de referència.

Les dades que hem extret de la nostra recerca de caire qualitatiu interpretatiu, s’han obtingut a través d’observacions directes, durant la setmana (del 14 al 18 de gener de 2013) d’estada a les

tres escoles de la ZER Tramuntana: l'escola Puig Segalar de Viladamat, l'escola de Ventalló i l'escola Els Valentins de Vilamacolum; entrevistes, a tots els tutors i tutores de les tres escoles de referència i a la mestra d'Educació Especial; tests sociomètrics, realitzats a totes les aules de Primària de les tres escoles de la ZER Tramuntana; i per últim, l'anàlisi dels documents normatius vigents als tres centres educatius de referència.

L'estudi que es duu a terme, és de tres casos reals, tres escoles de la ZER Tramuntana, per tant podrem extreure resultats de cada escola. També ens permet fer una anàlisi de l'Atenció a la Diversitat que porten a terme la Mestra d'Educació Especial itinerant en les diverses escoles, i si s'assoleixen o no els objectius proposats inicialment, per veure si es respon la hipòtesi plantejada a l'inici: **El model d'escola rural afavoreix les estratègies d'Atenció a la Diversitat.**

La motivació per realitzar aquest estudi ha sigut poder observar i viure el dia a dia, des d'una altra perspectiva i model educatiu, com són les escoles rurals, ja que fins al moment no hem tingut l'oportunitat, perquè totes dues hem realitzat les pràctiques i hem cursat els nostres estudis en escoles urbanes. Per aquest motiu, hem desenvolupat el nostre estudi en aquest context i amb l'objectiu general de conèixer com es dona resposta a l'Atenció a la Diversitat en aquests centres educatius de referència, per tal que tots els nens i nenes arribin al màxim de les seves possibilitats.

L'estudi s'estructura en dues parts, la primera part està formada pel marc teòric del treball que comprèn cinc apartats. En primer lloc, exposem les diverses perspectives i models educatius que podem trobar actualment. En segon lloc, trobem els dos tipus de diversitat existents en les nostres aules i en les escoles (diversitat funcional i diversitat cultural). En tercer lloc, aprofundim sobre l'explicació de l'escola inclusiva (context i causes, principis, evolució i definicions). En quart lloc fem referència a les escoles rurals (evolució a Catalunya, tipologies d'escoles rurals, organització, alumnes, docents i la diversitat en aquests centres educatius). En cinquè lloc, podem observar l'anàlisi de la LEC i la LOE, les dues lleis actualment vigents, en les quals destaquem els títols, capítols i articles que tenen en compte l'Atenció a la Diversitat i les escoles rurals.

Aquests cinc apartats formen la fonamentació teòrica de l'estudi que donen pas a la segona part del treball, que consisteix en l'explicació, anàlisi i desenvolupament de la part pràctica de la recerca. La segona part de l'estudi comprèn i està format per tres apartats. En primer lloc, exposem la contextualització de la recerca (trobem l'explicació del context de les tres escoles rurals de referència de la ZER Tramuntana en general, i després centrant-nos en cada escola). En segon lloc, expliquem l'enfocament general de l'estudi (dins d'aquest apartat hi ha: el plantejament del problema, la metodologia emprada en la recerca, els instruments utilitzats i per

últim, les fases que hem desenvolupat per portar a terme el nostre estudi). En tercer lloc, trobem els resultats extrets a partir dels instruments utilitzats a l'estudi (entrevistes als tutors i tutores de la ZER Tramuntana i a la MEE, tests sociomètrics de productivitat als alumnes d'Educació Primària i anàlisi dels documents normatius de la ZER referents a l'Atenció a la Diversitat), i expliquem els resultats per escoles i per aules.

Per últim, trobem les conclusions que hem extret del nostre treball i que donen resposta als objectius específics plantejats inicialment i a la hipòtesi plantejada.

Agraïments,

*A tots els mestres de les tres escoles que formen part de la ZER Tramuntana, i concretament als
tutors i tutores de les diverses aules.*

A Pere Pujolàs i Maset per la seva excel·lent tutorització.

A Gemma Riera i Romero per ajudar-nos en l'anàlisi dels gràfics dels tests sociomètrics.

Primera part

1. L'atenció a la Diversitat: Perspectives i models

En aquest apartat, parlarem dels models i perspectives educatives que podem trobar en l'educació i en les escoles actualment, podem diferenciar, per una banda, la perspectiva individual i el model selectiu, i, per l'altra, la perspectiva curricular i el model inclusiu.

Primerament, parlarem de les diferències entre els dos models: selectiu i inclusiu, ja que, a través d'aquests, podem veure i observar la finalitat i funció de l'educador o educadora en el procés d'ensenyament – aprenentatge. Cada model dóna importància i prioritat a diferents aspectes de l'educació i de l'escola. El model selectiu es centra en l'adquisició dels continguts per part dels alumnes, donats a l'aula pel mestre o per la mestra. Per altra banda, el model inclusiu dóna importància al desenvolupament integral de tots els infants que estan a les escoles, és a dir, el desenvolupament personal, social i acadèmic.

Conjuntament amb l'explicació d'aquests dos models, aprofundirem en les dues perspectives educatives que trobem actualment: la perspectiva individual, que consisteix en cercar els problemes d'aprenentatge que presenten certs alumnes, exclusivament en ells, sense fer cap canvi o variació en el model educatiu; i la perspectiva curricular, que es basa en trobar els problemes d'aprenentatge en tots els agents i elements educatius que intervenen en l'educació dels infants, per al bé de l'alumne o alumna que presenta aquestes dificultats i per a tot el grup – classe.

1.1 Perspectiva individual i model selectiu d'Atenció a la Diversitat

La perspectiva individual, d'acord amb (Ainscow, 1995) i (Carretero; Pujolàs i Serra, 1997), podem dir que consisteix en veure i trobar el motiu o problema que presenta única i exclusivament l'alumnat amb problemes d'aprenentatge, els quals, comporten que els nens i nenes amb dificultats a l'hora d'aprendre no adquireixen i assoleixen els coneixements i objectius acadèmics com la resta de companys i companyes. Per aquest motiu, la pregunta que planteja inicialment aquesta perspectiva per respondre i trobar una solució per a ajudar als alumnes que no volen o no poden adquirir tots els coneixements que es donen a les escoles, és aquesta: *Què li passa a aquest/a alumne/a que no aprèn?*

També es pot observar com, mitjançant la perspectiva individual, les causes dels problemes d'aprenentatge que presenten els alumnes, només es busquen en aquests, no es qüestiona cap altre element que també intervé en el procés d'ensenyament - aprenentatge de l'alumnat.

La valoració psicopedagògica de la perspectiva individual consisteix en diagnosticar els mecanismes "afectats" dels infants, com per exemple la memòria, el raonament, la mobilitat... D'aquesta manera, permet "corregir i reparar" els problemes fent una intervenció aïllada i fora de l'aula, sobre l'alumnat "afectat". Els alumnes que presenten dèficits educatius són atesos fora de l'aula ordinària, i la valoració psicopedagògica és elaborada de manera exclusiva per l'expert, el qual diagnostica i prescriu, per tal que el docent ho porti a terme, d'aquesta manera es crea una frontera entre els "especialistes" i els "pràctics".

L'acció educativa que porta a terme l'escola consisteix en "reparar" i solucionar els problemes d'aprenentatge que presenten certs alumnes, no es canvia absolutament res de l'acció educativa i tampoc es qüestiona o es varia cap dels agents i elements educatius que hi participen en aquesta educació, com per exemple: recursos didàctics, elaborar i fer adaptacions al currículum, metodologies per part dels docents...

El model selectiu d'escola està molt relacionat i vinculat a la perspectiva individual: té com objectiu que els alumnes aprenguin més continguts acadèmics que la resta dels seus companys i companyes de l'aula. "En una educació selectiva s'insisteix en la necessitat de formar sobretot una personalitat més hàbil i competent que els altres". (Pujolàs, 2003: 25). D'aquesta manera, aquest model d'educació i d'escola, forma a un ésser fonamentalment competitiu, sense tenir en compte a la resta d'alumnes de l'aula.

Aquest model escull i selecciona l'alumnat d'acord amb les seves capacitats per aprendre els continguts acadèmics que proporciona el mestre o la mestra. Per aquest motiu, el model selectiu fomenta l'escola selectiva, permetent, d'aquesta manera, que només sigui per una minoria que compleixi i sigui capaç de portar a terme els seus objectius, ja que parteixen que hi han "alumnes que "serveixen" per estudiar - i que són atesos a les aules ordinàries pels mestres i professors ordinaris - i uns altres que "no serveixen", o perquè no "volen" o perquè no "poden", - per a l'atenció dels quals fan falta uns centres "especials" i uns mestres "especials". (Pujolàs, 2003: 25). D'acord amb aquesta visió de veure i comprendre l'educació, l'escola no està oberta a tots els alumnes, sinó només a aquells que poden assolir els continguts que dona el docent, ja que els alumnes que no poden o no volen assolir aquests continguts, independentment de les seves característiques individuals, dificultats i necessitats educatives, són destinats a escoles especials.

L'escola selectiva és aquella que està fonamentada en la "lògica de la homogeneïtat":

La recerca d'un agrupament de l'alumnat basta en les similituds, a l'estratificació basada en les diferències i a la realització de composicions uniformes. En l'educació especial, aquesta lògica ha arribat fins a extrems absurds i s'han establert aules especials, centres especials i grups especials per a una multitud de grups i subgrups segons el tipus de discapacitat que tenen els alumnes, sense adonar-se que "amb l'assumpció o la creença en les propietats presumiblement positives de la lògica de l'homogeneïtat dintre dels sistemes educatius, els educadors han impedit sistemàticament, si bé inadvertidament, que molts alumnes deficientes i no deficientes adquirissin les habilitats, els valors i les actituds necessàries per funcionar en els polifacètics i interpersonalment complexos entorns dels adults. (Brown; Nietupski i Hamre Nietupski, 1987. Citats en: Pujolàs, 2003: 24).

Tal i com podem observar en aquesta citació, es pot comprovar la importància que dona el model selectiu a la classificació dels alumnes, d'acord amb les seves capacitats per adquirir i assolir els coneixements que donen les escoles i els mestres a les aules. També es pot veure, com els alumnes de les escoles especials no es donen les oportunitats per arribar al màxim de les seves capacitats dins de les escoles ordinàries, tots junts. D'aquesta manera, el model selectiu veu la diversitat com un problema, i la única solució que troben és "eliminar-la" de les escoles i de l'educació ordinària, portant als alumnes que no volen o no poden adquirir aquests coneixements acadèmics a les escoles i aules d'educació especial, i com a conseqüència s'aconsegueix homogeneïtzar l'escola amb alumnes competents i competitius.

Les escoles que es decanten cap al model selectiu tenen en compte l'èxit acadèmic de cada alumne i alumna, aquest èxit es basa en l'adquisició i assoliment dels continguts que dona el docent als seus alumnes. Per aquesta raó, aquest tipus d'escoles no volen un alumnat amb diversitat funcional ni dificultats en l'aprenentatge.

En el model selectiu, l'educació esdevé un instrument de classificació i jerarquització, en tant que selecciona i promou cap a etapes educatives superiors els alumnes que tenen més capacitat per estudiar. Aquesta és la funció social de l'educació, allò que socialment se li demana, en un sistema educatiu selectiu. (Pujolàs, 2003: 22).

Amb aquesta cita volem ressaltar com l'educació selectiva, selecciona als "millors" alumnes, per tal de tenir més èxit acadèmic, i poder "preparar-los" per a la societat i el futur, sense tenir en compte el desenvolupament integral dels infants, ni a l'alumnat que per les seves característiques individuals no poden assolir tots els coneixements acadèmics que es transmeten a l'escola.

La idea impulsora és que la finalitat de l'ensenyament és de preparar els infants per entrar, d'una manera competent, en la vida econòmica d'una comunitat. D'això en podem deduir que qualsevol activitat escolar que no es proposi fomentar aquest objectiu és considerada una fotesa o un ornament, és a dir, una pèrdua d'un temps molt valuós. (Postman, 2000: 35).

D'acord amb aquesta cita, podem veure que el model selectiu fomenta la competitivitat entre els alumnes que formen part d'aquesta educació i escola. L'alumnat no té en compte a la resta de companys i companyes, sinó que, únicament, es centren en l'adquisició de coneixements acadèmics, més ràpid i millor que la resta de companys i companyes, ja que d'aquesta manera podran ser "millors".

1.2 Perspectiva curricular i model inclusiu d'Atenció a la Diversitat

La perspectiva curricular, d'acord amb (Ainscow, 1995) i (Carretero; Pujolàs i Serra, 1997), consisteix en veure i trobar el problema, pel qual l'infant no arriba al màxim de les seves possibilitats i adquireix els continguts acadèmics de l'escola, no només cercant en l'alumne o alumna, sinó en tots els agents i elements educatius que intervenen en l'escola. Per aquest motiu es busca el nucli del problema, tant en tots els membres que formen part de la funció educativa, com en les metodologies i recursos didàctics que es porten a terme a l'educació. Per aquesta raó, la pregunta que planteja aquesta perspectiva és: *Què li hem d'ensenyar i com li hem d'ensenyar, per què aquest alumne/a aprengui fins al màxim de les seves possibilitats?*

Amb la perspectiva curricular es pot observar com no només es busquen les causes dels problemes d'aprenentatge en l'infant, sinó en altres elements que intervenen en l'educació d'aquests alumnes, com els continguts que es donen, la metodologia emprada per el docent, les característiques del grup – classe...

La valoració psicopedagògica de la perspectiva curricular consisteix en avaluar les necessitats educatives de cada nen o nena, per tal de donar una resposta educativa adequada, i també, en determinar (planificar, aplicar i valorar) aquesta resposta per el bé dels alumnes. Amb la perspectiva curricular, no hi ha una frontera tan clara entre el psicopedagog i el docent, com en el cas de la perspectiva individual que la realitza només "l'especialista" i el "pràctic" la porta a terme, aquí tots dos especialistes es complementen.

Per finalitzar, l'acció educativa que desenvolupa l'escola amb la perspectiva curricular és "preventiva", ja que es dirigeix a tot el grup – classe, als agents i elements educatius que intervenen amb l'alumne o alumna amb problemes d'aprenentatge. Per aquest motiu, no es centra únicament en els infants que presenten problemes i dificultats, ja que l'objectiu de l'escola és que tots els alumnes aprenguin més i millor.

Molt relacionat amb la perspectiva curricular, trobem el model inclusiu d'escola i d'educació que està fonamentada en el que l'autor Neil Postman anomena "lleï de la diversitat":

La idea de diversitat és una narració rica al voltant de la qual es pot organitzar l'ensenyament dels petits. [...] L'estancament passa quan res de nou ni diferent no ve de fora del sistema. [...] Sóc conscient que hi ha els que han arribat a la conclusió oposada. Sostenen que la diversitat en els afers humans fa impossible tenir un criteri de res perquè hi ha massa punts de vista, massa tradicions diferents, massa objectius; així, la diversitat, conclouen, ens fa a tots relativistes. [...] Així, el relat de com la llengua, l'art, la política, la ciència i la majoria d'expressions de l'activitat humana han crescut, com han estat vitalitzades i enriquides a través de la barreja d'idees diferents, és una manera d'organitzar l'aprenentatge i donar als infants un sentit d'orgull de ser humans. [...] La llei de la diversitat, d'aquesta manera, ens fa humans intel·ligents a tots. (Postman, 2000: 82-87).

Tal i com defensa Neil Postman, citat anteriorment, la diversitat enriqueix a totes les persones que formen part de l'educació. També es pot observar, com mitjançant la barreja de les diferents idees i formes de pensar es fomenta i enriqueix el saber dels éssers humans. Per altra banda, cal destacar que la diversitat té retractors que consideren que no permet el desenvolupament dels alumnes que "poden", donat que no hi ha una homogeneïtzació, i això permet que hi hagi diversos punts de vista d'un mateix concepte.

Una escola i educació inclusiva, està fonamentada per la "lògica de l'heterogeneïtat":

La lògica de l'heterogeneïtat postula que si esperem que alumnes "diferents" funcionin eficaçment en entorns comunitaris heterogenis, cal que, a l'escola, tinguin l'oportunitat de dur a terme tantes experiències educatives com sigui possible basades en aquesta heterogeneïtat. Aquesta lògica de l'heterogeneïtat porta a la conclusió que les persones amb diferències o dissimilituds haurien de poder interactuar com més millor. Una de les manifestacions més realistes de la lògica de l'heterogeneïtat és una escola inclusiva en la qual puguin aprendre junts, i conviure-hi, persones discapacitades i sense discapacitats i, en general persones diferents siguin quines siguin les diferències. [...] Tot i que en algunes ocasions seleccionades i amb finalitats específiques, atendre temporalment l'alumnat en grups homogenis pot ser sostenible des d'un punt de vista educatiu, mèdic i social; és a dir, rebutjar completament la lògica de l'homogeneïtat pot ser tan irracional com adherir-s'hi cegament. [...] La lògica de l'homogeneïtat, en la mesura que determina els serveis educatius proveïts per als alumnes "diferents", és generalment negativa i cal rebutjar-la a favor de l'heterogeneïtat, sempre que sigui possible. (Brown; Nietupski i Hamre Nietupski, 1987. Citats en: Pujolàs, 2003: 28).

D'acord amb aquesta cita, per tal de garantir una educació i escola per a tots, independentment de les característiques individuals dels alumnes que accedeixen als centres educatius, cal garantir una educació en l'heterogeneïtat que permeti a alumnes diferents interactuar, conviure, aprendre junts... Garantint la millor resposta educativa, d'acord amb les necessitats i dificultats que poden presentar o aparèixer. Per aquest motiu, cal rebutjar la lògica de l'homogeneïtat, ja que exclou a aquells alumnes que no "poden o no volen" adquirir tots els coneixements i continguts acadèmics, discriminant-los per les seves característiques personals. Brown;

Nietupski i Hamre Nietupski reforcen la idea de separar als infants d'una manera homogènia en casos excepcionals, des d'un punt de vista educatiu, però no per rutina o costum.

Una educació i escola inclusiva té com a objectiu el desenvolupament integral dels alumnes, per arribar al màxim de les seves possibilitats. Els mestres tenen en compte els aprenentatges, l'adquisició dels continguts acadèmics, les habilitats socials i personals necessàries de l'alumnat per SER, VIURE i CONVIURE. Al contrari que en el model selectiu, els alumnes no han d'aprendre més, millor i més ràpid que els seus companys i companyes, sinó que han d'aprendre tot el que poden al seu ritme d'aprenentatge. Tal i com podem observar en aquesta cita: "Es tracta de fer ciutadans competents, però no competitius, sinó cooperatius; ciutadans tolerants, respectuosos, lliures, crítics i responsables. Per tal de formar una personalitat autònoma i crítica, no solament competent i hàbil". (Pujolàs, 2003: 24). D'aquesta manera, els docents han de promoure i garantir el desenvolupament integral dels alumnes, per tal que s'ajudin mútuament i arribin al màxim de les seves possibilitats, preocupant-se els uns dels altres, sense tenir cap sentiment de superació o competició.

Per portar a terme el model inclusiu, és necessària una escola inclusiva, per tal que els alumnes i les persones que formen part d'aquesta, desenvolupin i tinguin en compte els quatre sabers (Delors, 1995): SABER (permet als alumnes "aprendre a aprendre"), SABER FER (dóna la possibilitat als alumnes d'afrontar situacions de la vida quotidiana), SABER SER (ensenyar als nens i nenes el desenvolupament integral) i SABER CONVIURE (permet a l'alumnat adquirir coneixements acadèmics i socials per conviure amb la resta de ciutadans). D'aquesta manera permet el desenvolupament integral de l'individu.

L'educació inclusiva mesura l'èxit dels alumnes quan arriben al màxim de les seves possibilitats i habilitats, ja que tots els nens i nenes aprenen continguts d'acord amb les seves capacitats. Per aquest motiu, els mestres i les mestres han de cercar estratègies i metodologies per tal d'ensenyar a tots els alumnes, una escola per a tots, tenint en compte les característiques personals de cada infant, i com a grup, que permeti el desenvolupament integral i que es vegi la diferència com un element positiu i enriquidor per a tots, i no com un problema.

En el model inclusiu, l'educació és un instrument de promoció i desenvolupament personal i social de tots els alumnes - no solament dels més capaços -, i la funció social del qual és dotar tots els ciutadans d'una formació integral, partint de la base que tots poden aprendre, i han d'aprendre, cadascú fins al màxim de les seves possibilitats. (Pujolàs, 2003: 23).

Tal i com podem observar en aquesta citació, mitjançant l'educació inclusiva i el model inclusiu es pot garantir una educació per a tots, en la qual, els alumnes arribin al màxim de les seves

possibilitats en funció de les seves característiques personals i necessitats educatives que presenten, ja que permet formar a futurs ciutadans competents i cooperatius, que es preocupen pels altres i no només per ells sols.

1.3 Raons a favor d'una perspectiva curricular i d'un model inclusiu d'Atenció a la Diversitat

A continuació donarem un seguit de raonaments pels quals nosaltres defensem la perspectiva curricular i el model inclusiu d'educació i d'escola, ja que després de veure les dues perspectives i models que podem portar a terme com a futures mestres dins de l'aula, ens inclinem i decantem per la perspectiva curricular i el model inclusiu, ja que volem i confiem en una escola inclusiva, per a tothom, independentment de les característiques, dificultats, problemes individuals dels alumnes. Una escola on tothom aprengui al màxim de les seves possibilitats i garanteixi el desenvolupament de tots els alumnes dins d'una mateixa escola i aula.

Seguidament, parlarem d'aspectes que els docents hem de tenir en compte per garantir als alumnes una educació i escola inclusiva, per a TOTHOM, sense exclusions ni barreres (Pujolàs, 2003):

- L'escola ha de gaudir i veure positivament la diversitat, és a dir, veure-la com una qualitat, ja que garanteix situacions per aprendre i interactuar entre els membres que formen part del centre educatiu, enriquint a tots els infants mútuament i adquirint valors i continguts.
- En una escola inclusiva cal que tots els membres que formen part es trobin bé i segurs. D'aquesta manera, no només assisteixen a l'educació ordinària els alumnes que "poden", sinó també "els que no poden o no volen". Aquesta seguretat i benestar també cal que la gaudeixin els agents educatius que formen part de l'escola (mestres, alumnes, personal administratiu...) per garantir la millor resposta educativa i ajudar a solucionar possibles problemes o conflictes que poden aparèixer.
- Tant l'escola com l'educació han de proporcionar i garantir la igualtat d'oportunitats i una educació de qualitat per tots els alumnes, sense exclusions. Per aquesta raó ens agradaria ressaltar aquesta cita:

Una escola inclusiva no vol pas dir que s'hagi de tractar tothom igual, com si no fossin diferents, sinó que s'ha de tractar tothom igual de bé, en funció precisament de les diferències, d'allò que necessitats educatives de tots els estudiants i, conseqüentment, les necessitats de tots els altres membres de la comunitat escolar (mestres i professors, personal no docent, administradors i familiars, i els adults en general). (Pujolàs, 2003: 33).

Els mestres i les mestres hem de tractar i donar una resposta educativa als infants, d'acord amb les seves característiques, ja que cada alumne o alumna necessita una resposta educativa diferent segons les seves necessitats. Per aquest motiu, cal respondre a totes les necessitats educatives de la millor manera que sigui possible.

- Els docents han de garantir una educació d'èxit i de qualitat, per aquest motiu, el seu rol ha de canviar, respecte a l'educació tradicional. Els mestres i les mestres han de satisfer les necessitats que presenten els alumnes en el procés d'ensenyament – aprenentatge.
- Per desenvolupar la perspectiva curricular i el model inclusiu és imprescindible la participació i el suport en el procés d'ensenyament – aprenentatge per part les famílies, per tal que els infants tinguin diverses experiències d'aprenentatge en diferents àmbits educatius.
- L'escola ha de preparar als infants per a la cooperació, no per la competició, per aquesta raó, volem destacar aquesta cita:

L'escola ha d'involucrar cada membre a treballar individualment (perquè ningú no ha de fer la feina d'un altre), a responsabilitzar-se i a comprometre's personalment, però també a compartir, a cooperar amb els altres, tot tenint cura de l'afecte mutu, la satisfacció i l'èxit de tots els seus membres. [...] En la societat actual i, per tant, a l'escola, les persones som cada vegada més interdependents i cadascú hi ha de desenvolupar un paper rellevant si volem assolir el gran repte que tenim entre mans: fer un món més just, on tothom pugui viure amb dignitat. (Pujolàs, 2003: 34).

L'educació i l'escola no s'han de centrar únicament en transmetre continguts acadèmics, sinó que també han de garantir als alumnes l'adquisició de valors i desenvolupament integral. D'aquesta manera, els centres educatius “preparen” futurs ciutadans competents i cooperatius, disposats a ajudar als altres, no només pensar en ells mateixos.

Les condicions idònies per garantir una educació i escola inclusiva, per a tothom, acceptant i treballant la diversitat com un element positiu i enriquidor per a totes les persones que hi participen en la comunitat educativa, independentment de les diferències, dificultats o mancances que poden aparèixer o presentar els alumnes en les aules, són:

L'escola ha de formar part d'una comunitat d'aprenentatge, la qual ha de crear vincles amb: el barri, les famílies, els veïns, la comunitat, el personal d'administració... Per aquest motiu, ens agradaria destacar la següent cita: "El centre escolar com a comunitat que forma part d'una comunitat més àmplia (d'un poble, ciutat, barri...). Per això diem que l'escola és de la comunitat (i la comunitat se l'ha de sentir seva) i per a la comunitat (ha de satisfer - en la part que li pertoca- les necessitats educatives de tots els membres d'aquesta comunitat). (Pujolàs, 2003: 37).

D'acord amb la citació, tots els membres d'una comunitat formen part de la xarxa social, la qual permet interaccions i desenvolupar la vivència i convivència entre els membres que hi participen i formen part d'aquesta xarxa. L'escola permet i facilita les interrelacions entre els membres i alumnes de la comunitat, sense deixar exclòs a cap individu. Per aquest motiu, el centre educatiu és i ha de ser la principal acció educativa que proporciona educació a tots els membres que formen part de la comunitat. Tal i com podem observar en la següent cita:

Tots els agents educatius de la comunitat educativa, entesa en sentit ampli, hi ha d'haver - tal com passa en la comunitat educativa del centre escolar - una interdependència de finalitats positiva: tothom s'ha de sentir vinculat a la mateixa tasca i ha de dur a terme les seves actuacions específiques de forma coordinada i en col·laboració. (Pujolàs, 2003: 42).

Per aquest motiu, cal que hi hagi una interdependència positiva de finalitats, per el bé de tota la comunitat educativa i per els alumnes que formen part d'aquesta. La participació dels infants ha de ser organitzada, per tal de garantir una educació de qualitat, ja que d'aquesta manera podran arribar al màxim de les seves possibilitats i desenvolupar-se d'una manera integral, tant a nivell de coneixements com a nivell personal.

- Per garantir una escola i educació per a tothom, els docents han de tenir clars els objectius que han d'aprendre els infants, tant a nivell acadèmic (continguts de les àrees curriculars), com a nivell de desenvolupament personal. Per aquest motiu, en el Projecte Curricular de Centre (PCC) es tenen en compte a tots els alumnes. Els docents han de personalitzar l'ensenyament d'acord amb les característiques i necessitats dels diferents infants: "Allò que vol i que considera que pot assolir (objectius) i aprendre (continguts) i allò que vol i pot fer (activitats)". (Pujolàs, 2003: 46). D'aquesta manera permet satisfer i donar una bona resposta educativa a les necessitats i característiques personals dels alumnes, mitjançant recursos, metodologies i adaptacions per atendre la diversitat i donar l'oportunitat als infants d'interactuar amb la resta de companys i companyes.
- Per garantir una educació i ensenyament de qualitat als alumnes, els docents poden personalitzar l'educació, mitjançant aquests recursos (Pujolàs, 2003):
 - **Ensenyament Multinivell o diferents nivells:** aquest recurs proporciona i garanteix una resposta educativa a tots els alumnes (tant ordinaris, com no

ordinaris), tenint en compte les seves característiques personals i les seves necessitats educatives. “Amb l'Ensenyament Multinivell s'elabora un Individual Educational Plan (IEP), per conèixer els continguts de tots els infants de l'aula, per portar a terme estratègies i metodologies per assolir i desenvolupar les activitats” (Pujolàs, 2003: 47).

- **Plans de Treball Personalitzats o contractes d'aprenentatge/didàctics:** consisteix en proporcionar als alumnes objectius i continguts que han d'assolir, a partir d'activitats d'aprenentatge. D'aquesta manera, permet que tots els alumnes treballin els mateixos continguts, però no amb les mateixes estratègies ni nivells d'assoliment, per tal d'arribar al màxim de les possibilitats dels alumnes, mitjançant aquest recurs permet treballar en una mateixa classe alumnes diferents.
- En una escola i educació per a tothom, cal treballar amb els nens i nenes mecanismes i estratègies perquè aprenguin la regulació d'aprenentatges, en el procés d'ensenyament – aprenentatge. Per aquest motiu, cal diferenciar aquestes tres formes:
 - Regulació de les activitats en el procés d'ensenyament - aprenentatge, tenint present les característiques de l'alumnat, per part dels docents.
 - L'autoregulació dels aprenentatges, per part dels alumnes per poder construir el seu procés personal (promoure éssers autònoms), d'acord amb les seves necessitats personals i per arribar al màxim de les seves possibilitats.
 - La coregulació tant per part dels mateixos alumnes, quan treballin de manera mútua, com també, per part dels alumnes amb el mestre/a. (Pujolàs, 2003: 54)
- L'última condició per garantir una educació inclusiva, és mitjançant l'organització del treball i les activitats per facilitar i permetre que alumnes diferents aprenguin junts l'estructura d'aprenentatge cooperativa, a través de la qual, els alumnes aprenen amb l'intercanvi i interrelacions amb els mestres, companys i companyes. L'estructura cooperativa, cal diferenciar-la de l'estructura d'aprenentatge individual o competitiva, ja que cap d'aquestes dues no permeten una educació ni escola inclusiva, sinó tot el contrari. L'estructura d'aprenentatge cooperativa consisteix en:

[...] És el conjunt d'elements interrelacionats que es donen al si d'una aula en el procés d'ensenyament i aprenentatge: les explicacions dels professors (més curtes o més llargues, més clares o més confuses...), el material didàctic dels alumnes (més o menys adequat...), els exercicis i activitats que fan els alumnes (més o menys complexos, amb un grau més gran o més petit de dificultat...), la distribució dels alumnes a l'aula (més o menys favorable a l'aprenentatge, més o menys agradable, distès...), etc. (Pujolàs, 2003: 55).

Les estructures d'aprenentatge que podem trobar actualment en l'educació i l'escola són:
(Johnson i Johnson, 1978. Citats en: Pujolàs, 2003).

- o Estructura d'aprenentatge individual: cada alumne o alumna realitza les seves activitats (els infants assoleixen els objectius i continguts proposat i facilitats per el mestre/a), sense tenir en compte els seus companys/es, no hi ha interdependència de finalitats. El treball que es porta a terme a l'aula és individual, cada infant treballa sense tenir en compte el treball dels seus iguals, no es valora el treball en equip.
- o Estructura d'aprenentatge competitiva: hi ha una rivalitat entre els alumnes que formen part d'un grup - classe, ja que es valora: qui aprèn més, millor i més ràpid que la resta dels seus companys/es. Hi ha una interdependència de finalitats negativa, ja que l'objectiu dels infants és aprendre més i millor, sempre i quan la resta dels seus companys o companyes no assoleixen els objectius. El treball que es porta a terme és individual i competitiu, cada alumne/a és responsable del seu propi aprenentatge.
- o Estructura d'aprenentatge cooperativa: els alumnes d'un mateix grup - classe s'ajuden els uns als altres, hi ha una interdependència de finalitats positiva, perquè un alumne/a assoleix el seu objectiu únicament, quan els seus companys/es també l'assoleixen. El treball que es porta a terme és individual i cooperatiu, ja que permet garantir l'èxit final de l'equip.

Els avantatges que proporcionen l'educació i les escoles inclusives als membres i alumnes que hi participen en la comunitat educativa són:

- Tots els alumnes, tant els ordinaris com aquells que presenten problemes d'aprenentatges o necessitats educatives especials, estan en la mateixa escola i en la mateixa aula, tal i com podem observar en la cita posterior, tant els mestres ordinaris, com els mestres d'educació especial poden desenvolupar una educació conjunta en els mateixos espais (aula) per a tots els infants, ja que amb l'educació inclusiva no es separen els alumnes per les seves possibilitats ni capacitats educatives.

En les escoles inclusives, tots els alumnes estan en aules ordinàries durant tot el temps; en conseqüència, tot el personal i tots els recursos poden dedicar-se íntegrament a l'educació general. A més, no hi ha que dedicar recursos valuosos ni temps a classificar, qualificar i decidir l'assignació dels alumnes a diversos grups. Els educadors "generals" i als "antics" educadors

especials poden dedicar-se a propiciar a cada alumne els programes educatius estimulants i adequats a les seves pròpies necessitats i capacitats. (Stainback, S; Stainback, W i Jackson, 1999: 25).

D'acord amb la cita, quan tots els alumnes es troben a l'aula ORDINÀRIA, totes les hores i no es treuen de la classe a aquells nens o nenes que poden presentar alguna dificultat en algun aspecte curricular o acadèmic, permet una millor resposta educativa per a tots els infants, ja que tots els mestres, recursos, materials, metodologies estan a l'abast de tot l'alumnat per arribar al màxim de les seves possibilitats. "Tots els recursos i esforços del personal escolar van destinats a avaluar les necessitats dels docents, a adaptar l'ensenyament i a reforçar i donar suport als alumnes". (Stainback, S; Stainback, W i Jackson, 1999: 25).

- "Les escoles inclusives proporcionen recolzament social i docent als alumnes que permeten la construcció de la independència, el respecte mutu i la responsabilitat". (Stainback, S; Stainback, W i Jackson, 1999: 25). D'aquesta manera permet garantir l'èxit del desenvolupament integral de tots els membres que formen part de l'escola, ja que: "En les escoles inclusives, l'aula és la unitat bàsica d'atenció. [...] Les classes s'organitzen de manera heterogènia, estimulants i impulsants als alumnes i mestres per a que es recolzin mútuament" (Stainback, S; Stainback, W i Jackson, 1999: 25 - 26). Per aquest motiu, els centres educatius inclusius permeten atendre i donar una bona resposta educativa a tots els alumnes, tenint en compte les seves possibilitats i necessitats, per tal d'arribar al màxim de les seves possibilitats, tant individualment com cooperativament, amb l'ajuda de la resta de companys i companyes de l'aula i dels membres que formen part de la comunitat educativa.

Per finalitzar aquest apartat, ens agradaria explicar i explicitar la diferenciació entre dos conceptes: INTEGRACIÓ i INCLUSIÓ, tal i com podem observar a continuació:

Integració és tenir infants amb deficiències, amb discapacitats; "anar més enllà" significa viure sense distingir entre els que tenen deficiències i els que no les tenen, perquè no es considerin necessaris establir aquestes diferències per propiciar una educació adequada. (García Pastor, 1997a. Citat en: Lozano, 2007: 103). Per tant es necessari canviar cap a una escola inclusiva que assumeixi i desenvolupi una alternativa hol·lística que superi les pràctiques integradores parcials, donat que és precís parlar d'integració si prèviament no hi ha segregació. Parlar d'inclusió significa continuar les aportacions de:

- Considerar la diversitat com un valor que enriqueix a tots, rebutjant, per tant, qualsevol pràctica discriminatòria.
- El compromís en un procés d'ensenyament - aprenentatge en el que comparteixen espais (l'escola, institut, universitat...) totes les persones i les seves diferències.

- La planificació, desenvolupament i avaluació del currículum òptim per cada alumne/a, de tal manera que, tenint en compte totes les seves necessitats, per millorar en les seves competències i habilitats per una participació autònoma i responsable en les diverses esferes de la vida social.
- El reforçament de la institució educativa respecte a la corresponsabilitat de tots els implicats en la presa de decisions i la seva execució, en la promoció del treball cooperatiu, i en una millor organització dels suports que afavoreixi la flexibilització i la personalització de les experiències. (Jiménez i Vilà, 1999. Citat en: Lozano, 2007: 103).

D'acord amb aquesta cita, considerem que la integració només realitza les adaptacions del currículum i suports necessaris, perquè els infants segueixin el currículum comú, ja que d'aquesta manera, podem trobar dos tipus diferents de centres educatius: els centres ordinaris (infants que no tenen diversitat funcional) i centres especials (infants que tenen diversitat funcional, aquests alumnes són destinats a aquestes escoles per respondre adequadament a les seves necessitats educatives). En ocasions infants que tenen diversitat funcional estan integrats en escoles ordinàries, i per aquest motiu, a l'hora de portar a la pràctica el currículum hi podem trobar dos: un ordinari per als infants que poden seguir el currículum oficial amb adaptacions més o menys significatives, i un altre currículum especial per aquells infants que no el poden seguir.

Per altra banda, la inclusió desenvolupa la perspectiva curricular i el model inclusiu que permet a tots els alumnes, indiferentment de les seves característiques i necessitats educatives, estar i participar a l'escola, garantint i proporcionant recursos i adaptacions necessàries perquè l'alumnat aprengui al màxim de les seves possibilitats i capacitats. Només trobem una escola per a tothom quan assisteixen tots els infants, siguin quines siguin les seves característiques personals i educatives. Per aquest motiu, no cal integrar a cap alumne o alumna perquè tothom està inclòs, i hi ha un currículum comú, el qual és general i ampli per permetre a tothom progressar fins al màxim de les seves possibilitats.

2. Factors de la Diversitat

En el següent apartat parlarem dels dos tipus de diversitat que podem trobar a les escoles i a l'educació actualment. La **diversitat funcional** està formada per un conjunt de persones que realitzen les mateixes accions que la resta de la societat d'una manera diferent, d'acord amb les seves característiques físiques, psíquiques o socials (mitjançant l'entorn, superant i eliminant les barreres que poden aparèixer). Per altra banda, també parlarem de la **diversitat cultural**, la qual es caracteritza per les persones que han après al llarg de la seva vida costums, idees i creences diferents.

2.1 Diversitat funcional

Primerament, ens agradaria definir el concepte de **diversitat funcional**. Va sorgir a finals dels anys seixanta a la Universitat de Berkeley, mitjançant el Moviment de Vida Independent, el qual va ser el primer per lluitar pels drets humans, socials i econòmics de les persones que tenen i presenten aquesta diversitat. El concepte de diversitat funcional segons el Diccionari de la Llengua Espanyola és:

Diversitat: 1. f. Varietat, dissemblança, diferència.

Funcional: 1. Adj. Pertanyent o relatiu a les funcions.

Funció: 1. f. Capacitat d'actuar pròpia dels éssers vius i dels seus òrgans, i de les màquines o instruments. (Diccionari de la Real Acadèmia Espanyola. RAE. Citat en: Romañach i Lobato, 2005: 6).

La diversitat funcional consisteix en dones o homes amb cossos que tenen òrgans, parts del cos o en la seva totalitat que funcionen d'una altra manera perquè són internament diferents. Per motius de les diferències de funcionament del seu cos realitzen les tasques habituals (menjar, escriure, llegir, vestir-se, anar al bany, comunicar-se, desplaçar-se...) d'una manera diferent. (Romañach i Lobato, 2005: 8).

Tal i com podem observar en les cites anteriors, les persones que formen part del col·lectiu de la diversitat funcional són aquelles que tenen alguna part del cos que funciona de manera diferent, la qual cosa permet que realitzin les activitats habituals de totes les persones, d'una manera diferent.

La diversitat funcional cal diferenciar-la i no confondre-la amb els conceptes: dèficit en el funcionament (deficiència), limitacions en l'activitat (discapacitat) i restricció en la participació (minusvalidesa), ja que totes aquestes paraules fan referència a connotacions negatives, les quals

provoquen barreres que desencadenen en la discriminació i exclusió de les persones amb aquesta diversitat. Per aquesta raó, cal tenir en compte els factors que proporcionen les barreres per evitar-les i eliminar-les.

Freqüentment, en la nostra societat, les persones amb diversitat funcional han sigut denominades “minusvàlids”, per aquesta raó, l'Organització Mundial de la Salut (OMS), va realitzar la Classificació Internacional del Funcionament, de la Discapacitat i de la Salut (CIF), durant la 54ena Assemblea Mundial de la Salut, a Ginebra (Suïssa), del 14 al 22 de maig de l'any 2010 (OMS, 2010), la qual va diferenciar aquests quatre conceptes:

- Dèficit en el funcionament (substitueix el concepte “deficiència”): pèrdua o anomalia d'una part del cos o d'una funció fisiològica o mental. En aquest context el terme “anomalia” s'utilitza per referir-se a una desviació significativa de la norma estadística (per exemple, la mitjana de la distribució estandarditzada d'una població).
- Limitacions en l'activitat (substitueix el terme “discapacitat”): són les dificultats que una persona pot tenir en l'execució de les activitats. Les limitacions en l'activitat poden qualificar-se en diversos graus, segons comporten una desviació més o menys important, en termes de quantitat o qualitat, en la manera, extensió o intensitat en que esperaria l'execució de l'activitat en una persona sense alteració de salut. La discapacitat és un terme que s'utilitza per fer referència als dèficits, les limitacions en l'activitat i les restriccions en la participació. Denota els aspectes negatius de la interacció entre la persona amb una alteració de la salut i el seu entorn (factors contextualitzats i ambientals).
- Restricció en la participació (substitueix el concepte “minusvalidesa”): són problemes que una persona pot experimentar amb la seva implicació en situacions vitals. La presència de restriccions en la participació, es determina per la comparació de la participació d'una determinada persona amb la participació esperada per part d'una altra sense discapacitat en una determinada cultura o societat.
- Barrera: són tots aquells factors ambientals en l'entorn d'una persona que condicionen el funcionament i creen discapacitats. Poden influir aspectes com per exemple un ambient físic inaccessible, la falta de tecnologia assistencial apropiada, les actituds negatives de les dones i homes cap la discapacitat, i també la inexistència de serveis, sistemes i polítiques que afavoreixen la participació. (Romañach i Lobato, 2005: 2).

D'aquesta manera, cal evitar utilitzar aquests termes, ja que no són paraules sinònimes del concepte de diversitat funcional, perquè fan referència a les diferències que poden presentar les persones d'una manera pejorativa i negativa, fomentant les barreres i posant en risc d'exclusió a aquests individus. El concepte de dèficit en el funcionament, destaca qualsevol pertorbació a nivell orgànic (psicològic, fisiològic o anatòmic) de l'individu. La restricció en la participació destaca alguna pertorbació a nivell funcional de la persona (consisteix en “trobar la deficiència” per la qual, la persona no realitza l'activitat com es considera “normal”). Per últim, la restricció en la participació consisteix en la socialització de la “deficiència o discapacitat” que afecta i té efectes negatius en aspectes culturals, socials, econòmics o ambientals.

Seguidament, volem explicar com en moltes ocasions les persones que presenten aquest tipus de diversitat són excloses i discriminades per la resta de la societat. Per aquesta raó, ens agradaria destacar:

[...] Les dones i homes amb diversitat funcional, que representen el 10% de la humanitat més oblidada i discriminada al llarg de la història en quasi totes les societats humanes". [...] Les persones amb diversitat funcional som diferents, des d'un punt de vista biofísic, de la major part de la població. Ja que tenen característiques diferents, i donades les condicions generades per la societat, ens veiem obligats a realitzar les mateixes tasques o funcions d'una manera diferent, algunes vegades a través de terceres persones. [...] Aquest terme considera la diferència de la persona i la falta de respecte de les majories, que en els seus processos constructius socials i de l'entorn, no tenen en compte aquesta diversitat funcional. (Romañach i Lobato, 2005: 1).

D'acord amb aquesta cita podem observar, com els ciutadans i ciutadanes no respectem ni tenim en compte a les persones amb diversitat funcional, que han de portar a terme les mateixes activitats, treballs, tasques... que la resta de persones, d'una manera diferent per les seves característiques.

Per solucionar els problemes i evitar les possibles barreres que poden aparèixer, caldria que agrupéssim els diversos tipus de diversitat funcional, per garantir un concepte positiu i que no hi hagi termes pejoratius dels alumnes i persones que presenten aquesta diversitat. Aquesta idea la podem veure reflectida en la següent cita:

[...] Les solucions per erradicar aquesta discriminació, que cal atendre, a la diversitat específica de grups d'individus que podem agrupar i denominar com persones amb: diversitat funcional física, diversitat funcional visual, diversitat funcional auditiva, diversitat funcional mental, diversitat funcional intel·lectual, diversitat funcional orgànica, diversitat funcional circumstancial i/o transitòria. (Romañach i Lobato, 2005: 8).

Seguidament, ens agradaria destacar l'evolució de l'atenció a les persones amb diversitat funcional al llarg de la història, mitjançant aquesta graella¹:

¹ Aquesta graella està elaborada a partir dels apunts de l'assignatura de Fonaments i Estratègies d'Atenció a la Diversitat, portada a terme per Pere Pujolàs i Maset, a la Universitat de Vic, l'any 2010.

Idees de fons sobre l'educació	Evolució de l'escola (Canevaro, 1987)	Evolució de l'atenció a les persones amb diversitat funcional (educació especial)	Models de diversitat funcional (Palacios i Romañach, 2006)
<ul style="list-style-type: none"> · L'educació escolar es basa en la transmissió de coneixements i continguts acadèmics a l'escola. · El currículum, determina què s'ha d'ensenyar, ve predeterminat. · L'alumne/a s'ha d'adaptar al currículum, sinó no pot rebre educació en una escola ordinària. 	<p>Temps de l'escola facultativa: Consisteix en una escola no obligatòria, basada en l'ensenyament tradicional, la qual es centra en els continguts.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Escàs interès per les persones amb diversitat funcional. · Atencions sanitàries (més que educatives) en residències separades. · No hi ha pròpiament educació especial. 	<p>Model de la prescindència (prescindir de les persones): Considera que la causa de la diversitat funcional és l'origen religiós (pecat, càstig dels déus...). Les persones amb aquesta diversitat no poden ser educades o no cal que rebin educació.</p>
	<p>Temps de l'escola obligatòria: Basada en l'escola i l'educació obligatòria, continua l'ensenyament tradicional, centrat en transmetre continguts.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Major interès per l'educació de les persones disminuïdes. · Atenció rehabilitadora en una xarxa paral·lela de centres especials, diferents dels ordinaris. · Educació especial, des d'un enfocament selectiu. 	<p>Model rehabilitador: La causa de la diversitat funcional es troba en la persona (malaltia). Les persones que tenen aquesta diversitat poden i han de ser ateses, en centres especials, per rehabilitar-los, tant com sigui possible.</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Educar suposa arribar al màxim del desenvolupament personal i social de tots els membres de la societat. L'escola contribueix en una gran mesura a aquesta educació. · El currículum (que determina que s'ha de fer i com s'ha d'ensenyar) és un mitjà per assolir aquest màxim desenvolupament. · El currículum s'ha d'adequar i adaptar a les característiques personals i a les necessitats educatives de tots els alumnes. 	<p>Temps de la renovació pedagògica: Consisteix en una escola obligatòria. L'ensenyament s'ha renovat, i ja no centra en transmetre continguts, sinó les característiques personals i necessitats educatives de TOTS els alumnes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Escola inclusiva: les persones amb diversitat funcional tenen garantit el dret de ser educades en una escola per a tothom, dins l'aula comuna, per aprendre conjuntament amb els seus companys de la seva edat i del seu entorn més pròxim. · Educació especial, des d'un enfocament inclusiu. 	<p>Model social: La causa de la diversitat funcional està en la societat que no ofereix els serveis i recursos que requereixen les persones amb aquesta diversitat, per tal de superar les barreres que es troben. Per aquest motiu, la societat ha de canviar, valorar i incloure a tothom, ja que les persones que tenen diversitat funcional tenen dret de ser educades en els centres educatius que la comunitat crea per a TOTS els seus membres, sense cap tipus d'exclusió.</p>

Tal i com podem observar en la graella, segons (Canevaro, 1987), l'educació passa d'una escola no obligatòria, que es centra en la transmissió de continguts acadèmics per part dels docents

d'una manera tradicional (comunicació unidireccional, la font de coneixement és el mestre i la mestra), fins a una educació obligatòria, que es centra a donar una bona resposta educativa, d'acord amb les necessitats i característiques personals de l'alumnat.

Per acabar, ens agradaria comentar els models de diversitat funcional al llarg de la història (Palacios i Romañach, 2006):

- El model de **prescindència**: té els seus orígens amb els grecs i romans, els quals consideraven que la diversitat funcional era causada pels déus i que les persones amb aquesta diversitat no aportaven res a la societat. Utilitzaven pràctiques eugenèsiques (com per exemple, infanticidi de les persones amb diversitat funcional). A l'Edat Mitjana es portava a terme la marginació i exclusió d'aquestes persones.
- El model **rehabilitador**: trobava la causa de la diversitat funcional a partir de la medicina (causa d'una malaltia), però consideraven que aquestes persones podien aportar alguna cosa a la societat, durant la Primera i Segona Guerra Mundial.
- El model **social**: considera que les causes de la diversitat funcional són de tipus socials, ja que mitjançant les limitacions de la societat per els seus serveis, limiten la participació de les persones amb diversitat funcional. Per aquest motiu, cal garantir la inclusió i l'acceptació de les diferències. Aquest model sorgeix a finals de la dècada dels anys seixanta, principis dels setanta als Estats Units d'Amèrica. Per solucionar possibles barreres que poden aparèixer i evitar les discriminacions i exclusions, és necessari que els canvis que es portin a terme no només afectin a les persones amb diversitat funcional, sinó que siguin per a tota la societat.

Per finalitzar aquest apartat, ens agradaria comentar i parlar sobre el DUA (Disseny Universal d'Aprenentatge), el qual consisteix en un conjunt de processos que permeten i garanteixen a tots els alumnes assolir les seves metes, objectius, actituds, coneixements, valors per arribar al màxim de les seves capacitats i poder viure amb qualitat. El DUA (LIONDAU, Llei 51/2003) té en compte a tot l'alumnat i està dissenyat de manera universal, per tal que sigui accessible i flexible per a tothom en diferents contextos educatius. Els principis del Disseny Universal d'Aprenentatge són:

- Múltiples formes de representació i presentació, cal tenir en compte diverses modalitats i estils d'aprenentatges.
- Múltiples formes de participació que es tenen en compte els interessos i preferències dels alumnes i de la seva millor manera d'expressar-se.

- Múltiples i variades formes d'expressió i execució dels alumnes. (LIONDAU, Llei 51/2003).

2.2 Diversitat cultural

Per desenvolupar i explicar aquest apartat ens centrem en (Besalú, 2005). El concepte de diversitat cultural consisteix en persones d'origen estranger o amb homes i dones que presenten característiques físiques diferents, com per exemple el color de la pell. Per aquest motiu, ens agradaria comentar la següent cita:

Associar la cultura a l'origen nacional o al color de la pell (la "raça") és insostenible des del punt de vista científic en la mesura que allò cultural és, per essència, après (i no pas genètic o hereditari) i fruit d'un procés continuat i osmòtic d'iniciació (i no pas de la casualitat o d'un acte jurídic). I assignar la diversitat cultural als altres és, a més a més, ignorar la diversitat interna inherent a qualsevol cultura. (Besalú, 2005: 53 – 54).

Segons aquesta cita, la cultura fa referència a allò que hem après: llengües, religions, hàbits alimentaris, formes de vida, ideologies polítiques... I remarca que si ignorem aquest fet, estem ignorant la diversitat interna cultural en un mateix lloc. Per aquest motiu, podem comprovar com en un mateix país convivim persones culturalment diverses, ja sigui a l'escola o al carrer: hi ha gent de diferents religions, que parlen llengües diferents, que tenen diferents gustos musicals, alimentaris...

D'aquesta manera, la diversitat cultural no es caracteritza per les persones que vénen de l'estranger, ni per les persones que tenen característiques físiques diferents, sinó per les persones que han après al llarg de la seva vida costums, idees i creences diverses.

Segons (Besalú 2005), en la nostra societat, es fa responsable i culpable dels problemes educatius a l'alt percentatge d'alumnes nouvinguts. Aquesta idea és errònia, ja que en els darrers anys, hi ha hagut un gran augment d'alumnat immigrant a les aules i això, ha provocat que es vegin els problemes estructurals de l'educació, especialment per donar la millor resposta educativa a l'atenció a la diversitat.

Però, actualment, la societat s'està adonant que, la immigració, és un indicador de prosperitat econòmica. Per aquesta raó ens agradaria comenta aquesta cita:

Una política realista ha de plantejar-se tots els problemes que origina la pressió de la immigració sobre el sistema de benestar, especialment en àrees com la sanitat, l'ensenyament, l'habitatge, i la seguretat ciutadana. S'ha d'evitar, calgui el que calgui, que en aquelles localitats on es concentra en major mesura la pressió immigratòria, es deteriori la qualitat de vida i dels serveis públics. Només evitant aquests efectes perversos serà possible mantenir una autèntica cohesió social. (Besalú, 2005: 54).

Tal i com podem observar en aquesta cita, en moltes ocasions, veiem i considerem que la immigració és un factor i un element negatiu per a la societat, que perjudica i deteriora la qualitat de vida i serveis públics de la resta de ciutadans. Per aquesta raó, cal destacar que les persones immigrants no només són treballadores, sinó que també són persones amb raons, sentiments, família, necessitats... Persones exactament igual que la resta de la societat. Per aquest motiu, hem d'adaptar la societat per afavorir a tots els membres que formen part de la societat.

Kymlicka (1999), ha mostrat que els nacionalismes són un dels factors més rellevants de diversitat i de conflicte cultural, i defensa que és necessari el reconeixement d'alguns drets col·lectius, com per exemple, el dret a l'autonomia política, per autogovernar-se i garantir el desenvolupament en plenitud i llibertat de la cultura pròpia...

Per acabar aquest apartat, volem destacar que els centres educatius s'han d'adaptar a les peculiaritats, característiques i necessitats de l'alumnat, en lloc de fer el possible per a "adaptar" a cada alumne o alumna als requeriments particulars del centre, assignatura, professors... Per aconseguir-ho no cal excloure a l'infant del seu grup - classe, i situar-lo en grups homogenis (normalment anomenats aules d'acollida), ja que la millor manera d'aprendre és amb el seu grup - classe i enriquir-se dels seus companys i companyes, per garantir una educació de qualitat i que permeti als alumnes arribar al màxim de les seves possibilitats.

Per reforçar aquesta idea, ens recolzarem en el pedagog belga Marcel Crahay que després d'un extens estudi sobre l'educació i immigració, per garantir l'equitat i la diversitat cultural a l'escola, considera, que l'agrupació dels alumnes en grups homogenis no millora el rendiment del grup, sinó que aquesta segregació, influeix en l'autoestima de l'alumnat, en les seves expectatives i en les de les seves famílies. (Crahay, 2000. Citat en: Carbonell, 2008). Per tant, els grups homogenis no són un recurs per a afavorir l'aprenentatge de l'alumnat en risc d'exclusió, sinó que són un fals recurs al servei dels interessos dels docents que no es veuen capacitats per donar una bona resposta educativa a la diversitat que presenten les aules.

3. Escola Inclusiva

En aquest apartat parlarem sobre diversos temes relacionats amb la inclusió. Primerament, farem un repàs de com va sorgir el concepte d'inclusió i el context en el qual es va originar. També parlarem dels protagonistes que impulsen aquesta idea a cada país. Tot seguit, comentem les diverses raons que exposen els experts a favor de la inclusió, punt que ve relacionat amb els tres principis que garanteixen una escola inclusiva: **Presència, Participació i Progrés**. El següent tema que exposarem són els arguments i raons que justifiquen el canvi de la integració a la inclusió, segons (Echeita, 2006). Per finalitzar aquest punt, hem fet un recull de diverses definicions del terme inclusió, realitzades per diferents experts, i finalment hem creat la nostra pròpia.

3.1 Context i causes de l'Escola Inclusiva

Primerament, explicarem el context i les causes de l'aparició de l'Escola Inclusiva. Aquesta té els seus orígens als Estats Units d'Amèrica en un moviment anomenat "Regular Education Initiative" (REI), el seu objectiu és la inclusió a les escoles ordinàries de nens i nenes amb diversitat funcional o cultural. Els màxims exponents van ser, Stainback i Stainback (1989), i Reynolds, Wang i Walberg (1987), que plantegen la necessitat d'unificar l'educació especial i l'educació ordinària en un únic sistema i centre educatiu. El REI (Regular Education Initiative) proposa que tots els alumnes han d'estar escolaritzats en les aules regulars i rebre una educació eficaç i de qualitat. (Arnaiz, 2003).

Aquest moviment apareix a mitjans dels anys vuitanta i principis dels noranta, els representats i protagonistes d'aquest moviment són professionals, pares i els propis discapacitats, amb la intenció de lluitar contra la idea d'Educació Especial. Els personatges més destacats van ser: Fulcher (1989), i Slee (1991) en Austràlia; Barton (1988); Booth (1988) i Tomlison (1982) al Regne Unit; Ballard (1990) a Nova Zelanda; Carrier (1986) a Nova Guinea i Biklen (1989); Heshusius (1989) i Skrtic (1991) a Nort Amèrica; i a Espanya, una mica més tard, Arnaiz (1996), García Pastor (1993) i Ortiz (1996). Tots aquests autors citats anteriorment, defensen la seva insatisfacció amb la integració, perquè consideren que és un model mèdic d'avaluació, i que s'ha de produir un canvi per veure que les dificultats d'alguns alumnes en el sistema educatiu és provocat a causa de l'organització dels centres i les metodologies emprades (Ainscow, Hopkins, Soutworth i West, 2001).

Organismes com la UNESCO (Organització de les Nacions Unides per l'Educació, la Ciència i la Cultura) i UNICEF (Fons de les Nacions Unides per la Infància) col·laboren perquè l'educació arribi a tots els infants. En la *Conferència Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* (1994), es va fer un gran avenç, ja que es va impulsar en major grau l'Educació Inclusiva. Entre els 92 governs i 25 organitzacions internacionals implicades acorden una declaració que proclama:

- Tots els nens tenen dret a l'educació i se'ls hi ha de donar l'oportunitat d'arribar a un nivell acceptable de coneixements.
- Cada nen té característiques, interessos, capacitats i necessitats d'aprenentatge pròpies.
- Els sistemes educatius han de ser dissenyats tenint en compte aquestes característiques i necessitats diferents.
- Les persones amb necessitats educatives especials tenen dret a anar a l'escola ordinària.
- Les escoles ordinàries representen el mitjà més eficaç per combatre la discriminació, crear comunitats d'acollida, construir una societat integradora i han de poder donar una educació per a tots. (UNESCO, 1994).

Tal i com podem observar en aquesta cita, tots els infants tenen dret a l'educació en una escola ordinària, per a tots, independentment de les seves característiques, interessos, capacitats i necessitats d'aprenentatge, per tal d'arribar al màxim de les seves possibilitats i poder evitar i eliminar barreres, discriminacions i exclusions. D'aquesta manera, podem ressaltar com mitjançant la inclusió, podem garantir el reconeixement a l'educació com un dret que cal garantir a tots els alumnes i, veure-la com un valor educatiu que permet la transformació dels centres que no tenen en compte la diversitat.

Per finalitzar aquest punt, volem comentar les deu raons que justifiquen la inclusió segons *Stuides on Inclusive Education (CSIE)*, per garantir la inclusió (Hernández, 1996. Citat en: Lozano, 2007: 90):

Perspectives	Raons
Drets humans	<ul style="list-style-type: none">· Tots els infants tenen dret a aprendre junts.· Els nens i nens no haurien de ser discriminats ni exclosos per les seves discapacitats o dificultats d'aprenentatge.· Els infants no necessiten que se'ls protegeixi dels seus companys o companyes. Els adults discapacitats que van viure aquesta experiència en escoles especials demanen el final de la segregació.· No existeixen raons legítimes per separar als nens i les nenes d'una educació comuna. Han d'estar junts gaudint dels avantatges que això suposa.
Educació de	<ul style="list-style-type: none">· La inclusió millora acadèmica i socialment els infants en entorns integrats.

qualitat	<ul style="list-style-type: none">· No existeix ensenyament i atenció inclusiva en una escola segregada.· Quan es recolza, l'educació inclusiva és més eficaç en els recursos educatius.
Millora del sentit social	<ul style="list-style-type: none">· La segregació ensenya als infants a ser temorosos, ignorants i tenir prejudicis de classe.· Tots els nens i nenes necessiten una educació que els ajudi a desenvolupar relacions i preparar-se per una vida integrada.· Únicament la inclusió té el potencial de reduir la por i crear amics, respecte i comprensió.

(Hernández, 1996. Citat en: Lozano, 2007: 90)

Tal i com hem pogut observar, les perspectives que es tenen en compte són: els drets humans dels infants, educació de qualitat i la millora del sentit social, tenint en compte aquestes raons i factors s'aconseguirà una escola inclusiva.

3.2 Tres principis o condicions de la inclusió

Els principis o condicions que garanteixen una educació inclusiva per a tots els alumnes, indiferentment de les seves necessitats, característiques, interessos i capacitats, són:

- **Presència:** perquè una aula i un centre siguin inclusius, hi han de ser presents **tots** els alumnes que hi vulguin, siguin quines siguin les seves característiques personals.
- **Participació:** no només hi han de ser presents, sinó que han de participar, d'acord amb les seves capacitats i característiques, en les mateixes activitats que la resta dels seus companys i companyes.
- **Progrés:** No només hi han de ser i participar, sinó que tots els que hi són han de poder progressar en el seu aprenentatge, cadascú fins al màxim de les seves capacitats, d'acord amb les seves característiques. (Ainscow; Booth i Dyson, 2006: 26).

D'acord amb aquesta cita, per garantir una educació inclusiva per als alumnes, cal tenir present els tres principis o condicions, ja que és imprescindible promoure la presència de tot l'alumnat en les aules i centres educatius independentment de les seves característiques o diferències que poden presentar. També cal garantir el segon principi o condició, perquè una escola sigui inclusiva no cal només que els alumnes (tant amb diversitat funcional, cultural o alumnes ordinaris) estiguin en la mateixa aula, escola o educació, sinó que han de participar en totes les activitats com la resta de companys i companyes, tenint en compte les seves característiques i necessitats, potenciant-les i enriquint a tots els infants. Finalment, cal promoure i desenvolupar el progrés, per tal de permetre avançar en els coneixements de tots els alumnes, potenciant al

màxim les seves possibilitats i capacitats tenint en compte les seves característiques i diferències².

3.3 El camí cap a una Escola Inclusiva

A continuació exposarem arguments i raons que justifiquen el canvi de la integració a inclusió, segons (Echeita, 2006). Primerament, volem destacar que la inclusió és una actitud i un valor que ha d'il·luminar polítiques i pràctiques per tal de donar la possibilitat de tenir un dret tant fonamental com és el de tenir una educació de qualitat.

Una de les principals raons és per eliminar i evitar processos d'exclusió social, que provoquen que no es produeixi el canvi cap a una societat més tolerant, respectuosa, pacífica i pròspera, ja que l'exclusió social implica la pobresa econòmica, falta de participació i problemes d'accés a la llar, salut, educació, feina... I provoca que hi hagi una gran separació entre persones i comunitats i l'aparició de conflictes. (Echeita, 2006: 87).

D'acord amb aquesta idea, ens agradaria destacar: "El dia que aconseguim desplaçar la cultura de força, de la imposició, de la violència, de la guerra, per la cultura de la tolerància, del diàleg i de la pau, entrarem en una nova època, en què els éssers humans hauran assolit l'altura de la seva grandesa" (Mayor Zaragoza, 1999. Citat en: Echeita, 2006: 79.) Aquest canvi s'ha de promoure a partir de la ment dels nens i joves a través de l'educació escolar. Per tant, s'ha de començar creant un sol sistema escolar que inclogui les diferències i es comprometi en la millora dels seus estudiants.

Altres raons, són els factors que promouen moltes escoles, com per exemple: la selecció que els centres educatius fan dels seus alumnes, la falta de formació per part del professorat per atendre la diversitat i donar una bona resposta educativa als seus alumnes, l'avaluació de l'alumnat... Tots aquests factors i elements generen i afavoreixen el risc d'exclusió social d'aquells alumnes que "no poden o volen".

Per últim, ens agradaria destacar la doble funció que té l'escola en la societat, ja que per una banda es considera el centre educatiu com un factor social, però per l'altra, es demana que aquesta institució sigui la clau per aconseguir la inclusió social. Per aquest motiu, hem

² Per explicar els tres principis que garanteixen la inclusió de tots els alumnes dins de les aules ordinàries, ens hem basat en: Mel Ainscow; Tony Booth i Alan Dyson, com també, en els apunts de l'assignatura de Fonaments i Estratègies d'Atenció a la Diversitat, portada a terme per Pere Pujolàs i Maset, a la Universitat de Vic, l'any 2010.

d'analitzar i modificar aquells principis i pràctiques que donen lloc a l'exclusió social. (Echeita, 2006).

A continuació, presentem una taula (Parrilla, 2002), en la qual podem observar els canvis i l'evolució que ha hagut al llarg de la història amb les persones que tenen més riscos d'exclusió social, i les fases o períodes per arribar al canvi del model educatiu per promoure la inclusió:

	Classe Social	Grup Cultural	Gènere	Discapacitat
Exclusió	No escolarització	No Escolarització	No escolarització	Infantifici / Internament
Segregació	Escola Graduada	Escola pont	Escoles separades: Nens - Nenes	Escoles Especials
Integració	Comprensivitat (50 – 60)	Escola compensatòria. Escola Multicultural	Coeducació (70)	Integració
Reestructuració	Escola inclusiva	Escola inclusiva (Escola Intercultural)	Escola inclusiva	Escola inclusiva

(Parrilla, 2002: 15)

Primerament, podem observar l'etapa educativa d'exclusió de l'escola a tots aquells alumnes que no pertanyien a la població urbana i burgesa, els camperols, les classes treballadores, les dones o els grups socials marginals no tenien dret d'assistir a l'escola, ni a rebre una educació. Més tard apareix el model segregador, a través d'un sistema dual, a partir del qual s'inicien les escoles graduades (per l'alumnat provinent de les classes socials populars), les escoles pont (per l'alumnat que pertanyien a grups socials minoritaris, com per exemple, els gitanos); les escoles per a nenes i les escoles d'educació especial. Posteriorment, durant els anys setanta, apareix l'escola integradora, que permet la reestructuració de l'atenció de la diversitat en les escoles ordinàries. Actualment, ens trobem a l'inici de la fase de reestructuració que donarà pas a un procés de canvi dels nostres sistemes educatius actuals, per tal de garantir la inclusió de tots els alumnes.

Per últim volem comentar aquesta cita, per garantir una escola inclusiva per a tothom, tal i com diu l'autora Josefina Lozano en el seu llibre:

[...] Educar des de la diversitat no consisteix en donar una resposta als centres educatius ordinaris per l'alumnat amb necessitats educatives especials, sinó essencialment [...]: Consisteix en aprendre i viure sense distingir entre els que tenen deficiències i els que no les tenen, donat que es reconeix innecessàriament establir aquesta diferenciació per proporcionar una educació adequada. (Lozano, 2007: 84).

D'acord amb aquesta cita, ens agradaria remarcar que cal tenir molt clar que cada alumne i alumna té dret a pertànyer a un grup - classe i no ser exclòs d'aquest. Per aquesta raó, és molt important saber en què consisteix l'educació inclusiva, ja que aquesta no ha de donar resposta als docents sobre els alumnes que presenten alguna diversitat, sinó proporcionar una educació adequada a cada infant, tenint en compte les seves característiques i diferències.

3.4 Definicions d'Escola Inclusiva

Per finalitzar, ens agradaria comentar la definició d'Escola Inclusiva que han fet diferents experts, ja que al llarg d'aquest apartat hem parlat de la necessitat d'una escola inclusiva, però no hem especificat ben bé el seu significat.

La primera definició que podem trobar és: “Augmentar la participació de l'alumnat en les cultures, el currículum i les institucions de la comunicar a la qual pertany el centre i, en conseqüència, reduir-ne l'exclusió”. (Ainscow i Booth, 2006: 5). Amb aquest definició, podem observar com una escola i educació inclusiva, no només consisteix en incloure dins de l'aula a tot l'alumnat, sinó garantir el seu desenvolupament integral i que arribin al màxim de les seves possibilitats, per tal d'eliminar totes les barreres que hi poden aparèixer.

Seguidament, hem trobat molt adequada aquesta definició de Jiménez i Vilà : “La diversitat és un factor inherent a la naturalesa humana, positiu, valuós, enriquidor i una font de progrés socio – educatiu”. (Jiménez i Vilà, 1999a. Citat en: Lozano. 2007: 85). Tal i com destaquen Jiménez i Vilà, ens sembla interessant comentar i parlar sobre la diversitat que podem trobar en les escoles inclusives, ja que la diversitat proporciona i garanteix un aprenentatge positiu i enriquidor per a tots els membres que formen part de la comunitat educativa, no només per als alumnes. Per aquest motiu, la diversitat d'alumnat en les escoles, és essencial per garantir i proporcionar una societat inclusiva, cohesionada i respectuosa amb la resta de ciutadans.

La definició que comentarem a continuació, parla de les tres condicions necessàries per garantir una educació i escola inclusiva, que hem explicat a l'apartat anterior de la primera part del treball, aquestes són: **Presència**, **Participació** i **Progrés**:

La inclusió és el procés d'anàlisi sistemàtic de les cultures, les polítiques i les pràctiques escolars per a tractar d'eliminar o minimitzar, a través de iniciatives sostingudes de millora i innovació escolar, les barreres de diferent tipus que limita la presència, l'aprenentatge i la participació dels alumnes en la vida escolar dels centres on són escolaritzats, amb particular atenció a aquells més vulnerables. (Ainscow; Booth i Dyson, 2006: 32).

Hem escollit aquesta definició perquè es pot veure clarament com fa referència a PPP: **Presència, Participació i Progrés**, aquestes tres variables són indispensables en la vida escolar d'un alumne o alumna per garantir la seva inclusió i una educació de qualitat i equitat.

La següent definició que presentem, complementa l'anterior, ja que també tracta el tema de les tres condicions:

Una escola inclusiva és la que inclou a tothom i no exclou a ningú. Per tant, siguin quines siguin les característiques personals de l'alumne, tant si té una discapacitat, com si té un origen cultural diferent, com si té greus problemes de comportament o d'adaptació al centre escolar, tots han de ser acollits en aquesta escola. Les escoles no es diferencien en funció de les característiques de l'alumnat". (Pujolàs, 2010: 1).

Una escola inclusiva per a tothom, ha de garantir la Presència, Participació i Progrés de tots els alumnes que formen part de la comunitat educativa, independentment de les seves característiques personals i tenint-les en compte per tal de proporcionar una bona resposta educativa i garantir als alumnes arribar al màxim de les seves possibilitats.

Per finalitzar aquest punt, després de citar i comentar diferents definicions d'Escola Inclusiva, ens agradaria fer la nostra pròpia definició:

Una escola inclusiva és aquella que acull a tots els alumnes independentment de les seves característiques personals i diversitats que puguin presentar, ja siguin funcionals o culturals. Els mestres i membres que formen part de la comunitat educativa han de tenir en compte aquestes característiques, per tal d'arribar al màxim de les seves possibilitats, proporcionant la igualtat d'oportunitats, la presència, participació i progrés, a través d'un procés enriquidor, igualitari i inclusiu per a tots els infants que hi participen, sense que hi hagi cap tipus de barreres socials que proporcionin riscos de marginació o exclusió social.

4. Les escoles rurals

En aquest apartat explicarem l'evolució de les escoles rurals al llarg de la història, centrant-nos en Catalunya. Parlarem de la definició d'escola rural i les diferents tipologies que podem trobar. Per altra banda, aprofundirem en els aspectes organitzatius d'aquestes institucions educatives, centrant-nos en la ZER. Per últim, comentarem el rol dels alumnes, mestres i la diversitat en aquests centres educatius.

4.1 Evolució històrica de l'escola rural a Catalunya

L'evolució històrica de l'escola rural es pot classificar en tres grans èpoques caracteritzades pels canvis que hi han hagut en l'entorn rural, segons (Carmena i Regidor, 1984). Aquests períodes van des de la finalització de la Guerra Civil, fins a l'actualitat:

- Abans de 1960: des de la Postguerra fins al Pla d'Estabilització (l'any 1959), podem trobar les primeres etapes del desenvolupament industrial i els seus canvis:
 - En la primera meitat del segle XX, encara no s'havia produït l'èxode a les grans ciutats, per aquest motiu el sector primari tenia molta importància en l'economia.
 - L'any 1857 amb la Llei *Moyano*, el sistema educatiu a Catalunya i a Espanya era molt precari, ja que hi havia molta població analfabeta.
 - L'any 1914 amb la Mancomunitat de Catalunya es va construir la primera escola rural de Catalunya en un poble de Lleida.
 - L'any 1931 es va originar la Cooperativa de la impremta a l'escola (utilització del moviment de Freinet). Durant la guerra, l'exili i el nou règim, aquesta iniciativa ja no va poder ser possible.
 - Als anys cinquanta – seixanta, va començar el procés industrial i les emigracions de la població va provocar la desaparició d'escoles petites.

- De 1960 a 1981: del Pla d'Estabilització fins a la Crisi dels setanta, trobem el desenvolupament industrial:
 - L'any 1962 amb l'aprovació del Decret de les Agrupacions escolar, el qual va perjudicar a les escoles rurals.
 - L'any 1970 amb la Llei general d'educació, és pot observar la ignorància i menyspreu cap a les escoles petites. Per aquest motiu, Catalunya va fer un esforç concentrador (amb el transport escolar, el menjador i la construcció o ampliació de noves escoles). Tot i l'esforç per aquest procés concentrador a Catalunya i a Espanya, des de 1968 a 1981 va ser una època molt dura per les escoles rurals, ja que es van suprimir moltes escoles petites i no es van construir de noves.
- De 1981 fins a l'actualitat:
 - A partir de l'any 1981 va començar la millora de les escoles rurals, gràcies a les transferències educatives de la Generalitat de Catalunya.

4.2 Definició d'escola rural i tipologies

Una escola rural és aquella que trobem la presència de més d'un nivell educatiu per aula, amb un claustre incomplet que pot oscil·lar entre 1 i 7 mestres. L'escola rural es troba en un entorn social, normalment, només hi ha una escola en el poble. (Valldaura, 1995). D'aquesta manera, volem destacar que totes les escoles rurals no han de complir ni presentar totes les característiques citades anteriorment en la definició, ja que poden haver escoles rurals diferents, com per exemple amb sis nivells educatius amb un sol docent a l'escola, escoles rurals amb diverses aules, en les quals, a cadascuna hi ha dos nivells educatius, i els mestres estan distribuïts per cicles...

Seguidament, d'acord amb (Boix, 1995) volem citar les tipologies i característiques organitzatives i de funcionament de les escoles rurals, que es poden classificar de la següent manera:

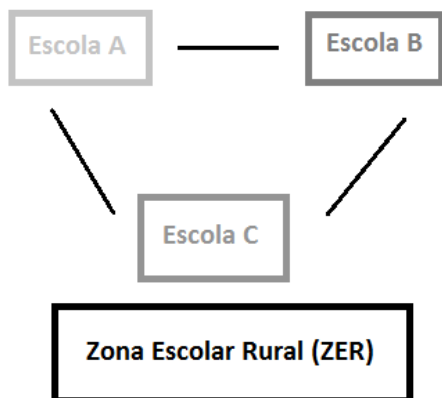
- **Escola cíclica o graduada:** és una escola de diverses unitats, que coincideixen infants de dos o més cursos, d'aquesta manera, potser que no hi hagi un mestre o mestra per curs o grau. La gestió en aquests centres educatius la tenen els mestres que hi formen part.
- **Escola unitària:** és aquella que té una unitat i un ensenyament conjunt dels infants, independentment de les seves edats i nivells educatius. En aquestes escoles les funcions del centre les té el docent.
- **Centres Rurals Agrupats:** consisteix en l'agrupació de diverses escoles unitàries en diferents pobles de la comarca com una sola entitat. Cada escola conserva les seves característiques socials i culturals.
- **Zona Escolar Rural (ZER):** conjunt d'escoles rurals que tenen una certa proximitat per la seva situació geogràfica, econòmica i cultural. És la unitat de la base organitzativa, cada escola té la seva pròpia identitat, però tant a nivell organitzatiu com pedagògic es relacionen i es posen en comú amb la resta d'escoles que formen part de la mateixa ZER.

4.3 Organització de les escoles rurals

Els aspectes organitzatius que s'han de tenir en compte en les escoles rurals per garantir el bon funcionament, tal i com assenyala (Valldaura, 1995), són:

- **Procés d'ensenyament - aprenentatge dels alumnes:** consisteix en decisions sobre la programació, les activitats, materials, metodologies i avaluació que es portaran a terme a l'aula i que permetrà als alumnes l'aprenentatge.
- **Gestió dels recursos personals, materials i econòmics:** consisteixen en la documentació de l'Administració educativa.
- **Relació amb les famílies, administració local i administració educativa:** fan referència a decisions sobre reunions i entrevistes, activitats extraescolars, relacions amb l'AMPA, EAP. Aspectes vinculats amb el manteniment de la institució escolar.

Una tipologia i forma organitzativa de les escoles rurals que ens agradaria comentar i aprofundir més, és la **ZER** (Zona Escolar Rural), la qual es van crear mitjançant un projecte educatiu, per



tal d'aconseguir una millora en la qualitat de l'ensenyament de l'escola rural. Mitjançant aquest gràfic podem observar en què consisteix una ZER, segons (Boix, 1995). Les ZER permeten als mestres proposar i realitzar propostes de canvi en els continguts i metodologies, per tal d'adaptar-se a la realitat que viuen i a les característiques de tots els alumnes, per arribar al màxim de les seves possibilitats.

En les Zones Escolars Rurals es porten a terme decisions compartides pels membres que formen part d'aquestes, mitjançant el consell escolar, l'equip directiu, el claustre de zona i també les comissions d'àrea o departaments, els equips de cycle i els grups de treball. D'acord amb els tres aspectes organitzatius explicats anteriorment, els canvis que provoca la ZER segons (Valldaura, 1995), són:

- **Procés d'ensenyament - aprenentatge:**
 - o Mestres especialistes en una àrea, com per exemple: música, educació física, llengua Estrangera, es desplacen d'una escola a una altra.
 - o Desdoblaments dels grups - classe o treball individualitzat: a les escoles rurals hi ha ràtio d'alumnes - professor, i també ràtio de nivells – àrees – docent. D'aquesta manera, un mestre o mestra és responsable de diferents àrees en diferents nivells educatius.
 - o Construir i participar el **Projecte Educatiu de Zona**, el qual és un instrument que aconsegueix l'ajustament entre les demandes del context de les escoles, garanteix el desenvolupament integral dels alumnes i la integració en la societat. Aquest document es realitza tenint present les característiques geogràfiques, econòmiques i culturals de cada escola que forma part d'una ZER, i s'elaboren uns objectius generals que donen un caràcter únic. El **Projecte Curricular de Zona Comú** permet planificar i revisar l'acció pedagògica, facilitar la tasca diària dels mestres, el qual s'organitza per aules o àrees, però s'elabora per cicles. D'aquesta manera, respecta els ritmes

d'aprenentatge dels infants i permet una planificació més àmplia en el temps, per assolir i portar a terme els objectius proposats.

- **Relació amb pares, ajuntaments i administració:**
 - Permet centralitzar les tasques en l'equip directiu, i tenir a l'abast més recursos, tant personals, materials com econòmics que beneficien a la ZER.

- **Gestió administrativa i dels recursos personals, materials i econòmics:**
 - Recolzament a cada poble i escola, per facilitar la comunicació amb els serveis comunicatius, la inspecció entre les escoles de la ZER.

 - Permet la continuïtat del projecte educatiu davant les famílies.

4.4 Els alumnes a l'escola rural

Segons (Boix, 1995), tant els alumnes de les escoles rurals, com l'alumnat de les escoles urbanes han de rebre una educació general i bàsica. En el medi rural, el nombre d'infants és reduït, això comporta que la ràtio en les escoles rurals acostumi a ser baixa, i com a conseqüència hi hagi una atenció més individualitzada, que els mestres i les mestres tinguin un millor coneixement de l'alumnat, i que es portin a terme estratègies d'aprenentatge per l'organització de l'espai i del treball a l'aula com:

- L'autonomia: els alumnes han d'adquirir independència en el treball, ja que no sempre els mestres estan disponibles quan ells ho necessiten. D'aquesta manera, els alumnes treballen sols, d'acord amb el seu ritme d'aprenentatge i les seves possibilitats.

- L'autoorganització, autoaprenentatge i autodeterminació: mitjançant el desenvolupament de les activitats, permet als alumnes l'organització dels seus coneixements i experiències. Els infants són els responsables de les seves activitats i encarregats de prendre decisions, amb la guia del mestre o la mestra.

- Participació i cooperació en el treball: els infants desenvolupen un paper actiu en les aules, per aquest motiu, es pot observar la participació i la cooperació, tant en el procés

d'ensenyament – aprenentatge, com en la gestió dels treballs escolars, individualment o en grup.

4.5 Els docents en/a l'escola rural

A continuació explicarem i exposarem els aspectes positius i negatius per als mestres de les escoles rurals. Pel que fa als aspectes negatius, podem destacar que a vegades els docents no coneixen l'entorn que els envolta, per aquest motiu, els alumnes no aprofiten al màxim tots els recursos de l'entorn més pròxim. Un altre aspecte que ens agradaria destacar, és que la zona geografia en la que es troben els centres educatius dificulten l'accés a determinades activitats de formació permanent dels mestres. (Boix, 1995).

Per altra banda, els elements i aspectes positius que tenen els mestres en les escoles rurals són: que permeten una relació més fluïda i enriquidora amb l'alumnat i les seves famílies, ja que aquestes permeten tenir una visió del procés educatiu dels alumnes, perquè en moltes ocasions els infants solen tenir el mateix mestre o mestra durant diferents cursos escolars. També, amb el nombre reduït d'alumnes que formen part d'aquests centres, el mestre o la mestra pot tenir un coneixement més individualitzat de l'alumnat. (Arjona, Mora, Martini i Domènech, 1995).

4.6 La diversitat en l'escola rural

Tal i com assenyala (Boix, 1995), totes les escoles rurals es caracteritzen per la seva diversitat en els grups - classe, per aquest motiu, cal planificar el procés d'ensenyament - aprenentatge tenint en compte les característiques del grup heterogeni, ja que l'objectiu és que tots els alumnes arribin al màxim de les seves possibilitats.

També cal tenir en compte, que dins de cada aula, hi ha un grup d'alumnes amb les seves característiques i necessitats educatives diferents, les quals, el mestre o la mestra haurà de garantir la millor resposta educativa per afavorir el desenvolupament integral de tots els alumnes. Per aquest motiu, ens agradaria ressaltar aquesta cita: "L'infant a mesura que avança en edat, ho fa pels camins més diversos i la homogeneïtat que presideix el primer any de vida donarà un pas enorme cap a la diversitat d'individualitats adultes". (Perinat, 1981. Citat en: Boix, 1995: 62).

5. L'Atenció a la Diversitat a les escoles, segons la LOE i la LEC

En aquest apartat citarem i destacarem els articles dels diferents capítols i títols de la normativa vigent, tant a Catalunya com a Espanya, que parlen sobre l'Atenció a la Diversitat i les escoles rurals, ja que són els dos conceptes claus del nostre estudi.

5.1 L'Atenció a la Diversitat segons la Ley Orgánica de Educación

Primerament, ens centrarem en la Ley Orgànica de Educación (Ley 2/2006, 3 de maig del 2006, núm 7899). Actualment vigent en Espanya, de la qual destacarem aquells articles que parlen sobre l'Atenció a la Diversitat i les escoles rurals, aquests són:

TÍTULO PRELIMINAR

CAPÍTULO I: Principios y fines de la educación

Artículo 1. *Principios.*

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

Artículo 2. *Fines.*

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

TÍTULO II: Equidad en la Educación

CAPÍTULO I: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Artículo 71. *Principios.*

- 1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Artículo 73. *Ámbito.*

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Artículo 74. *Escolarización.*

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

CAPÍTULO II: Compensación de las desigualdades en educación

Artículo 80. *Principios.*

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Artículo 82. *Igualdad de oportunidades en el mundo rural.*

1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado.

TÍTULO III: Profesorado

CAPÍTULO I: Principios generales

Artículo 110. *Accesibilidad.*

2. Las Administraciones educativas promoverán programas para adecuar las condiciones físicas, incluido el transporte escolar, y tecnológicas de los centros y los dotarán de los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de personas con discapacidad, de modo que no se conviertan en factor

de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los alumnos.

CAPÍTULO II: Centros públicos

Artículo 111. *Denominación de los centros públicos.*

4. Los centros que ofrecen enseñanzas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales que no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, se denominarán centros de educación especial. (Ley Orgánica de Educación, 2/2006).

Tal i com podem observar en la *Ley Orgánica de Educación*, ens parla dels aspectes i indicacions que han de tenir en compte els centres educatius, de les diverses comunitats autònomes, per tal de garantir a tots els alumnes una educació de qualitat, per arribar al màxim de les seves possibilitats, garantint la igualtat d'oportunitats, la inclusió, el desenvolupament integral i no discriminacions dels alumnes que formen part de les institucions educatives.

La LOE també vol proporcionar una resposta educativa i atenció als alumnes que presenten alguna "discapacitat" (diversitat funcional), tal i com hem parlat a l'apartat 2 de la primera part del treball, per reforçar valors com la solidaritat, ajuda mútua, tolerància, igualtat, respecte, ja que d'aquesta manera permet eliminar qualsevol factor de discriminació i exclusió.

Un altre títol que volem comentar d'aquesta llei, és el Títol II: *Equitat en l'educació*, el qual fa referència als alumnes amb necessitats específiques educatives, ja que totes les institucions educatives han de proporcionar i garantir els recursos necessaris per el seu desenvolupament i la seva educació.

També ens agradaria destacar conceptes amb connotacions negatives i que mitjançant els quals, poden donar lloc a obstacles per assolir la inclusió de tots els alumnes en els centres educatius, aquests són: "recursos necessaris perquè els alumnes que requereixen una atenció educativa diferent a l'ordinària"; [...] "s'entén per alumnes que presenten necessitats educatives especials, aquells que [...], determinen suports i atencions educatives específiques derivades de discapacitat o trastorns greus de conducta" (Ley Organica de Educación, 2/2006: 17179), ja que tots els alumnes han d'accedir i tenen dret a aquesta educació, tenint en compte la diversitat funcional i cultural. També volem comentar, que les institucions educatives han de garantir als alumnes, sistemes educatius que eliminin i evitin les desigualtats i barreres provocades per factors socials, econòmics, culturals, ètnics...

Per altra banda, també ens agradaria comentar l'article 82 (Ley Organica de Educació, 2/2006: 17181), el qual es centra en la igualtat d'oportunitat dels centres educatius rurals, ja que cal proporcionar els recursos, medis i sistemes per garantir una educació de qualitat.

L'últim títol que volem comentar de la *Ley Orgánica de Educación*, és el que fa referència als docents, els quals han de garantir una atenció inclusiva i adequar el currículum a les necessitats i característiques dels seus alumnes, per arribar al màxim de les seves possibilitats i eliminar qualsevol element o factor de discriminació i exclusió. També podem observar com aquesta llei, no té en compte l'educació inclusiva, per a tots, ja que tal i com podem observar en l'article 111 (Ley Organica de Educación: 2/2006, 17186), el qual diu: "Els centres que ofereixen ensenyaments dirigits a alumnes amb necessitats educatives especials que no poden ser atesos en el marc de les mesures d'atenció a la diversitat dels centres ordinaris, s'anomenen centres d'educació especial", d'aquesta manera podem observar com no hi ha una escola inclusiva, perquè, si fos així, no caldria un centre d'educació especial.

5.2 L'Atenció a la Diversitat segons la Llei d'Educació de Catalunya

A continuació, parlarem de la Llei d'Educació de Catalunya (Llei 12/2009, 10 de juliol de 2009, núm. 5422). En aquesta llei, com a l'anterior, destacarem els capítols, títols i articles de la concepció que té la normativa vigent a Catalunya sobre l'Atenció a la Diversitat i les escoles rurals, aquests són:

TÍTOL I. Dret a l'educació i sistema educatiu

Article 3. Dret a una educació integral

alumnes tenen dret a rebre una educació integral, orientada al ple desenvolupament de la personalitat, amb respecte als principis democràtics de convivència i als drets i les llibertats fonamentals.

Article 4. Accés al sistema educatiu

1. Tothom té dret a accedir en condicions d'igualtat al sistema educatiu. També té dret a l'elecció de centre, en el marc de l'oferta educativa.

2. El Govern ha de garantir l'exercici efectiu del dret a l'educació mitjançant la programació general de l'ensenyament. El Govern, per a garantir el dret de totes les persones a accedir a l'educació en condicions d'igualtat i el dret a l'elecció de centre, ha de regular un procediment únic d'accés als centres públics i als centres privats sostinguts amb fons públics.

TÍTOL III: De la comunitat educativa

CAPÍTOL II: L'alumnat

Article 21. Drets dels alumnes

1. Els alumnes, com a protagonistes del procés educatiu, tenen dret a rebre una educació integral i de qualitat.
2. Els alumnes, a més dels drets reconeguts per la Constitució, l'Estatut i la regulació orgànica del dret a l'educació, tenen dret a:
 - a) Accedir a l'educació en condicions d'equitat i gaudir d'igualtat d'oportunitats.
 - b) Accedir a la formació permanent.
 - c) Rebre una educació que n'estimuli les capacitats, en tingui en compte el ritme d'aprenentatge i n'incentivi i en valori l'esforç i el rendiment.
 - d) Rebre una valoració objectiva de llur rendiment escolar i de llur progrés personal.
 - e) Ésser informats dels criteris i els procediments d'avaluació.
 - f) Ésser educats en la responsabilitat.
 - g) Gaudir d'una convivència respectuosa i pacífica, amb l'estímul permanent d'hàbits de diàleg i de cooperació.
 - h) Ésser educats en el discurs audiovisual.
 - i) Ésser atesos amb pràctiques educatives inclusives i, si escau, de compensació.
 - j) Rebre una atenció especial si es troben en una situació de risc que eventualment pugui donar lloc a situacions de desemparament.
 - k) Participar individualment i col·lectivament en la vida del centre.
 - l) Reunir-se i, si escau, associar-se, en el marc de la legislació vigent.
 - n) Gaudir de condicions saludables i d'accessibilitat en l'àmbit educatiu.
 - o) Gaudir de protecció social, en l'àmbit educatiu, en els casos d'infortuni familiar o accident.

TÍTOL IV: Dels centres educatius

CAPÍTOL II: Criteris per a l'organització pedagògica dels centres.

Article 81. Criteris d'organització pedagògica dels centres per a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives específiques

1. L'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva.
2. Els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats.
3. S'entén per *alumnes amb necessitats educatives específiques*
 - a) Els alumnes que tenen necessitats educatives especials, que són els afectats per discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, els que manifesten trastorns greus de personalitat o de conducta o els que pateixen malalties degeneratives greus.
 - b) Els alumnes amb necessitats educatives específiques derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu o derivades de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides.
4. Amb relació als alumnes amb necessitats educatives especials, s'ha de garantir, prèviament a llur escolarització, l'avaluació inicial d'aquestes necessitats, l'elaboració d'un pla personalitzat i l'assessorament a cada família directament afectada. Aquests alumnes, un cop avaluades llurs necessitats educatives i els suports disponibles, si es considera que no poden ésser atesos en centres ordinaris, s'han d'escolaritzar en centres d'educació especial. Aquests centres poden

desenvolupar els serveis i programes de suport a l'escolarització d'alumnes amb discapacitats als centres ordinaris que el Departament determini.

Article 82. Criteris d'organització dels centres per a atendre els alumnes amb trastorns d'aprenentatge o de comunicació relacionats amb l'aprenentatge escolar

1. El projecte educatiu de cada centre ha d'incloure els elements metodològics i organitzatius necessaris per a atendre adequadament els alumnes amb trastorns d'aprenentatge o de comunicació que puguin afectar l'aprenentatge i la capacitat de relació, de comunicació o de comportament.

2. L' Administració educativa ha d'establir, per mitjà dels serveis educatius, protocols per a la identificació dels trastorns d'aprenentatge o de comunicació i l'atenció metodològica adequada.

Article 83. Criteris d'organització dels centres per a atendre els alumnes amb altes capacitats **1.** El projecte educatiu de cada centre ha d'incloure els elements metodològics i organitzatius necessaris per a atendre els alumnes amb altes capacitats, amb programes específics de formació i flexibilitat en la durada de cada etapa educativa.

2. L' Administració educativa ha d'establir, per mitjà dels serveis educatius, protocols per a la identificació de les altes capacitats i l'atenció metodològica adequada. (Llei d'Educació de Catalunya, 12/2009).

La LEC, és l'actual llei a Catalunya, està desenvolupada d'acord amb les competències d'autogovern de Catalunya. Aquesta llei té per objectiu definir el sistema educatiu a Catalunya, tot i que no està inclòs el sistema universitari.

En aquesta llei es pot veure com parla de la necessitat d'adequar l'activitat educativa per atendre la diversitat de l'alumnat, d'aquesta manera assolint una igualtat d'oportunitats. Per aquest motiu, podem observar al títol preliminar els principis fonamentals del sistema educatiu català "la cohesió social i l'educació inclusiva com a base d'una escola per a tothom". (Llei d'Educació de Catalunya: 12/2009: 42).

En el Títol I, exposa que tots els alumnes tenen dret a una educació integral per al màxim desenvolupament de la personalitat, ja que tothom té el dret i llibertat d'escollir el centre educatiu que vol accedir (dins el marc d'oferta educativa). El Govern s'encarrega de vetllar perquè tothom pugui tenir accés a l'educació en igualtat d'oportunitats.

A continuació, comentarem els drets dels alumnes establerts en *Llei d'Educació de Catalunya*, ja que un dels drets fonamentals és que tot l'alumnat rebi una educació equitativa que els permeti arribar al màxim de les seves capacitats. També cal tenir en compte i respectar els diversos ritmes d'aprenentatge dels alumnes, ja que cal valorar l'esforç que hi dediquen. Ens

agradaria destacar l'article 81 (Llei d'Educació de Catalunya, 12/2009: 124), el qual ens parla d'utilitzar i desenvolupar pràctiques educatives inclusives amb l'alumnat, però, tot i així, podem trobar una incongruència, ja que diu que si alguns alumnes es consideren que no poden estar atesos en els centres ordinaris seran destinats a centres d'educació especial, tal i com hem destacat ,també, en la *Ley Orgánica de Educación*. Aquest fet dóna per suposat que encara la pràctica inclusiva a les escoles no es duu a terme plenament, ni tenen present les característiques de tot l'alumnat que forma part de la comunitat educativa.

Un altre aspecte que volem ressaltar d'aquesta llei, és que afirma que l'atenció educativa de tot l'alumnat es regeix pel principi d'inclusió, en el qual es defineixen els criteris d'organització pedagògica, per tal de facilitar una bona resposta i atenció educativa a tots els alumnes. Tot i que, com hem destacat en el punt anterior, dins de la normativa hi ha conceptes pejoratius per als alumnes que presenten diversitat funcional, com per exemple el terme de discapacitat. Per garantir una escola i educació inclusiva, la LEC preveu que els centres d'educació especial (CEE) puguin desenvolupar serveis i programes de suport a l'escolarització d'alumnat amb "discapacitat" (diversitat funcional) en centres ordinaris.

Per finalitzar, ens agradaria ressaltar que a part de la LEC, en el Projecte Educatiu de Centre també s'ha de reflectir els elements i procediments d'inclusió de l'alumnat, com les actuacions, prioritats, plantejaments educatius i l'aplicació dels criteris d'organització pedagògica. Les institucions educatives han d'establir els principis per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat i donar una bona resposta educativa per a tots els alumnes.

Segona part

6. Contextualització de la recerca

En el següent apartat contextualitzarem l'estudi i analitzarem les dades obtingudes durant l'estada a les tres escoles de la ZER Tramuntana. Per aquest motiu, és necessari concretar el procés metodològic desenvolupat al llarg de la recerca.

6.1 Context de les escoles estudiades a la ZER Tramuntana

L'estudi s'ha portat a terme durant l'estada d'una setmana a tres escoles de la ZER Tramuntana a l'Empordà (Girona), en un període intensiu (30 hores), comprès del 14 al 18 de gener de 2013. La característica principal de les tres escoles és que formen part de la mateixa ZER, (Zona Escolar Rural) que tal i com hem explicat anteriorment al marc teòric, consisteix en una agrupació d'escoles petites, relativament properes geogràficament i que funcionen com un sol centre educatiu.

S'estableix un Projecte Educatiu comú adaptat a les característiques de la zona, on els mestres i les mestres treballen en equip, programant activitats conjuntes per als infants. Es comparteixen serveis, mestres especialistes, que són itinerants (de llengua anglesa, d'educació física, d'educació especial i d'educació musical). D'aquesta manera, la ZER permet una millor qualitat en l'educació dels alumnes que viuen en les zones rurals. També permet la relació i el treball en equip entre els alumnes i mestres dels diferents centres, que per separat resultarien força dificultoses: programacions, sortides, colònies, trobades, projectes...

A la ZER Tramuntana, cada escola manté la seva identitat i gestiona tot el que li és propi a través del seu Consell Escolar. Com a ZER es gestiona, a través del Consell Escolar de ZER, tot allò que és comú a totes les escoles i que conforma el Pla Anual³:

- Programació de les diferents àrees.
- Activitats conjuntes amb alumnes: sortides, trobades, colònies, festes culturals.

³ Aquesta informació està estreta i seleccionada dels documents normatius de les tres escoles de la ZER Tramuntana.

- Projectes de treball de cohesió de la ZER.
- Coordinació dels mestres especialistes.

Els **trets d'identitat** de la ZER Tramuntana, i per tant de les tres escoles que en formen part són:

- Es compromet amb el foment de la consciència nacional catalana, la llengua vehicular de les tres escoles i de relació a la ZER és el català.
- Vol desenvolupar en els alumnes aquell nivell necessari de coneixements (fets i conceptes), procediments (habilitats), actituds, valors i normes que els capacitaran per adaptar-se de manera positiva i crítica a la societat.
- Vol ser integrada en els municipis, arrelada i sensible al seu entorn social i natural.
- Vol ser integradora i oberta a la diversitat i opta per anar construint un context escolar capaç d'acollir a tots els infants, garantint i facilitant una resposta a les diferents necessitats educatives que presenta l'alumnat.
- Es manifesta democràtica i participativa, fomentant l'entesa entre els pobles, el respecte dels Drets Humans i la valoració de la pau.
- La ZER Tramuntana, d'acord amb els principis d'igualtat i no discriminació, opta per un ensenyament igual entre els alumnes, desenvolupat en un marc de coeducació.
- És aconfessional respecte a totes les religions, prendrà posicions de respecte per les creences de cada persona, ja que d'aquesta manera permet l'enriquiment cultural de la comunitat escolar, sempre que no entrin en contradicció amb altres trets d'identitat de la ZER.
- Vol garantir una coherència metodològica. Així es compromet a vetllar per la coordinació i l'harmonia entre els diferents mètodes utilitzats per l'equip de mestres.
- Opta per una educació personalitzada. El desenvolupament de la pròpia personalitat, la creativitat, el foment de la lliure expressió i una base metodològica d'ensenyament activa en seran requisits indispensables.
- Pretén fomentar el desenvolupament de la innovació i la realització de nous projectes.

- Vol potenciar la relació entre els alumnes de les diferents escoles i entre nens i nenes de diferents edats, mitjançant activitats conjuntes entre les escoles de la ZER: trobades, excursions, colònies, correspondència...
- **Característiques de la ZER Tramuntana:**

La ZER Tramuntana es va crear i constituir, el curs 1990 - 1991. En un principi estava formada per 4 escoles dels municipis de: Sant Mori, Saus - Camallera - Llampaias, Ventalló i Viladamat. Més tard, es va afegir l'escola de Vilamacolum. El curs 2000 - 2001 es va tancar l'escola de Sant Mori per manca d'alumnat. Quatre anys més tard, l'escola de Vilamacolum va passar a tenir la denominació de CEIP Els Valentins. En el curs 2005 - 2006, l'escola de Camallera pren el nom de CEIP Els Terraprimis i la de Viladamat el nom de CEIP Puig Segalar. Aquest curs, el CEIP Els Terraprimis s'ha separat de la ZER Tramuntana, ja que el seu nombre d'alumnes és superior a la resta de les escoles, i pot formar-se com un centre educatiu independent. A l'actualitat, la ZER Tramuntana, està formada per 3 escoles: CEIP Puig Segalar de Viladamat, CEIP Els Valentins de Vilamacolum i CEIP Ventalló.

- **Característiques generals de les escoles:**

Els tres centres educatius que formen aquesta ZER, acullen nens i nenes del seu propi municipi principalment, i dels municipis propers que no tenen escola (Sant Mori, Vilopriu, Valldevià, Vilar...). Els alumnes de les escoles de Ventalló i Viladamat continuen els seus estudis a l'IES de l'Escala; i els alumnes de Vilamacolum assisteixen a l'IES de Castelló d'Empúries.

Totes les escoles disposen dels serveis del Centre de Recursos Pedagògics i de l'Equip d'assessorament Psicopedagògic de Figueres a l'Alt Empordà. Cada escola té les seves particularitats, però en línees generals les podem definir com escoles petites, no graduades i amb varietat d'edats a les classes, ja que estan agrupats per cicles de dos cursos, tres o fins i tot més. Els agrupaments poden variar d'un curs a l'altre en funció dels alumnes nous que es matriculen, els que marxen, el nombre de mestres... En els últims cinc cursos, hi ha hagut un notable creixement d'alumnes a cadascuna de les escoles. Cada classe és responsabilitat d'un mestre tutor o d'una mestra tutora, però, també, imparteixen les seves matèries els mestres itinerants de la ZER i altres docents del centre que donen suport, ajuden a fer desdoblaments de grups i a atendre la diversitat d'alumnat.

Les tres escoles ofereixen servei de menjador escolar. A part dels edificis escolars, amb les diferents aules, pati i zones d'esbarjo; sovint, també es fa ús de les sales polivalents o instal·lacions esportives dels pobles. En aquestes sales dels pobles, es duen a terme, sobretot,

sessions d'educació física, així com diverses festes i celebracions durant el curs escolar: representacions teatrals, carnaval, festes de fi de curs, activitats de la setmana cultural...

- **Característiques de l'entorn:**

Les característiques de vivenda, de les tres escoles de la ZER Tramuntana, consisteixen en què ¼ part dels alumnes viuen fora dels nuclis urbans i 2/3 de les famílies tenen vivenda pròpia en un dels tres municipis. Pel que fa al transport, ¼ dels alumnes han d'anar a l'escola amb transport escolar o cotxe propi, la resta d'alumnat poden anar caminant. Els serveis socials dels quals disposen aquestes tres institucions educatives són: locals polivalents (normalment es realitza educació física i s'organitzen actes lúdics), assistent social i Centre d'Atenció Primària (CAP).

- **Característiques de les famílies:**

El nucli familiar de les famílies que formen part de la ZER Tramuntana, està format generalment per pare, mare i dos fills. En ¼ part de les famílies, també hi viuen altres membres (avis, oncles...). En els últims anys ha augmentat el nombre de famílies monoparentals i de composició no tradicional. La gran majoria dels membres de la família, un 75% concretament, els pares són nascuts a Catalunya; un 22% els pares són d'Europa i d'altres continents; i una minoria, un 3%, els pares provenen de l'Est.

Pel què fa a la situació econòmica, la gran majoria de famílies treballen pare i mare. Majoritàriament, el treball de la mare és dins del sector terciari i el del pare dins el secundari. Més del 70% de les famílies s'han de desplaçar més de 10 Km per anar a la feina.

La llengua amb la que es comuniquen les famílies, majoritàriament, és el català, tot i que hi ha hagut un augment de famílies que parlen altres llengües (francès, anglès, romanès, olov, alemany, suec, àrab i amasig).

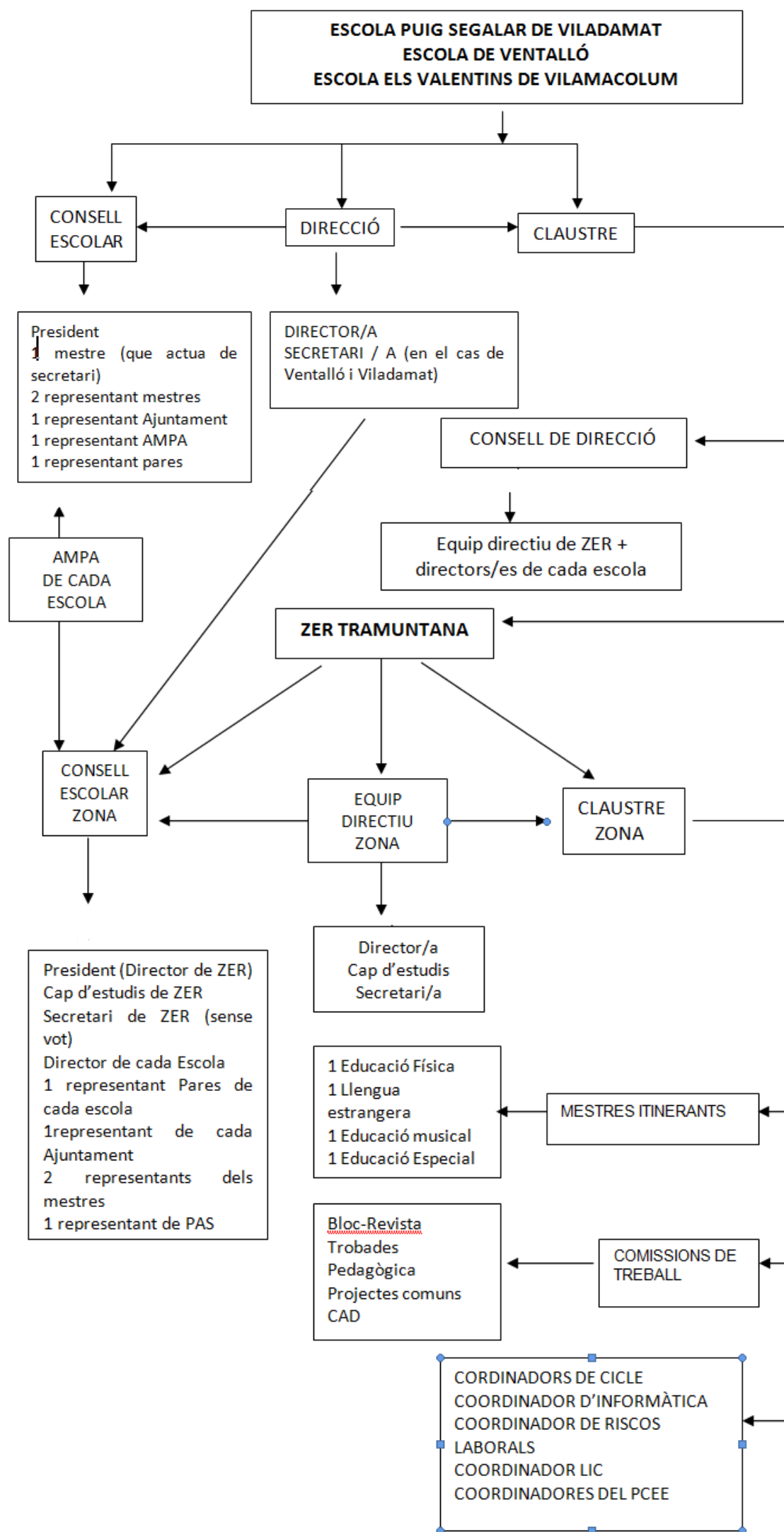
Referent als estudis dels pares, entre un 25% i un 30% de les famílies tenen el graduat escolar. Al voltant del 35% i 40% dels pares tenen el batxillerat o FP i un 25% dels pares i mares tenen estudis superiors.

- **Serveis culturals:**

Tant l'escola de Viladamat com la de Vilamacolum disposen de biblioteca Puntedu situada en el mateix centre escolar, oberta fora d'horari escolar a la resta de la població. Per altra banda, Ventalló disposa d'un espai al centre cultural " El Teatret" on s'hi organitzen activitats pels nens i nenes i on poden anar a fer els deures. Respecte a associacions esportives obertes per als infants, només n'hi ha a Ventalló (atletisme). No hi ha associacions d'esplai per a nens i joves però les Associacions de Mares i Pares dels Alumnes (AMPA) realitzen activitats extraescolars i casals.

- **Organigrama de les tres escoles de la ZER Tramuntana:**

A continuació podem observar l'organigrama de la ZER Tramuntana i tots els agents educatius que intervenen a l'escola Puig Segalar de Viladamat, a l'escola de Ventalló i a l'escola Els Valentins de Vilamacolum, extret a partir dels documents normatius d'aquesta ZER.



Les escoles que formen part de la ZER Tramuntana són:

6.1.1 Escola de Puig Segalar de Viladamat

L'escola pública Puig Segalar de Viladamat, actualment acull un total de 45 alumnes. Aquests alumnes són majoritàriament residents al poble, tot i que també hi ha alumnes del Mas Gros i Pelacalç (que pertanyen al nucli municipal de Ventalló), també podem trobar alguns alumnes provinents de l'Escala. Els alumnes estan distribuïts en 4 grups: Educació Infantil (amb 15 alumnes i dos mestres pel matí, i per les tardes una altra mestra diferent), Cicle Inicial (amb 13 alumnes, i com a infantil, hi ha una mestra pel matí i una altra mestra a la tarda), Cicle Mitjà (amb una mestra al matí i un altre mestre a la tarda, i són 9 alumnes) i Cicle Superior (amb 8 alumnes, tant al matí com a la tarda dóna classes el director, Miquel Payaró). Per les tardes canvien gairebé tots els mestres del centre educatiu ja que tenen $\frac{2}{3}$ els docents per el matí, i $\frac{1}{3}$ per les tardes. El director del CEIP Puig Segalar és Miquel Payaró.

El centre educatiu està situat al carrer de les Escoles, núm. 3 de Viladamat. L'escola Puig Segalar, tal i com hem explicat anteriorment en aquest apartat, pertany a la ZER Tramuntana des del curs 1990 - 1991. Actualment, a la ZER els acompanyen els centres de Ventalló i Vilamacolum. Amb la ZER s'hi comparteixen mestres itinerants (de llengua anglesa, especialista d'Educació Especial, actualment hi ha dues mestres, ja que una té reducció de jornada per maternitat; l'especialista d'educació musical i l'especialista d'educació física, que en aquest centre també imparteix les classes d'informàtica).

Aquest centre educatiu està situat al municipi de Viladamat a l'Alt Empordà, el qual limita al Nord i al Nord Oest amb Ventalló, al Sud Oest amb Garrigoles, al sud amb la Tallada de l'Empordà i també Albons, i a l'Est amb l'Escala. Viladamat està perfectament comunicat per carretera amb Figueres (uns 15 minuts aproximadament amb cotxe) i amb Girona (hi ha una distància de 35 minuts amb cotxe).

Aquest poble està en una superfície de 11,73 km², amb un nombre de 458 habitants, a la Comarca de l'Alt Empordà de Girona. El gentilici és Viladamatenc per als nois i els homes i Viladamatenca per a les noies i dones d'aquest municipi.

Tradicionalment, els habitants de Viladamat vivien de l'agricultura (de secà: cereals, llegums, farratge i algunes extensions de vinya i olivera, i de regadiu) i la ramaderia (bestiar porcí, oví i, en menor proporció, boví). A l'actualitat, la majoria de la població de Viladamat treballa en feines del sector dels serveis, amb una forta relació amb el turisme.

(Les fotografies d'aquesta escola i del poble, les podem observar a l'Annex I).

6.1.2 Escola de Ventalló

L'escola pública de Ventalló, actualment té 71 alumnes. Els alumnes que pertanyen a aquesta escola majoritàriament viuen al poble, tot i que també hi ha alumnes que provenen de pobles propers i de l'Escala. Els alumnes estan distribuïts en 5 grups: dos grups d'Educació Infantil, un grup amb P3 i P4 junts (amb 20 alumnes i dues mestres a l'aula), i un altre de P5 (amb 11 alumnes i una mestra); Cicle Inicial (amb 18 alumnes i una mestra), Cicle Mitjà (una mestra dins l'aula i 14 alumnes) i Cicle Superior (és el grup més reduït 7 alumnes i una mestra que és també la directora). La directora de l'escola és la Teia Prat.

El centre educatiu està situat al carrer Reravalls, sense número, a Ventalló. L'escola pertany a la ZER Tramuntana des de l'any 1990, amb tres escoles més. El centre educatiu es troba al municipi de Ventalló a l'Alt Empordà, província de Girona. Està situat al sud del Baix Fluvià. Limita la tramuntana amb Torroella i Sant Miquel de Fluvià a través del riu; a ponent amb Sant Mori, amb Baix Empordà (Vilopriu i Garrigoles) i Viladamat; finalment a llevant amb l'Armentera i l'Escala

Aquest poble té 24,9 km² d'extensió amb 873 habitants aproximadament. En un principi, els habitants de Ventalló es dedicaven al sector primari majoritàriament, on destaca l'olivera. Més tard, la transformació econòmica de la segona meitat del segle XX, va evolucionar cap el regadiu i la ramaderia, sobretot porcina. Avui dia, l'agricultura es mou entre el regadiu, la subsidiària de la ramaderia, l'increment dels fruiters i una lleugera recuperació de l'olivera. Tot i així, actualment, es tendeix més al sector dels serveis o sector terciari. A nivell social Ventalló disposa de llar d'infants, escola, dispensari, centre cívic amb bar i restaurant, local polivalent i magatzem municipal. Els gentilicis per als habitants d'aquest poble són: Ventalloní per als homes i els nois, i Ventallonina per a les dones i noies.

(Les fotografies d'aquesta escola i del poble, les podem observar a l'Annex I).

6.1.3 Escola Els Valentins de Vilamacolum

L'escola Els Valentins de Vilamacolum, actualment acull un total de 26 alumnes. Els infants estan distribuïts en 3 grups: Educació Infantil (amb una mestra i 12 alumnes), Cicle Inicial (amb un l'alumne de P – 5 i 4 alumnes de 1r i 2n, en total són 5 alumnes i una mestra), Cicle Mitjà i Superior (3r, 4rt i 5è, són 9 alumnes i un mestre). El director d'aquesta escola és l'Enric Graboleda. El centre educatiu està situat al carrer de les Escoles, núm. 5 de Vilamacolum. L'escola Els Valentins pertany a la ZER Tramuntana des del curs 1990 - 1991.

Aquest centre educatiu està situat al poble de Vilamacolum a l'Alt Empordà, el qual limita amb el riu Fluvià. Aquest poble està en una superfície de 6 km², amb un nombre de 320 habitants, a la Comarca de l'Alt Empordà de Girona. El gentilici és Vilamacolumenc per als nois i es homes i Vilamacolumenca per a les noies i dones d'aquest municipi.

Tradicionalment, els habitants de Vilamacolum vivien dels seus conreus: de cereals, blat de moro, farratges per al bestiar, olivera i vinya, juntament amb zones d'horticultura i arbres fruiters. A l'actualitat, realitzen aquesta feina, juntament amb serveis turístics.

(Les fotografies d'aquesta escola i del poble, les podem observar a l'Annex I).

7. Enfocament general de l'estudi

A continuació, parlarem i explicarem l'enfocament general del nostre estudi, tenint en compte el plantejament del problema inicial, la hipòtesi i els objectius que, mitjançant el desenvolupament de la recerca, hem de comprovar fins a quin punt es confirma o no. En aquest apartat també parlarem de la metodologia utilitzada a l'estudi, els instruments emprats, per tal de recollir les dades per a la comprovació de la hipòtesi, i les fases de l'estudi.

7.1 Plantejament del problema

El títol del nostre treball és: **Anàlisi de l'Atenció a la Diversitat a les tres escoles rurals de la ZER Tramuntana**. En la primera part de l'estudi, podem comprovar la fonamentació teòrica i propòsit d'aquest estudi, mitjançant autors i temes de referència, per tal d'explicar el plantejament del problema d'investigació. En la segona part exposem aspectes claus que hem conegut i analitzat a partir de l'experiència significativa a l'escola Puig Segalar de Viladamat, a l'escola de Ventalló i a l'escola Els Valentins de Vilamacolum. La pregunta general que volem respondre amb aquest estudi es pot formular de la següent manera:

Les característiques de les escoles rurals afavoreixen l'Atenció a la Diversitat?

A l'entorn d'aquesta pregunta més general ens plantegem moltes altres preguntes que acaben de conformar el nostre estudi, aquestes són:

- Es garanteix la Presència, Participació i Progrés de tots els alumnes de les diverses escoles?
- On queda plasmada aquesta Atenció a la Diversitat?
- Quines adaptacions es porten a terme?
- Com es treballa la inclusió?
- S'atén als alumnes amb NEE millor a les escoles rurals, que en una escola ordinària?

- Les característiques de les escoles rurals afavoreixen l'Atenció a la Diversitat?
- Els alumnes treballen respectant la diversitat, tant cultural com funcional?
- S'inclou a tots els alumnes dins l'aula?
- On parlen de l'Atenció a la Diversitat? De quina manera?
- Es duu a terme i es té en compte documents normatius de la ZER Tramuntana a les tres escoles rurals de referència?

La hipòtesi derivada de la pregunta inicial i que volem comprovar fins a quin punt es confirma és:

El model d'escola rural afavoreix les estratègies d'Atenció a la Diversitat.

A partir d'aquí ens plantejem els següents objectius, tant generals com específics. L'objectiu general que ens plantejem per portar a terme el nostre estudi és:

- Conèixer com es treballa l'Atenció a la Diversitat en les escoles rurals de la ZER Tramuntana.

A partir d'aquest objectiu general ens plantejem diversos objectius específics, en relació a cadascun dels quals portarem a terme les actuacions que tot seguit especificquem:

Objectiu específics	Actuacions
1. Identificar els aspectes fonamentals d'Atenció a la Diversitat des de la perspectiva curricular i el model inclusiu, i analitzar el grau d'inclusió.	Per l'assoliment d'aquest objectiu farem entrevistes a tots els tutors i tutores de les diverses aules de les tres escoles de la ZER Tramuntana, per tal de comprovar el grau d'inclusió dels alumnes dins les aules, valorarem la Presència, Participació i Progrés.
2. Analitzar els documents normatius vigents de la ZER Tramuntana sobre l'Atenció a la Diversitat.	Aquest objectiu el volem assolir mitjançant l'anàlisi dels documents de la ZER Tramuntana, que tenen en compte l'Atenció a la Diversitat: documents generats per la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD), i Pla d'Actuació de la mestra d'Educació

	Especial.
3. Conèixer el grau de cohesió dels alumnes, dins el seu grup - classe, en les tres escoles rurals de referència.	Per tal que s'assoleixi aquest objectiu passarem tests sociomètrics de productivitat a tots els alumnes de Primària de les diverses classes de les tres escoles de la ZER Tramuntana, ja que d'aquesta manera obtindrem el grau de cohesió de l'alumnat d'aquesta ZER.
4. Valorar com es treballa l'Atenció a la Diversitat en les tres escoles rurals de referència.	Per analitzar l'assoliment d'aquest objectiu analitzarem les dades recollides en les actuacions anteriors, la qual cosa ens permetrà comprovar si la hipòtesi general del nostre estudi es confirma o no.

7.2 Metodologia

A continuació descriurem com hem desenvolupat la nostra investigació, fent referència als següents aspectes:

- **Paradigma**

El paradigma d'investigació que emmarca el nostre estudi és de caire interpretatiu - qualitatiu, el qual centra el seu interès en l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social, i també dóna molta importància a la descripció i comprensió de la realitat social. En el nostre cas, el dia a dia de tres escoles rurals. D'aquesta manera, ens permet conèixer, observar i comprendre les accions i metodologies portades a terme pels seus subjectes (mestres i alumnes), i la participació i interès d'aquests per la recerca.

Aquest paradigma ens permet entendre la teoria (explicada i citada en la primera part del treball) com una reflexió de la pràctica de l'ésser humà (praxi). Per aquest motiu, podem comprendre aquesta realitat educativa, tal i com es desenvolupa en la pràctica, i analitzar-la des de la perspectiva curricular i el model inclusiu, que també hem descrit en la primera part del nostre treball.

- **Orientació metodològica**

La nostra recerca pretén seguir la metodologia de l'estudi de cas. Aquest estudi, intenta ser un examen detallat, comprensiu, sistemàtic i en profunditat de les tres escoles rurals de referència,

analitzades a partir de la perspectiva curricular i el model inclusiu, en un període de temps curt, en el nostre cas, d'una setmana, del 14 al 18 de gener del 2013.

L'estudi de cas es basa en:

- Descriure i analitzar els documents vigents de la ZER Tramuntana sobre l'Atenció a la Diversitat (CAD i Pla d'Actuació d'Aula Educació Especial).
- Analitzar i explicar el grau d'inclusió pel que fa a la Presència, Participació i Progrés dels alumnes amb Necessitats Educatives Especials, tant si són degudes a la diversitat funcional, com a la diversitat cultural. (Vegeu l'apartat 3.2 de la primera part del treball).
- Valorar i exposar el grau de cohesió en els grups classe d'aquesta ZER, a partir de tests sociomètrics passats a tots els alumnes d'Educació Primària que pertanyen a aquests tres centres educatius de referència.

7.3 Instruments

Els instruments o tècniques per a la recollida de dades que hem utilitzat a l'estudi, per tal de comprovar si es compleix o no la hipòtesi, són:

- a) Entrevistes semi - estructurades:** a tots els tutors i tutores de les tres escoles que formen part de la ZER Tramuntana. D'aquesta manera, ens permet observar i conèixer el grau d'Atenció a la Diversitat que desenvolupen i porten a terme els mestres i les mestres a les seves aules, ja que les preguntes contemplen la Presència, Participació i Progrés dels alumnes amb Necessitats Educatives Especials en relació amb el seu grup - classe. Un exemple de l'entrevista realitzada a tots els mestres i les mestres de les tres escoles de la ZER Tramuntana és:

PRESENCIA

1. Quins alumnes de la teva classe són els que creus que necessiten més ajuda a l'hora d'aprendre? Quins tenen PI (Pla Individualitzat)? Quins tenen dictamen?

A més d'aquests alumnes quins altres infants són els que poden tenir més dificultats per aprendre a la teva classe?

2. Quins problemes suposa atendre aquests nens i nenes a la teva classe?

3. Què creus que hauria de millorar per atendre més bé aquests alumnes? (Lligat amb la pregunta 2).

4. En quines àrees o activitats el nen o nena amb més dificultats per aprendre és fora de l'aula?

En quins espais diferents rep ajuda?

Dins de cada espai, qui l'ajuda? Com l'ajuda?

5. En quines àrees el nen o nena amb dificultats per aprendre és dins de l'aula ordinària?

En quin lloc de l'aula està emplaçat?

En aquest espai, qui l'ajuda? Com l'ajuda?

PARTICIPACIÓ

6. Quan aquests nens o nenes (Educació Especial) són dintre l'aula, quines activitats fan igual que els altres infants?

Quines activitats fan que no són iguals als altres?

PROGRÉS

7. Aquests nens i nenes, en una escola petita com la vostra, tenen l'oportunitat de progressar en el seu aprenentatge, d'acord amb les seves capacitats?

Les entrevistes realitzades als docents de l'escola Puig Segalar de Viladamat, l'escola de Ventalló i l'escola Els Valentins de Vilamacolum, les podem trobar a l'Annex II.

b) Test sociomètric de productivitat: passats a tots els alumnes d'Educació Primària de les tres escoles de referència explicades anteriorment en la contextualització de l'estudi. D'aquesta manera, ens permet conèixer el grau de cohesió que hi ha en els diversos grups - classe de la ZER Tramuntana. El sociograma és un instrument que ens permet detectar el grau d'integració d'una persona dins un grup, així com el grau de cohesió del propi grup.

Mitjançant els tests sociomètrics podem obtenir dades tant a nivell individual com grupal, la qual cosa fa que sigui un instrument de gran utilitat per a la comprensió de determinats

fenòmens que succeeixen en un grup - classe. Nosaltres hem portat a terme el sociograma de productivitat, el qual serveix per conèixer les relacions de treball dins d'una aula.

L'autor del test sociomètric que hem utilitzat és Joan Llopis i Montserrat, amb la col·laboració de Josep Riart, Meritxell Tovar, Llorenç Sanahuja i Carlos González. L'assessorament va ser realitzat per Albert Serrat, portat a terme a l'institut de Ciències d'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

En l'Annex III hi ha el qüestionari que vam utilitzar per realitzar els tests sociomètrics de productivitat a tots els alumnes de les aules de les tres escoles de la ZER Tramuntana, i a l'Annex IV podem observar els tests sociomètrics passats a tots els alumnes de Primària d'aquesta ZER.

c) Anàlisi dels documents normatius de la ZER Tramuntana sobre l'Atenció a la Diversitat: els documents de les tres escoles que formen part de la ZER Tramuntana, que tenen en compte l'Atenció a la Diversitat dels alumnes, són:

- Els documents elaborats per la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) on s'explica les seves funcions, els criteris que tenen en compte per prioritzar l'Atenció a la Diversitat en les tres escoles, el protocol per la derivació dels alumnes amb NEE, els passos i protocol que desenvolupen els docents per plantejar i determinar si un alumne o una alumna resta un any més en un curs, els criteris per fer els Plans Individualitzats i les avaluacions de les competències lingüístiques de l'alumnat nouvingut. En l'Annex V hi ha tots els documents generats per la CAD per a l'atenció a l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials.
- Pla d'actuació a l'Aula d'Educació Especial parla dels alumnes que atenen les mestres d'Educació Especial, horaris i programacions que desenvolupen aquestes especialistes per donar la millor resposta educativa als infants amb NEE, ja siguin causats per una diversitat funcional o cultural. En l'Annex VI podem observar els documents normatius generats en el Pla d'Actuació a l'Aula d'EE.

Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD): està formada pel Consell de Direcció de la ZER Tramuntana, el mestre o la mestra d'Educació Especial i el professional de l'EAP. La CAD dona resposta i concreta els criteris i prioritats per l'atenció a la diversitat dels alumnes, l'organització, ajustament i seguiment dels recursos, que disposen les tres escoles que formen part d'aquesta ZER; les mesures adoptades, el seguiment dels

alumnes amb necessitats educatives especials i específiques i la proposta dels plans individualitzats.

Les funcions que desenvolupen la Comissió d'Atenció a la Diversitat són:

- Coordinar les mesures que el centre estableix per atendre la diversitat dels alumnes.
- Anar construint un marc de referència comú a nivell de centre sobre la inclusió de tot l'alumnat i sobre les formes de suport i ajuda que s'hi ofereixen.
- Fer propostes sobre criteris per organitzar els suports i els horaris, per tal de facilitar la coordinació del professorat i els professionals que intervenen en un grup o en relació a un cas.
- Organitzar els suports i posar en comú els problemes que sorgeixen a les aules en relació a la diversitat i amb l'alumnat amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació.
- Fer el seguiment dels acords presos a les diferents aules, revisar i intentar trobar alternatives o solucions quan hi hagi alguna dificultat, ja sigui a nivell de cicle, d'aula o d'un infant concret.
- Plantejar problemes i cercar propostes, alternatives o solucions a partir d'acords concrets d'intervenció dels diferents membres de la comissió.
- Acordar actuacions per a resoldre una situació concreta, determinar quins professionals hi estan implicats i quines intervencions es realitzaran.
- Establir criteris d'avaluació dels alumnes amb greus barreres per a l'aprenentatge.
- Analitzar les valoracions de les juntes d'avaluació i les propostes que es plantegin.
- Establir els protocols i els models de registres per traspasar la informació dels alumnes intercycles i pel seguiment dels alumnes NEE.

- Donar suport a l'Equip directiu en la planificació de l'atenció de la diversitat.
- Determinar els criteris d'atenció a la diversitat: alumnes per atendre, modalitat d'atenció, nombre d'hores o sessions, àmbit d'atenció.
- Establir Procediments per formular PI (ACIS) i Modificacions.
- Intervenció sota els principis de l'escola inclusiva.

Els criteris que porten a terme la CAD per **prioritzar l'atenció a la diversitat** dels alumnes que participen i formen part de la ZER Tramuntana els podem observar a continuació:

1. Alumnes amb NEE greus i permanents (dictamen).
2. Alumnes amb NEE amb un endarreriment significatiu de més d'un curs.
3. Alumnes d'incorporació tardana, si s'escau.
4. Alumnes als que cal adequar continguts, metodologies, quantitat d'activitats... dins el mateix curs.
5. Suports al grup, desdoblaments.

Aquesta atenció la desenvolupa la mestra d'Educació Especial, la qual atén primerament, als infants del grup 1 i 2, un cop distribuïdes les sessions, s'afegiran els alumnes del grup 3 i 4 fins a completar les sessions disponibles. Per altra banda, també hi participen altres mestres que atendran preferentment als alumnes dels grups 3 i 4, mitjançant suport al grup, ja que la mestra d'Educació Especial no pot atendre i donar una resposta educativa d'acord amb les seves necessitats i característiques a tot l'alumnat. Les diverses formes d'atenció de la CAD són, dins del grup, en petit grup o grups flexibles, amb desdoblaments o de manera individualitzada.

Un exemple del document que planifiquen i omplen els docents de les tres escoles de la ZER Tramuntana, per tal de donar una atenció als alumnes amb Necessitats Educatives Especials, en el qual podem observar com s'especifica: l'escola de la ZER Tramuntana que pertany, el cicle, el nivell, el nom del nen o nena i el tipus d'atenció que han de rebre els alumnes, per tal de garantir que els alumnes arribin al màxim de les seves

possibilitats i proporcionar la millor resposta educativa. (Vegeu el document 1 a l'Annex V).

El protocol que desenvolupa la ZER Tramuntana per fer la **derivació dels alumnes amb Necessitats Educatives Especials**, als especialistes de l'EAP són:

Primerament, quan el tutor o tutora d'un grup – classe detecta la necessitat en un infant de la seva aula, busca estratègies diferents per compensar i donar la millor resposta educativa a l'alumne amb NEE, com per exemple un canvi de metodologia. El tutor o la tutora també té una entrevista amb la família per compartir observacions, detectar problemes, antecedents, senyals d'alerta...

En segon lloc, el mestre tutor o mestra tutora passa la informació al mestre o la mestra d'Educació Especial.

Posteriorment, en tercer lloc els dos especialistes, el mestre tutor o mestra tutora i el mestre o mestra d'Educació Especial, valoren conjuntament si és necessari fer la derivació a l'EAP. Si és el cas, la tutora o tutor omple el full de derivació i es demana el consentiment a la família. (Vegeu el document 2 per a la derivació a l'Annex V).

En quart lloc, l'especialista de l'EAP valora el cas, fa el retorn d'informació a la tutora o tutor i a la família de l'infant amb NEE.

Abans d'acabar, la subcomissió CAD (director o directora de l'escola, EAP, MEE i tutora) decideix si cal la intervenció de la mestra d'EE o altres suports i la modalitat d'intervenció. També reorganitzarà l'horari d'atenció a la diversitat.

Finalment, es passa la informació a la CAD, en un període de temps trimestral.

Els aspectes orientatius per plantejar i determinar **si un alumne o una alumna resta un any més en un curs**, que realitzen la ZER Tramuntana, d'acord amb els Serveis Educatius del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya són:

Primerament, cal conèixer el nivell de competències curriculars actuals, ja que no ha d'haver assolit uns objectius mínims de les àrees sobretot instrumentals i no tenir assolides les competències bàsiques corresponents. Si a l'infant se li ha elaborat un PI es valora sobre els objectius adaptats al PI (cal tenir present sempre com a referència aquests mínims objectius que són per tots).

En segon lloc, cal tenir present els criteris del centre educatiu sobre acords en relació al moment més òptim per repetir, (com per exemple, és pot considerar 1r de CI com un moment òptim, que esperar finalitzar el cicle. En canvi a CM es pot valorar òptim a final de cicle allargar un any més...).

Posteriorment, en tercer lloc, cal valorar i conèixer el grau de maduresa personal de l'infant, ja que permet saber el nivell de desenvolupament evolutiu, si està per sota de l'esperat per l'edat cronològica i que es valori que s'assolirà o millorarà si roman un any més en el curs. D'aquesta manera, també es tindrà present l'edat cronològica dels alumnes, ja que el desenvolupament maduratiu canvia si són de principis o finals d'any.

En quart lloc, també es tindrà en compte la integració en el grup classe (si l'alumne té poca integració, rebuig, no té un grup de companys o companyes...), també el nivell d'autonomia com per exemple: desorientació, no haver assolit unes rutines bàsiques segons l'edat de treball, baixa capacitat per treballar individualment tot i conèixer la feina, necessitat de supervisió constant....

El cinquè pas, és tenir en compte el nivell d'esforç, treball i grau de motivació actual de l'alumne o l'alumna, també les possibilitats d'ajuts externs que necessita l'infant, com per exemple: poca implicació i suport familiar, tot i que hagi implicació de la família no pot atendre les necessitats de l'infant. Poques possibilitats de rebre reforços / reeducacions extraescolars...

Per acabar, es realitza una previsió escolar futura (com les característiques del grup on serà ubicat l'alumne o l'alumna, possibilitats organitzatives d'obtenir ajuts - reforços...), com també, la voluntat dels pares i/o tutors legals, ja que aquests expressen directament aquesta demanda.

Sempre, en el transcurs d'aquest procés i la determinació de si l'alumne resta un any més en un curs escolar, cal tenir en compte l'opinió i /o l'explicació que se li dona a l'infant en quan a la decisió presa, ja que aquest ha de tenir molt clar els motius reals de la repetició.

A continuació, podem observar els criteris que tenen en compte la CAD de la ZER Tramuntana per realitzar els **Plans Individualitzats (PI)** per als alumnes amb Necessitats Educatives Especials de les tres escoles que formen part d'aquesta ZER, ja que per una banda trobem els criteris quan es realitza una modificació o canvi del currículum, i per l'altra, tenim els criteris per adaptar i adequar els continguts quan es fa una adaptació. Aquests criteris són:

- Quan es realitza una modificació i es canvien els objectius i continguts previstos al currículum per a aquell nivell, els criteris que es tenen presents són:
 - Es farà un PI als alumnes amb dictamen, o a aquells alumnes que porten un retard aproximat de dos cursos.
 - S'avaluarà segons els objectius marcats i s'ampliarà a mida que els va assolint.
 - Es posaran notes a partir del resultat de les seves proves d'avaluació individualitzades.
 - Es pot valorar des d'insuficient a excel·lent. En tota la documentació oficial hi figurarà que segueix un PI.

- Quan es realitza una adaptació o adequació, la qual només canvia la manera o estratègia per arribar a uns mateixos continguts, els criteris són:
 - Es farà a aquells alumnes que segueixen el nivell que els pertoca, però cal adaptar les activitats, i / o la metodologia de treball.
 - Es farà a aquells alumnes als que se'ls demana objectius mínims i funcionals.
 - En l'avaluació es tindran en compte les capacitats i l'esforç.
 - La nota ha de reflectir l'assoliment dels mateixos continguts que els seus companys i companyes. La nota serà proporcional als objectius generals assolits.
 - L'informe ha de reflectir a quines àrees ha rebut atenció especial i signen en aquell apartat la tutora i la mestra d'Educació Especial. (Vegeu el document 3, full d'acords per a les sessions amb suport del MEE, a l'Annex V).

Per atendre la **diversitat cultural** i donar la millor resposta educativa als alumnes nouvinguts, per arribar al màxim de les seves possibilitats, la CAD porta a terme:

Primerament, els docents de la ZER Tramuntana recullen les dades significatives de l'infant nouvingut, aquestes són: nom i cognoms, data de naixement, país i zona de procedència, data d'arribada de l'alumne/a a Catalunya, llengua o llengües en què sol

expressar-se l'alumne/a en l'entorn familiar, altres dades familiars, dades d'escolarització.

Posteriorment, es realitza una avaluació de les competències lingüístiques que té l'infant nouvingut a l'aula d'acollida. S'avalua la comprensió oral, l'expressió oral, comprensió escrita i l'expressió escrita, marcant amb una creu depenent de l'assoliment d'aquests ítems que van de gens fins a molt. (Vegeu document 4 a l'Annex V).

Finalment, mitjançant aquesta avaluació l'escola pot garantir una millor resposta educativa, proporcionant els recursos, adaptacions, continguts, metodologia adequats per garantir a tots els infants arribar al màxim de les seves possibilitats.

Pla d'Actuació Aula EE (Educació Especial): està format per les previsions de la Comissió d'Atenció a la Diversitat del curs passat (2011 – 2012), en el qual s'especifica el tipus d'atenció dels alumnes amb Necessitats Educatives Especials, de les tres escoles rurals que formen part i participen en la ZER Tramuntana. Posteriorment, trobem als alumnes amb NEE atesos aquest curs 2012 – 2013 a les tres escoles: escola de Ventalló, escola Puig Segalar de Viladamat i escola Els Valentins de Vilamacolum. Els infants estan classificats segons l'atenció que reben i les seves NEE, en aquest document d'especifica el cicle, el curs, el nom del nen o la nena i la descripció. (Vegeu document 1 a l'Annex VI).

En aquest document de la ZER Tramuntana, també podem observar els horaris de les Mestres d'Educació Especial separats per tres trimestres, en el qual podem observar la distribució horària en les tres escoles que formen part i participen en aquesta ZER.

L'especialista d'Educació Especial, tal i com podem observar, durant el primer trimestre està 27 hores setmanals repartides en les tres escoles. Al 2n i 3r trimestre podem veure que l'horari està repartit per dues mestres, ja que la MEE del 1r trimestre té una reducció d'horari per maternitat, la qual cosa comporta que hi hagin dues especialistes, la mestra d'EE 1, la qual està 8 hores setmanals per atendre als alumnes amb NEE, i la mestra d'Educació Especial 2 té distribuïdes 16 hores setmanals, repartides en les tres centres educatius. (Vegeu document 2, 3 i 4 a l'Annex VI).

L'últim document del Pla d'Actuació que podem trobar són les programacions dels alumnes i grups a l'aula d'Educació Especial, on s'especifica: nom del nen o la nena, el curs, el tutor i tutora de l'infant, l'horari i tipus d'atenció que rep l'alumne o l'alumna, el Pla Individualitzat, conjuntament amb la programació a l'Aula d'Educació Especial

que s'explica els objectius que han d'assolir els infants, mitjançant les activitats i materials emprats, també podem observar l'avaluació per trimestres i la valoració final del curs. (Vegeu document 5 a l'Annex VI).

7.4 Fases de l'estudi

A continuació, per tal de finalitzar amb aquest apartat, presentem les fases que hem desenvolupat per realitzar el nostre estudi, des del començament fins al final, aquestes són:

FASE	PERÍODE	DESCRIPCIÓ DE LES TASQUES
1. Estudi del marc teòric	Novembre 2012 - Gener 2013	Elaboració de l'índex i cerca de material per l'elaboració de la primera part del Treball de Fi de Grau.
2. Disseny de la investigació	Desembre 2012 - Gener 2013	Planificació de la segona part del TFG. Decidir amb el mestre tutor els instruments de recollida de dades per el desenvolupament del treball (aquests són: entrevistes als tutors i tutores de totes les classes de les tres escoles de la ZER Tramuntana i a la Mestra d'Educació Especial, tests sociomètrics a tots els alumnes d'Educació Primària de les tres escoles de referència, i demanar documents de la ZER Tramuntana que tenen en compte l'Atenció a la Diversitat). Contacte amb les tres escoles rurals de referència (CEIP Puig Segalar de Viladamat, CEIP Ventalló i CEIP Els Valentins de Vilamacolum), de la ZER Tramuntana.
3. Estudi de camp	3.1 Estada al centre de pràctiques: Gener 2013	3.1 Estada a les tres escoles de referència que formen part de la ZER Tramuntana, durant la setmana intertrimestral (del dilluns 14 al divendres 18 de gener de 2013), en la qual portem a terme la recollida de dades, d'acord com vam acordar amb el mestre tutor de la Universitat de Vic.
	3.2 Anàlisi de dades: Gener - Maig 2013	3.2 Anàlisi de les dades recollides durant l'estada a l'escola que permet el processament de la informació i l'elaboració de la segona part del Treball de Fi de Grau, i correcció i entrega del treball.

8. Resultats de l'estudi

8.1 Resum de les entrevistes semi - estructurades

Anàlisi de les entrevistes als docents de l'escola Puig Segalar de Viladamat

1. Quins alumnes de la teva classe són els que creus que necessiten més ajuda a l'hora d'aprendre? Quins tenen PI (Pla Individualitzat)? Quins tenen dictamen?

A més d'aquests alumnes quins altres alumnes són els que poden tenir més dificultats per aprendre a la teva classe?

Cap alumne o alumna de l'escola Puig Segalar de Viladamat té Pla Individualitzat ni dictamen. Per altra banda, els infants que tenen i presenten dificultats d'aprenentatge són: A Educació Infantil, els infants que necessiten més ajuda són els nens i nenes nouvinguts. A Cicle Inicial hi ha tres alumnes, un nen i una de nena de 1r i una nena de 2n, que tenen dificultats d'aprenentatge i necessiten una atenció més individualitzada. A Cicle Mitjà hi ha tres alumnes que necessiten més ajuda, i per aquesta raó tenen adaptacions en els continguts. Els alumnes de Cicle Superior no necessiten cap suport addicional o especial.

2. Quins problemes suposa atendre aquests nens i aquestes nenes a la teva classe?

Els docents d'aquesta escola consideren que no hi ha cap tipus de problema a l'hora d'atendre els nens o nenes en el seu procés d'aprenentatge, ja que les dificultats que van sorgint permeten a tots els alumnes enriquir-se mútuament i construir un aprenentatge compartit. L'únic aspecte "negatiu" que destaquen els mestres, és que els infants que necessiten més ajuda a l'hora d'aprendre, a vegades no segueixen prou bé el ritme de la classe i necessiten una atenció més individualitzada que la resta del grup.

3. Què creus que hauria de millorar per atendre més bé aquests alumnes?

Els docents de les diverses aules d'aquesta escola, consideren que no cal millorar cap aspecte per atendre als alumnes que necessiten més ajuda, ja que a nivell de mestres tenen suport necessari per les ràtios d'infants que hi han a les classes, degut al context del centre educatiu rural que afavoreix una millor atenció i suport individualitzat.

4. En quines àrees o activitats el nen o nena amb més dificultats per aprendre és fora de l'aula? En quins espais diferents rep ajuda? Dins de cada espai, qui l'ajuda? Com l'ajuden?

Les àrees on els infants de Cicle Inicial amb més dificultats estan fora de l'aula són: matemàtiques i llengües, fan les mateixes activitats que la resta de companys i companyes de l'aula, però amb un suport més individualitzat, per aquesta raó, canvia el nivell d'exigència. Per altra banda, dues alumnes de Cicle Mitjà, reben ajuda de la mestra d'Educació Especial, fora de l'aula ordinària, només una sessió a la setmana a l'hora de matemàtiques. A l'assignatura de Coneixement del medi, surt una sessió l'altra alumna amb dificultats per treballar vocabulari i lectoescriptura d'aquesta àrea. L'espai on reben una atenció més individualitzada aquests infants amb la mestra d'EE és a la biblioteca de l'escola, i si aquesta està ocupada, van a l'aula polivalent.

5. En quines àrees el nen o nena amb dificultats per aprendre és dins de l'aula ordinària? En quin lloc de l'aula està emplaçat? En aquest espai, qui l'ajuda? Com l'ajuden?

Els alumnes amb dificultats d'aprenentatge estan situats amb els seus companys i companyes dins de l'aula. Quan els nens o nenes estan dins de l'aula l'ajuden: el mestre tutor o la mestra tutora, l'especialista que hi hagi a l'aula i els companys o companyes de la classe. Pel que fa a Educació Infantil i Cicle Superior no surt cap infant de l'aula, ni reben cap suport per part de la mestra d'Educació Especial.

6. Quan aquests nens (Educació Especial) són dins l'aula, quines activitats fan igual que els altres? Quines activitats fan que no són iguals als altres?

Sempre fan les mateixes activitats, l'única cosa que canvia és el nivell d'exigència i l'atenció més individualitzada. La mestra de Cicle Inicial destaca que l'alumna que necessita més ajuda a lectoescriptura, necessita fer les mateixes activitats, per tal de no sentir-se "diferent" dins l'aula.

7. Aquests nens, en una escola petita com la vostra, tenen l'oportunitat de progressar en el seu aprenentatge, d'acord amb les seves capacitats?

Tal i com podem observar en les entrevistes, els mestres d'aquesta escola tenen molt clar que els alumnes progressen en el seu aprenentatge, ja que consideren que alguns infants en una escola

urbana, per les seves característiques i necessitats anirien perduts i no rebrien l'atenció i suport que reben en una escola com la de Viladamat, ja que els mestres en tot moment coneixen el ritme de treball dels alumnes i els permet treballar amb un suport més individualitzat.

Anàlisi de les entrevistes als docents de l'escola de Ventalló

1. Quins alumnes de la vostra classe són els que creus que necessiten més ajuda a l'hora d'aprendre? A més d'aquests alumnes quins altres alumnes són els que poden tenir més dificultats per aprendre a la teva classe? Quins tenen PI (Pla Individualitzat)? Quins tenen Dictamen?

Tant a Infantil com a Cicle Inicial, les mestres coincideixen en què els alumnes que els hi costa més són els de pares *estrangers*. Consideren que les dificultats són més de tipus cultural que no pas d'aprenentatge. Per altra banda, les tutores de Cicle Mitjà i Cicle Superior, creuen que els seus alumnes tenen dificultats d'aprenentatge i no pas culturals, hi ha una nena a Cicle Mitjà i una altra a Cicle Superior que tenen PI, un altre alumne de 3r que té una adaptació curricular. La tutora de Cicle Superior considera que el seu grup és molt *fluix*. La mestra de Cicle Mitjà té diversos alumnes que necessiten ajuda, tant a 3r com a 4rt i la resposta que els dona per atendre'ls és desdoblant al màxim el grup, així pot fer una atenció més reduïda.

2. Quins problemes suposa atendre aquests nens i aquestes nenes a la teva classe?

Totes les mestres coincideixen que no hi ha grans problemàtiques, ja que són grups força reduïts i poden donar resposta a tots els nens i nenes. Consideren que a l'escola rural es pot adaptar molt bé el temari per tal d'atendre millor als alumnes. El fet que hi hagi dins d'una mateixa aula dos cursos diferents, d'un mateix cicle, és molt positiu, ja que permet que no es repeteixin els conceptes, i que els més petits s'enriqueixin dels més grans i a la inversa. Per acabar, la mestra de Cicle Mitjà creu que és molt important i necessari que els docents s'organitzin bé per atendre a tots els alumnes.

3. Què creus que hauria de millorar per atendre més bé aquests alumnes?

La majoria de mestres de l'escola pensen que seria molt positiu que l'EAP assistís més hores a l'escola, per poder donar més suport, tant als mestres com als alumnes. Però també pensen, que no hauria de millorar gaire res, els grups són reduïts i s'intenta fer molts desdoblements, fet que

fa, que es pugui atendre millor als alumnes. La directora i tutora destaca que li falta més temps per dedicar-ho als alumnes, ja que amb la direcció està força ocupada.

4. En quines àrees o activitats el nen o nena amb més dificultats per aprendre és fora de l'aula? En quins espais diferents rep ajuda? Dins de cada espai, qui l'ajuda? Com l'ajuden?

Normalment s'intenta que sigui a l'hora de llengua. Però cap alumne o alumna passa moltes hores fora de classe, i en cap cas, entra la mestra d'Educació Especial dins l'aula. En les hores que el nen o nena és fora de l'aula, el suport és més individualitzat, i es treballen continguts més específics. Aquesta atenció es fa fora de l'aula, per tal que l'alumne amb dificultats tingui menys estímuls i no es desconcentrin. Normalment els alumnes si són del mateix curs van junts, però a vegades, quan es vol treballar un contingut concret amb un infant, va sol.

5. En quines àrees el nen o nena amb dificultats per aprendre és dins de l'aula ordinària? En quin lloc de l'aula està emplaçat? En aquest espai, qui l'ajuda? Com l'ajuden?

Les tutores afirmen que els nens i nenes estan a l'aula ordinària normalment, surten poques hores, ja que no és gaire necessari el suport de la mestra d'Educació Especial. Totes les tutores coincideixen en què l'alumne està situat amb la resta de companys i companyes, però s'intenta que estigui a prop de la mestra per tal de poder ajudar-lo i que arribi al màxim de les seves possibilitats. La tutora vigila que el nen o nena amb més dificultats sàpiga sempre el què ha de fer i adaptar els continguts a ell o ella.

6. Quan aquests nens (Educació Especial) són dins l'aula, quines activitats fan igual que els altres? Quines activitats fan que no són iguals als altres?

Les activitats sempre són les mateixes per tots els alumnes, però si en un moment determinat l'infant no pot fer tots els exercicis proposats, inicialment per tot el grup classe, en fa menys, però la mestra s'assegura que hagi entès el contingut. Per altra banda, si un nen o nena té capacitat per treballar, quan ha acabat una feina pot fer alguna cosa més fins que els seus companys acabin.

7. Aquests nens, en una escola petita com la vostra, tenen l'oportunitat de progressar en el seu aprenentatge, d'acord amb les seves capacitats?

Totes les mestres coincideixen que en una escola rural, aquests alumnes amb més dificultats els hi és més fàcil progressar, ja que la mestra els pot atendre més bé i proporcionar una atenció més individualitzada. També destaquen el fet de ser dos cursos en una mateixa aula, ja que els més petits aprenen dels grans i els grans aprenen a ajudar als més petits, i els va bé per repassar i assolir continguts. La mestra de Cicle Mitjà destaca la importància que l'escola tingui una bona organització dels horaris, per tal que hi hagin els màxims desdoblaments possibles, suports... Les tutores creuen que el fet de ser grups petits d'alumnes fa que hi hagi una més bona relació entre ells.

Anàlisi de les entrevistes als docents de l'escola Els Valentins de Vilamacolum

1. Quins alumnes de la teva classe són els que creus que necessiten més ajuda a l'hora d'aprendre? Quins tenen PI (Pla Individualitzat)? Quins tenen dictamen...?

A més d'aquests alumnes quins altres alumnes són els que poden tenir més dificultats per aprendre a la teva classe?

A l'escola de Vilamacolum hi ha diversos infants amb dificultats: A Infantil hi ha una nena amb dictamen, ja que presenta possibles trets autistes, l'EAP està realitzant les observacions pertinents; també hi ha un nen marroquí que té dificultats a l'hora d'expressar-se i no té la motricitat fina del tot desenvolupada. Per altra banda, a la classe de Cicle Inicial hi ha una alumna amb greus problemes, ja que no ha estat escolaritzada anteriorment, té 8 anys i el seu nivell és de P-3. A la classe de Cicle Mitjà i Superior hi ha una nena amb un PI, ja que té greus problemes de lectoescriptura i vocabulari; també hi ha dues nenes amb forces dificultats que també necessiten suport per part de la mestra d'Educació Especial dins l'aula.

2. Quins problemes suposa atendre aquests nens i aquestes nenes a la teva classe?

Els mestres d'aquesta escola creuen, majoritàriament, que no suposa un greu problema atendre aquests nens o nenes amb més dificultats, ja que són grups amb un nombre reduït d'alumnes, i en determinats moments pots atendre a l'infant amb més dificultats quan la resta està treballant. El tutor de Cicle Mitjà i Superior ressalta que li agradaria tenir una atenció més individualitzada

de cada grup, i tenir dins de la mateixa aula un únic cicle, ja que hi ha continguts que no lliguen i no els poden treballar tots junts.

3. Què creus que hauria de millorar per atendre més bé aquests alumnes?

La professora d'Educació Infantil creu que no s'hauria de canviar res, ja que els alumnes reben l'ajuda que necessiten. La tutora de Cicle Inicial, considera que hauria d'haver més personal de l'EAP, ja que d'aquesta manera, s'acceleraria el procés amb la nena nouvinguda i li donaria eines per treballar i proporcionar-li una millor resposta educativa, per tal d'arribar al màxim de les seves possibilitats. Per altra banda, el tutor de Cicle Mitjà i Superior demanaria tenir un únic cicle, així es podria treballar el mateix projecte.

4. En quines àrees o activitats el nen o nena amb més dificultats per aprendre és fora de l'aula? En quins espais diferents rep ajuda? Dins de cada espai, qui l'ajuda? Com l'ajuden?

Les àrees que els nens i nenes amb més dificultats són fora de l'aula ordinària intenten que no siguin en les instrumentals, però aquest fet és molt complicat, ja que la mestra d'Educació Especial és itinerant i no sempre pot ser possible, així que si coincideix amb alguna àrea instrumental la MEE entra dins l'aula. L'espai on s'atén l'infant amb dificultats és a la biblioteca, amb el reforç i atenció de la mestra d'Educació Especial. A la classe de Cicle Mitjà i Superior, cap nen o nena surt fora de l'aula, ja que al tutor no li agrada i prefereix aprofitar aquest reforç dins l'aula.

5. En quines àrees el nen o nena amb dificultats per aprendre és dins de l'aula ordinària? En quin lloc de l'aula està emplaçat? En aquest espai, qui l'ajuda? Com l'ajuden?

Com s'ha dit anteriorment, s'intenta que l'infant amb dificultats sigui dins l'aula durant les àrees instrumentals, si la MEE la d'atendre i coincideix amb alguna hora d'aquestes, entra dins l'aula. Els alumnes amb més dificultats estan emplaçats en la mateixa taula que la resta dels seus companys i companyes. En aquest espai l'ajuda la tutora o el tutor i també els mateixos alumnes. La manera d'ajudar-lo és realitzant una atenció més individualitzada, per tant es dona feina a la resta de companys i companyes, ja que així es poden centrar amb aquells infants que necessiten més suport.

6. Quan aquests nens (Educació Especial) són dins l'aula, quines activitats fan igual que els altres? Quines activitats fan que no són iguals als altres?

S'intenta que tots els alumnes facin el mateix, adaptat a les característiques i necessitats de cada infant, però les activitats són les mateixes. No es separa a cap nen o nena de la resta del grup - classe. A Cicle Inicial, però, la mestra diu que no pot fer el mateix contingut per tothom, ja que la nena nouvinguda no coneix les lletres ni els sons, i ha de fer activitats totalment diferents a les dels seus companys i companyes d'aula.

7. Aquests nens, en una escola petita com la vostra, tenen l'oportunitat de progressar en el seu aprenentatge, d'acord amb les seves capacitats?

Tots els mestres de l'escola de Vilamacolum consideren que els alumnes en una escola com aquesta, amb les seves característiques permet als alumnes progressar en els seus aprenentatges, ja que el límit se'ls posen ells mateixos. També, el context d'escola rural, permet proporcionar als alumnes una atenció més individualitzada, ja que en una escola urbana consideren que és més difícil atendre als alumnes amb dificultats.

Anàlisi de l'entrevista a la Mestra d'Educació Especial de la ZER Tramuntana

1. En què consisteix la teva feina? Funcions de la mestra d'Educació Especial en una ZER?

La MEE en una ZER, s'encarrega dels alumnes amb Necessitats Educatives Especials, com en les escoles urbanes, però és itinerant. Ha d'atendre als alumnes de les tres escoles que formen part de la ZER. Ressalta, que no hi ha alumnes amb greus dificultats, i que la majoria de casos que atent, en una escola urbana no s'atendrien, ja que no estan regulats per l'EAP, però tant el tutor com ella consideren que aquest suport els pot beneficiar. Pel què fa a les funcions, són les mateixes que qualsevol mestre o mestra d'EE, tenint en compte que ha de passar per les tres escoles de la ZER. Per altra banda, realitza les reunions amb l'EAP un cop cada 15 dies, en una escola diferent, i veu molt positivament aquestes reunions, ja que l'ajuden a resoldre dubtes, orientar als mestres...

2. Les característiques dels nens que atents?

Les característiques dels nens i nenes que atén són diverses, tot i que en un principi no hi ha cap cas greu, la majoria són retards d'aprenentatge i problemes derivats d'atenció i concentració, que es treballen a poc a poc.

3. Disposes de prou temps?

La MEE considera que sí que té prou temps per atendre a tots els nens i nenes, però necessitaria més temps per preparar material, ja que aquest curs s'ha separat de la ZER Tramuntana una escola, i aquesta separació ha provocat la repartició de materials i s'han de tornar a fer de nous. El fet de ser mestra itinerant fa que no tingui gaire temps lliure. La MEE considera que normalment els alumnes que necessiten més ajuda són els de Cicle Mitjà, ja que és quan hi ha el canvi més fort.

4. Els atents dins o fora de l'aula?

Depèn de la necessitat del nen o nena i la disposició per part del mestre o mestra. La majoria de casos els atén dins l'aula ordinària. També fa suport dins les aules ajudant als mestres, així l'atenció és més individualitzada, i amb dues professionals dins l'aula es pot donar una millor resposta als nens i les nenes que necessiten més ajuda.

5. En quines àrees entres?

En les àrees que entra la MEE és sobretot en llengües i matemàtiques, tot i que de vegades no és possible per tema d'horaris.

6. Tens prous recursos?

Considera que sí hi ha prou material tot i que s'ha hagut de repartir entre la ZER i l'escola que s'ha separat. També diu que intenta fer el material el màxim econòmic possible, perquè degut a les retallades no es pot fer tot el material que ella voldria.

7. Els atents sempre individualment? El contingut que es dona als alumnes d'EE és el mateix que la resta dels companys?

No sempre atèn als alumnes individualment, si són de la mateixa classe de vegades els atèn per parelles, ja que aprofita que són del mateix cicle i així no estan sols. Si s'ha de fer un contingut específic que és necessari que estigui sol doncs es fa individual. Pel què fa al contingut que es dona diu que és el mateix, però evidentment adaptat i explicat amb més calma i insistint més.

8. Com s'avaluen aquests nens?

Depèn, si l'alumne té un PI s'avalua seguint aquests ítems, i si tenen adaptació curricular igual. També, exposa, que hi ha casos en els què no s'ha pogut avaluar, perquè no arribava als mínims.

9. Relació amb les famílies?

La relació amb les famílies és molt escassa, ja que s'encarrega la tutora de fer les entrevistes amb les famílies. La MEE no pot ser present la majoria de vegades degut a concordançes d'horaris, insisteix que el fet de ser itinerant deixa poques hores lliures i és difícil de lligar.

10. Alguna cosa que vulguis remarcar?

La MEE ens explica que és la primera vegada que treballa en una ZER, i esta molt bé. La relació amb els tutors és molt bona, ja que el contacte és més fluid, tot és més calmat i creu que en una escola urbana, els casos que atent ella no s'atendrien, ja que no són problemàtiques gaire greus.

8.2 Resultats dels tests sociomètrics aplicats a les aules de Primària

A continuació, analitzarem els resultats obtinguts dels tests sociomètrics realitzats a les diverses aules de Primària de les tres escoles de la ZER Tramuntana. Els test que hem utilitzat són de Productivitat, el qual ens permet interpretar i conèixer el nivell de cohesió de cada grup - classe, mitjançant la següent pregunta plantejada als alumnes: *Amb quin company o companya de la teva classe t'agrada més treballar?* A partir d'aquesta pregunta, els nens i nenes de Cicle Mitjà i Superior han de puntuar de l'1 (molt baix) al 5 (molt alt) amb quins companys o companyes prefereixen relacionar-se per fer treballs en comú, per altra banda, els alumnes de Cicle Inicial

només han d'avaluar de l'1 (molt baix) al 3 (molt alt), per tal que els hi sigui més fàcil a l'hora de puntuar.

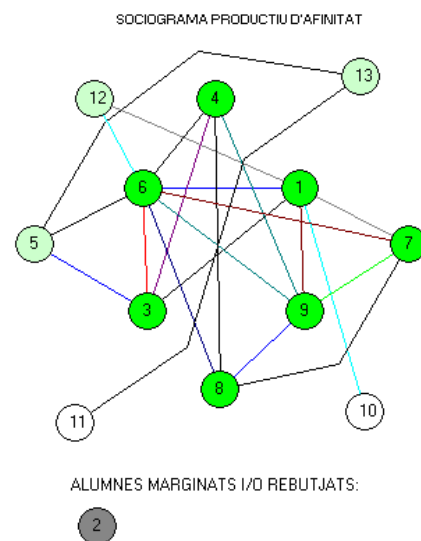
Els tests sociomètrics de productivitat, també ens permet avaluar l'índex de cohesió grupal de cada aula d'Educació Primària, de les tres escoles de referència, excepte a Cicle Inicial, que només analitzarem el nombre d'alumnes rebutjats, els alumnes populars i la resta d'alumnat mitjançant una graella, ja que com hem explicat anteriorment, aquests alumnes només han avaluat de l'1 al 3, per tant el resultat de l'índex de cohesió grupal no és del tot factible, perquè el programa informàtic SOCIO puntua de l'1 al 5. Amb els resultats obtinguts, sabrem si els alumnes amb necessitats educatives especials coincideixen amb els alumnes rebutjats dins el grup - classe o estan inclosos sense cap tipus d'exclusió a l'aula.

El valor de referència per avaluar l'índex de cohesió es considerarà acceptable a partir de 3. Per altra banda, es consideraran alumnes marginats, aquells que han rebut per part dels seus companys i companyes una puntuació mitjana inferior a 2. En canvi, aquells nens i nenes que han rebut una puntuació superior a 4 per la resta d'alumnes, es consideraran populars.

Els tests sociomètrics realitzats a les tres escoles de la ZER Tramuntana els podem observar a l'Annex IV.

Anàlisi tests sociomètrics dels alumnes de Cicle Inicial de l'escola Puig Segalar de Viladamat

PRODUCTIVITAT	Nombre d'alumnes
Alumnes rebutjats o marginats	1
Alumnes populars	7
Resta d'alumnes	5

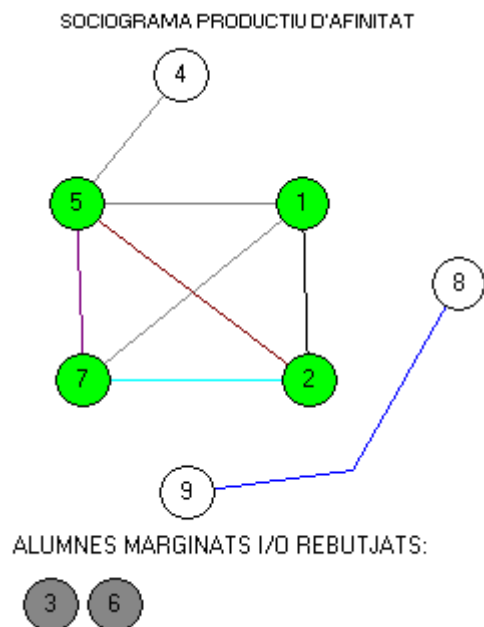


Tal i com hem explicat anteriorment, l'índex de cohesió grupal en aquest grup - classe no és factible, ja que els alumnes només s'han puntuat de l'1 al 3, per tant analitzarem la situació dels

alumnes, si estan exclosos, si són populars... Pel què fa al nombre d'alumnes rebutjats o marginats trobem que només hi ha 1 alumna. Aquesta alumna té Necessitats Educatives Especials, per tant, és possible que aquesta sigui la causa per la qual es trobi exclosa del grup - classe, i els seus companys i companyes prefereixin no fer treballs amb ella. En aquesta aula el nombre d'alumnes populars és 7, ja que són els què han rebut més puntuació per part dels seus companys i companyes. La resta d'infants són 5, 2 dels quals estan en perill de rebuig o marginació, degut al fet que han rebut unes puntuacions molt baixes.

Anàlisi tests sociomètrics dels alumnes de Cicle Mitjà de l'escola Puig Segalar de Viladamat

PRODUCTIVITAT	Nombre d'alumnes
Alumnes rebutjats o marginats	2
Alumnes populars	4
Resta d'alumnes	3



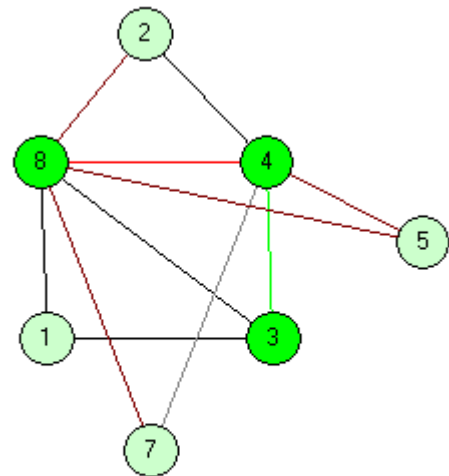
L'índex de cohesió grupal d'aquest grup classe és de 3.09, per aquest motiu podem dir que és un resultat acceptable, ja que és superior a 3. Els alumnes rebutjats o marginats d'aquesta aula són 2, un dels quals té Necessitats Educatives Especials. Respecte als alumnes populars podem veure que en formen part 4 alumnes, i que és un grup molt tancat, ja que s'han donat la màxima puntuació entre elles i a la resta de companys i companyes donen una nota inferior. Dos d'aquestes alumnes, que formen part del grup popular, presenten dificultats a l'hora d'aprendre. Per últim, podem observar 3 alumnes que representen a la resta d'infants que formen part d'aquesta classe, però que estan tots 3 en perill de rebuig o marginació. Hem observat dos fets importants, que volem destacar, un d'ells és que: entre els alumnes rebutjats, tant el número 8 com el número 9 s'han donat la màxima puntuació entre ells, això vol dir que ambdós estan molt cohesionats, tot i que amb la resta de la classe no, i és possible que s'hagi creat un grup tancat. L'altre fet que volem destacar, és com l'alumna 4 vol entrar dins el grup molt tancat de populars, hi ha donat la màxima puntuació a una d'elles, però no ha rebut cap puntuació per part

d'aquest grup. En conclusió, podem observar que tot i que l'índex de cohesió grupal és acceptable, els infants estan molt dividits, ja que trobem als alumnes populars per una banda, dos alumnes per un altre costat, una alumna que vol pertànyer al grup popular i un alumne marginat.

Anàlisi tests sociomètrics dels alumnes de Cicle Superior de l'escola Puig Segalar de Viladamat

PRODUCTIVITAT	Nombre d'alumnes
Alumnes rebutjats o marginats	0
Alumnes populars	3
Resta d'alumnes	4

SOCIOGRAMA PRODUCTIU D'AFINITAT



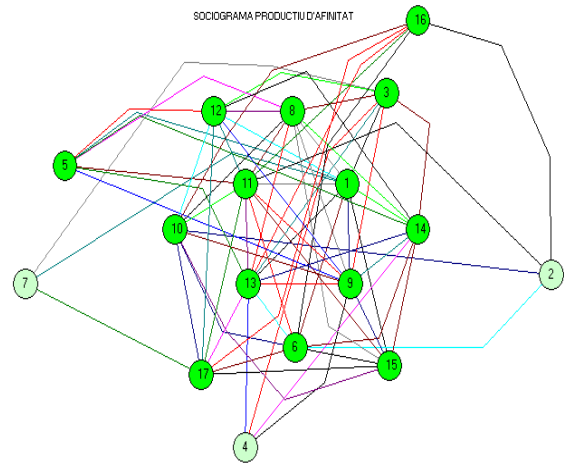
SOCIOGRAMA PRODUCTIU DE REBUTJOS



En aquesta classe podem observar com l'índex de cohesió grupal és molt bo, ja que supera el 4, és un 4.16, això vol dir que és una classe molt cohesionada, en la qual no hi ha cap alumne marginat o rebutjat. Trobem que hi ha 3 alumnes que ressalten d'aquest grup - classe, i per tant són considerats els més populars, perquè han rebut les puntuacions més altes. A grans trets, també podem veure com hi ha un grup força tancat de 4 alumnes, tot i que un d'ells no rep la puntuació dels tres companys del grup. Per altra banda, hi ha dos alumnes que estan en perill d'exclusió, l'1 i el 7, i entre ells s'han donat puntuacions molt baixes. Un altre fet que volem destacar, és que els alumnes 8 i 4 han donat la màxima puntuació a tots els seus companys i companyes. Per finalitzar, dir que aquesta classe té un índex de cohesió molt alt, però, tot i així, es pot observar com hi ha un grup de 4 alumnes força tancat, i la resta de companys i companyes intenten formar part d'aquest.

Anàlisi tests sociomètrics dels alumnes de Cicle Inicial de l'escola de Ventalló

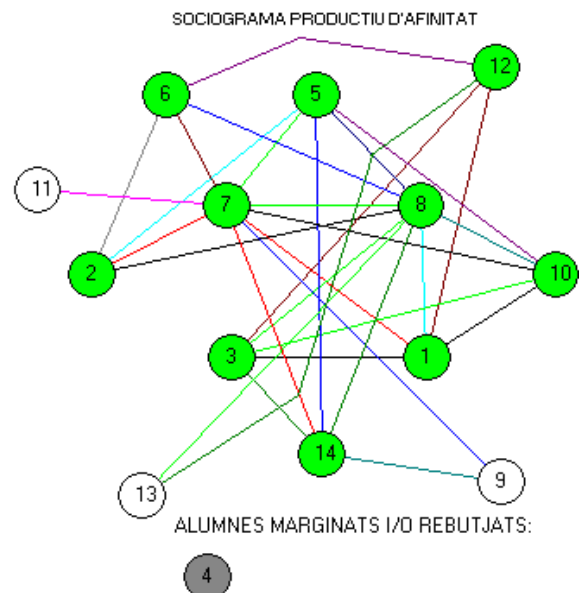
PRODUCTIVITAT	Nombre d'alumnes
Alumnes rebutjats o marginats	0
Alumnes populars	14
Resta d'alumnes	3



Aquesta aula és de Cicle Inicial, i com hem dit anteriorment, no es pot analitzar l'índex de cohesió grupal, ja que no és factible, perquè els alumnes només s'han puntuat de l'1 al 3, per tant, analitzarem únicament la relació dels alumnes. Pel que fa als alumnes rebutjats trobem que no hi ha cap, però n'hi han 3 que estan en perill d'exclusió o marginació, ja que els seus companys i companyes els hi han donat puntuacions molt baixes. Tots tres alumnes coincideixen en què són els que necessiten més ajuda a l'hora d'aprendre, tenen més dificultats, per això és possible que hagin rebut les puntuacions més baixes. Si observem els alumnes populars, trobem que és tota la classe exceptuant aquests tres infants. Es veu que hi ha molta bona relació entre ells, i les puntuacions que s'han donat són força altes. També volem destacar un fet important que hem observat, dos alumnes han coincidit en la mateixa puntuació entre ells, s'han donat la mínima puntuació, tant l'infant 7 com el 15, això vol dir que no hi ha bona relació entre ells i es rebutgen mútuament.

Anàlisi tests sociomètrics dels alumnes de Cicle Mitjà de l'escola de Ventalló

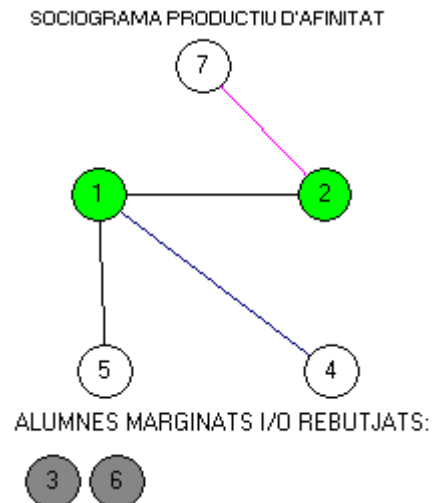
PRODUCTIVITAT	Nombre d'alumnes
Alumnes rebutjats o marginats	1
Alumnes populars	10
Resta d'alumnes	3



A l'aula de Cicle Mitjà, trobem que l'índex de cohesió grupal és de 3.59, això vol dir que els alumnes i les alumnes d'aquest grup - classe interaccionen positivament, ja que el valor de referència és 3, i en aquest cas és superior, per tant la relació entre els alumnes és molt bona. Trobem que de 14 alumnes que hi ha a la classe, 10 són populars, això vol dir que la relació entre ells és positiva. Per altra banda, hi ha un alumne rebutjat, aquest nen té dificultats a l'hora d'aprendre i necessita més ajuda, la Mestra d'Educació Especial l'atent 3 hores a la setmana. També, veiem que hi han 3 alumnes en perill d'exclusió o marginació, els quals són els que han rebut les puntuacions més baixes, d'aquests alumnes, el número 11 presenta Necessitats Educatives Especials, els altres dos alumnes no. Finalment, podem dir, que és un grup molt cohesionat, ja que hi han molts alumnes populars (10), però també hi han tres que estan en perill de ser rebutjats i un alumne marginat.

Anàlisi tests sociomètrics dels alumnes de Cicle Superior de l'escola de Ventalló

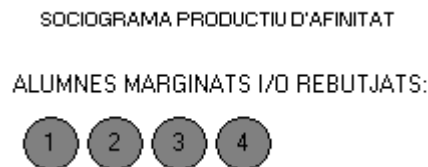
PRODUCTIVITAT	Nombre d'alumnes
Alumnes rebutjats o marginats	2
Alumnes populars	2
Resta d'alumnes	3



En aquesta aula de l'escola de Ventalló trobem que la classe està molt dividida. Per una banda, hi ha 2 alumnes populars, que són els que han rebut més puntuació, per l'altra banda, trobem 3 alumnes en perill d'exclusió o marginació, i per últim 2 alumnes marginats. L'alumna 6 té Necessitats Educatives Especials, per aquest motiu pot ser que els seus companys i companyes no l'hagin escollit per fer treballs. També podem observar que els hi ha costat molt donar-se puntuacions altes. L'índex de cohesió d'aquesta aula és 3.59, això vol dir que estan força cohesionats. En conclusió, podem veure que és una aula molt dividida ja que es veu clarament com els alumnes estan força separats, perquè hi ha 2 alumnes que han rebut més votacions, però tot i així, no han rebut puntuacions molt altes com a altres classes.

Anàlisi tests sociomètrics dels alumnes de Cicle Inicial de l'escola els Valentins de Vilamacolum

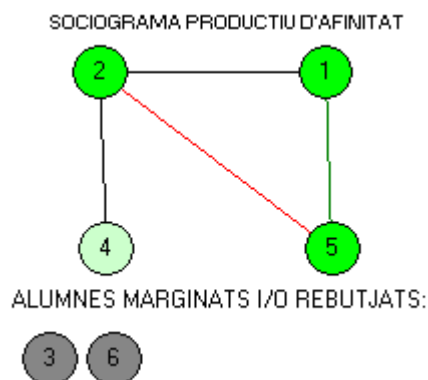
PRODUCTIVITAT	Nombre d'alumnes
Alumnes rebutjats o marginats	4
Alumnes populars	0
Resta d'alumnes	0



En aquesta aula podem veure com el test sociomètric productiu realitzat no va sortir del tot bé, ja que eren alumnes molt diversos, i entre ells es van donar puntuacions molt baixes, exceptuant l'alumna número 4 que ha donat la puntuació més alta a tots els companys i companyes. Pensem, que es pot veure amb claredat, que no és un grup gens cohesionat, tot i ser molt reduït, només amb quatre alumnes.

Anàlisi tests sociomètrics dels alumnes de Cicle Mitjà de l'escola els Valentins de Vilamacolum

PRODUCTIVITAT	Nombre d'alumnes
Alumnes rebutjats o marginats	2
Alumnes populars	3
Resta d'alumnes	1



En aquest resultat del test sociomètric, podem observar que hi ha 2 alumnes marginats o rebutjats i 3 alumnes populars. En aquesta aula hi ha diverses alumnes que tenen Necessitats Educatives Especials, l'alumna 3 és una d'elles. Es veu també, que hi ha un vincle amb tres alumnes que s'han donat altes puntuacions entre elles. L'índex de cohesió és de 3,4, això vol dir que és un grup força cohesionat, tot i que hi han excloses dos alumnes.

Anàlisi tests sociomètrics dels alumnes de Cicle Superior de l'escola els Valentins de Vilamacolum

PRODUCTIVITAT	Nombre d'alumnes
Alumnes rebutjats o marginats	3
Alumnes populars	0
Resta d'alumnes	0

SOCIOGRAMA PRODUCTIU D'AFINITAT
ALUMNES MARGINATS I/O REBUTJATS:



En aquesta aula ens hem trobat amb un problema, els alumnes que formen part d'aquest curs són molt pocs, per tant el test sociomètric de productivitat no ha donat gaire resultats. Per una banda, podem dir que l'índex de cohesió del grup és 3.83, és molt alt ja que gairebé arriba al 4, per tant és un grup força cohesionat. Pel què fa la situació dels alumnes, hem preferit no avaluar-la, ja que els resultats que ens dona el test és que tots tres alumnes són rebutjats, i creiem que no és així perquè entre ells s'han donat puntuacions força altes, però el fet de ser pocs alumnes ha provocat que no es pogués fer una graella. En conclusió, dir que és un grup força cohesionat, ja que l'índex de cohesió és molt alt.

8.3 Anàlisi dels Documents normatius de la ZER Tramuntana

Tal i com podem observar en apartats anteriors (vegeu apartat c del punt 7.3 Instruments, i l'Annex V i VI), tant els documents generats per la Comissió d'Atenció a la Diversitat, com el Pla d'Actuació a l'Aula de la Mestra d'Educació Especial, intenten proporcionar la millor resposta educativa als infants amb dificultats d'aprenentatge o amb Necessitats Educatives Especials, per tal de garantir a tots els alumnes arribar al màxim de les seves possibilitats

Respecte als documents elaborats per la CAD ens agradaria destacar que sempre tenen en compte el tipus d'atenció necessària que cal donar als alumnes amb diversitat funcional o diversitat cultural, per donar la millor resposta educativa. Ens sembla molt interessant i positiu la classificació que realitza el Consell de direcció per tal de prioritzar l'atenció a la diversitat, segons les NEE dels alumnes, ja que d'aquesta manera permet distribuir les hores i els docents, d'acord amb les necessitats educatives i característiques dels nens i nenes.

Un altre aspecte que ens agradaria destacar és la derivació dels alumnes amb NEE que realitzen a la ZER Tramuntana, ja que el primer pas que fa el tutor o la tutora del nen o nena és buscar

estratègies per donar la millor resposta, no només cerquen “els problemes” en l’infant, sinó que parteixen de la següent pregunta: *Què li hem d’ensenyar i com li hem d’ensenyar, per què aquest alumne/a aprengui fins al màxim de les seves possibilitats?* (Perspectiva curricular i model inclusiu), el docent té una entrevista amb la família (d’aquesta manera es pot observar la comunicació entre escola - família), posteriorment el mestre o la mestra passa la informació a la MEE, per últim, valoren i decideixen conjuntament si cal la intervenció de la Mestra d’Educació Especial o altres suports.

L’últim que ens agradaria comentar de la CAD de la ZER Tramuntana, és un document que recull les dades personals de l’infant amb diversitat cultural, per després, realitzar una avaluació de les competències lingüístiques. D’aquesta manera es pot proporcionar la millor resposta educativa, ja que permet als mestres conèixer les característiques i necessitats educatives dels alumnes, perquè aquests arribin al màxim de les seves possibilitats, sempre i quan l’alumnat estigui dins de l’aula amb els seus companys i companyes, sinó aquest procés d’adaptació a l’escola, mestres, infants no seria el més enriquidor possible.

Per altra banda, els documents que trobem al Pla d’Actuació a l’Aula d’Educació Especial, podem observar com la MEE especifica els alumnes que atén d’acord les seves NEE, tenint en compte la prioritització que hem destacat anteriorment als documents generats per la CAD. Tenen preferència aquells alumnes que:

- Presenten NEE de discapacitats motrius, psíquiques o sensorials, trastorn de conducta, de desenvolupament o de la personalitat, que tenen dictamen de l’especialista de l’EAP.
- Posteriorment, alumnes amb altes capacitats, els quals tenen modificacions al currículum
- Alumnes que manifesten NEE, sense dictamen, però amb suport.
- Per últim, alumnes amb diversitat cultural, amb nova incorporació al centre educatiu.

Considerem positiu aquesta classificació, ja que d’aquesta manera es pot donar una resposta educativa a tots els alumnes dins de l’escola ordinària, és a dir, permet una escola per a tothom, independentment de les seves NEE. Dins d’aquest document del Pla d’Actuació a l’Aula d’Educació Especial, també podem observar l’especificació dels alumnes amb dificultats d’aprenentatge que reben suport per part del mestre tutor o la mestra tutora (serveis externs de l’escola...).

Respecte als horaris de suport de la MEE podem observar que durant el primer trimestre ha estat 27 hores setmanals repartides en les tres escoles. Per aquest motiu, podem dir que l'especialista dóna suport a les tres escoles el temps que ho necessiten, hi ha alguna escola que necessita més ajuda que les altres. La distribució de les hores en els tres centres educatius són: 7 hores setmanals a l'escola Els Valentins de Vilamacolum, 4 hores setmanals a l'escola de Ventalló i 4 hores a l'escola Puig Segalar de Viladamat. Per finalitzar, podem veure 3 hores setmanals de coordinació individual, amb l'EAP i amb els mestres o les mestres tutores d'aquests alumnes amb NEE. Per aquest motiu, podem dir que l'escola que rep més suport i intervenció per part de la Mestra d'Educació Especial és Els Valentins de Vilamacolum.

Per altra banda, durant els dos trimestres següents, a causa d'una reducció de jornada per part de la MEE, es van haver de fer canvis en la distribució dels horaris, ja que passaven a ser dues especialistes. Per tant, la nova mestra d'Educació Especial 1, (vegeu a l'Annex VI els horaris de les dues MEE) porta a terme 16 hores setmanals, repartides en les tres escoles: 6 hores setmanals a l'escola de Ventalló, 2 hores setmanals a l'escola Puig Segalar de Viladamat, 7 hores setmanals a Vilamacolum i 1 hora setmanal de Coordinació amb el professional de l'EAP. La MEE 2 (vegeu a l'Annex VI) es fa càrrec de 8 hores setmanals per atendre als alumnes amb NEE, distribuïdes en: 5 hores a Viladamat, 2 hores a Ventalló i 1 hora setmanal de Coordinació amb l'EAP. La coordinació amb l'especialista de l'EAP es porta a terme tots els dijous de 9:00 a 10:00 del matí, la primera i la tercera setmana de cada mes.

Tal i com podem observar en el document 5 de l'Annex VI, la MEE també és l'encarregada de fer i omplir les programacions dels infants que reben el suport de l'especialista. D'aquesta manera, podem dir que la Mestra d'Educació Especial dóna un suport i atenció adequat als alumnes amb NEE, per tal de garantir i proporcionar la millor resposta educativa, d'acord amb les seves necessitats i característiques per arribar al màxim de les seves possibilitats, ja que majoritàriament dóna aquest suport dins l'aula, sempre i quan, els mestres tutors o mestres tutores estiguin d'acord, ja que en el cas contrari, aquesta atenció a la diversitat és realitza a la biblioteca. Els docents i l'especialista de la ZER Tramuntana a les entrevistes també ens han explicat que realitzen desdoblaments per garantir als alumnes una atenció més individualitzada, i sempre fan les mateixes activitat, tot i que el nivell d'exigència varia o es fan les adaptacions necessàries.

També ens agradaria destacar que en moltes ocasions, els infants que reben suport per part de la MEE en aquestes tres escoles rurals de referència, en un centre educatiu urbà no el tindrien, perquè passarien desapercebuts i seguirien el ritme de la classe, ja que les característiques i les ràtios dels tres centres educatius de la ZER Tramuntana permeten donar un reforç als infants amb dificultats d'aprenentatge, que "els hi costa més".

9. Conclusions

A continuació extraurem conclusions per tal de comprovar i constatar si s'han assolit els objectius i la hipòtesi que dóna resposta a la pregunta inicial: **Les característiques de les escoles rurals afavoreixen l'Atenció a la Diversitat?** (Vegeu apartat 7 de la segona part del treball).

- **Objectiu 1:** Identificar els aspectes fonamentals d'Atenció a la Diversitat des de la perspectiva curricular i el model inclusiu, i analitzar el grau d'inclusió.

Tal i com hem pogut observar al llarg de l'apartat 8.1 de la segona part del treball, els tutors i tutores de les tres escoles de la ZER Tramuntana porten a terme la perspectiva curricular i el model inclusiu d'escola, ja que amb aquells alumnes que presenten més dificultats a l'hora d'aprendre parteixen de la següent pregunta: *Què li hem d'ensenyar i com li hem d'ensenyar, per què aquest alumne/a aprengui fins al màxim de les seves possibilitats?* D'aquesta manera, els docents busquen estratègies, realitzen canvis metodològics, tenen en compte les característiques i necessitats del grup – classe i utilitzen els següents recursos: adaptacions curriculars, adaptacions dels continguts, desdoblaments, atenció més individualitzada i suport per part de la mestra d'Educació Especial dins l'aula, per tal que tots els infants arribin al màxim de les seves possibilitats. Per aquest motiu, els professors i professores no busquen les causes dels problemes d'aprenentatge només en els infants, sinó en altres aspectes i elements relacionats amb l'educació dels alumnes.

També podem afirmar que es segueix aquesta perspectiva i model, perquè cap mestre ni mestra d'aquesta ZER considera un problema atendre a la mateixa aula alumnes amb NEE o que tenen dificultats a l'hora d'aprendre, amb alumnes ordinaris, sinó tot el contrari, ja que les dificultats que van sorgint permeten a tots els alumnes enriquir-se mútuament i construir un aprenentatge compartit, respectant el ritme d'aprenentatge de cada alumne o alumna i proporcionant una atenció més individualitzada quan sigui necessària. Un altre element positiu que trobem, és el fet que hi hagi dos cursos diferents en una mateixa aula, d'un mateix cicle, ja que permet que no es repeteixin els conceptes, i que els més petits s'enriqueixin dels més grans i a la inversa.

L'únic aspecte que consideren necessari i millorable és l'augment de les hores d'assistència per part de l'especialista de l'EAP, ja que d'aquesta manera permet una millor valoració

psicopedagògica de les necessitats de cada nen i nena, per tal de donar una resposta educativa adequada. Tot i que cal destacar la relació fluïda que hi ha entre els docents, l'especialista de l'EAP i la mestra d'Educació Especial per donar resposta el més ràpid possible als alumnes i per tant, permetre el desenvolupament integral de tots els infants.

Les úniques hores que els infants que més els hi costa o tenen NEE estan fora de l'aula, són a les assignatures instrumentals (llengua catalana, llengua castellana, matemàtiques i coneixement del medi), però no sempre estan fora, depèn del que vulgui treballar la Mestre d'Educació Especial, si considera que cal un suport o atenció més individualitzat, sinó els infants reben aquest suport dins l'aula, situats amb la resta de companys i companyes del grup – classe. Tots els infants fan les mateixes activitats, el que varia és el nivell d'exigència i l'atenció més individualitzada, ja que d'aquesta manera permet a tots els infants arribar al màxim de les seves possibilitats, tenint en compte les característiques i necessitats de cada infant per garantir un desenvolupament integral de tots els alumnes.

Per finalitzar, considerem que tots els alumnes i les alumnes de les tres escoles de la ZER Tramuntana progressen en el seu aprenentatge al màxim de les seves possibilitats, en moltes ocasions els infants que atén i dona suport l'especialista d'Educació Especial, en una escola urbana no els atendria, ja que hauria casos més greus i passarien desapercebuts. També creiem que amb les característiques de les tres escoles de la ZER Tramuntana, els mestres coneixen en tot moment el ritme de treball dels alumnes i els permet treballar amb un suport més individualitzat. També considerem positiu que es relacionin infants de dos cursos diferents, ja que els més petits aprenen dels grans i els grans aprenen a ajudar als més petits, d'aquesta manera, poden repassar i assolir continguts conjuntament.

- **Objectiu 2:** Analitzar els documents normatius vigents de la ZER Tramuntana sobre l'Atenció a la Diversitat.

Tal i com podem observar a l'apartat 8.3 de la segona part de l'estudi, hem analitzat els documents normatius de la ZER Tramuntana que tenen en compte i donen resposta a l'Atenció a la Diversitat dels alumnes que hi participen i formen part de les tres escoles de referència. Els documents analitzats han sigut els documents elaborats per la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) i els documents que hi ha dins del Pla d'Actuació a l'Aula de la Mestre d'Educació Especial, que proporcionen la millor resposta educativa als infants, per tal d'arribar al màxim de les seves possibilitats, tenint en compte les seves característiques i necessitats educatives, per proporcionar l'atenció necessària, tant si és per a infants amb diversitat funcional, com si és per a nens i nenes amb diversitat cultural.

- **Objectiu 3:** Conèixer el grau de cohesió dels alumnes, dins el seu grup - classe, en les tres escoles rurals de referència.

Un cop realitzats els tests sociomètrics de totes les aules d'Educació Primària de les tres escoles de la ZER Tramuntana i comentar els resultats, a continuació extraurem les conclusions, tal i com podem observar a l'apartat 8.2 de la segona part de la recerca, podem destacar que tots els grups – classe tenen un índex de cohesió grupal acceptable, ja que totes les aules tenen un nombre superior a 3, exceptuant les tres classes de Cicle Inicial que només hem tingut en compte el nombre d'alumnes marginats o rebutjats, els populars i la resta d'alumnes. Per aquest motiu, podem dir que tots els grups – classe de la ZER Tramuntana tenen un grau de cohesió positiu, tot i que hi ha dues aules, Cicle Inicial i Cicle Superior de Vilamacolum, que no estan cohesionades i no hi ha bona relació entre els alumnes, ja que tots els nens i nenes que formen part d'aquestes aules estan exclosos o marginats. Un altre aspecte que ens agradaria destacar, és que dels 16 infants amb Necessitats Educatives Especials o amb dificultats a l'hora d'aprendre, 7 són rebutjats per els seus companys i companyes, ja que han rebut les puntuacions més baixes per realitzar amb ells treballs. D'aquests alumnes amb NEE o dificultats, també n'hi ha 7 que han rebut la màxima puntuació dels seus companys i companyes per fer treballs i 2 formen part de la resta d'alumnes. Aquest fet demostra que en diverses classes els alumnes amb NEE estan molt integrats en les aules, majoritàriament a Cicle Mitjà, i en altres classes, sempre segons els tests sociomètrics de productivitat, no acaben d'estar integrats del tot i la mestra hauria de comprovar si és així, i, si es confirmés, treballar perquè això canviés.

- **Objectiu 4:** Valorar com es treballa l'Atenció a la Diversitat en les tres escoles rurals de referència.

Tal i com hem observat en l'apartat 8 de la segona part del treball, podem afirmar que es compleix la hipòtesi plantejada inicialment: **El model d'escola rural afavoreix les estratègies d'Atenció a la Diversitat.** Ja que tal i com hem explicat en els objectius anteriors, les característiques i context d'aquests centres educatius de referència, permet donar una millor resposta educativa a tots els alumnes per assegurar que arribin al màxim de les seves possibilitats. Els alumnes no només reben suport per part de la Mestra d'Educació Especial, sinó també per part dels docents i tutors o tutores que hi ha dins l'aula, i per part dels companys i companyes. Un aspecte que volem ressaltar, és que el fet de ser grups tants reduïts possibilita que el tutor o la tutora pugui atendre d'una manera més individualitzada a tots els alumnes de la seva classe i per tant, donar una millor resposta educativa i suport als alumnes amb dificultats a l'hora d'aprendre. Per part de la MEE, recalca que el fet de treballar en escoles petites pot

atendre i donar més ajuda als nens i nenes, que en escoles urbanes no és possible, degut a que aquests infants passarien desapercebuts, perquè, segurament, hi hauria altres alumnes amb problemes més greus, regulats per l'especialista de l'EAP. En moltes ocasions, el suport que reben els infants és dins de l'aula, a les assignatures instrumentals (llengües i matemàtiques), d'aquesta manera, els grups encara es desdoblen més i la quantitat d'alumnes per mestre o mestra es redueix, i com a conseqüència els mestres i les mestres poden treballar activitats en petits grups.

La MEE és l'encarregada de donar suport i una millor resposta educativa als alumnes que més necessitats educatives tenen. La Mestra d'Educació Especial treballa a tres escoles diferents que formen part de la ZER Tramuntana, aquest fet provoca un aspecte "negatiu", i és que la relació amb les famílies és gairebé nul·la, ja que en moltes ocasions no pot estar present en les reunions, però a l'hora d'atendre, tant als alumnes amb diversitat funcional o cultural, no hi ha cap tipus de problema.

Les assignatures on dona suport l'especialista d'Educació Especial solen ser a les instrumentals (llengües i matemàtiques). Aquest suport, pot ser individualment quan la MEE considera que l'infant necessita una atenció més individualitzada, però també poden estar per parelles o amb la resta de grup - classe dins l'aula.

L'avaluació dels nens i nenes amb dificultats a l'hora d'aprendre o NEE consisteix en l'assoliment dels ítems o adaptacions curriculars que té l'alumne o l'alumna, cada nen i nena és diferent, per tant, cada alumne i alumna s'avalua segons les seves necessitats.

Finalment, com hem pogut comprovar, els objectius de l'estudi s'han assolit, la qual cosa ens porta a poder afirmar que la nostra hipòtesi general es confirma, com a mínim en les tres escoles estudiades: L'escola rural facilita l'atenció a la diversitat de l'alumnat des d'una perspectiva curricular de la consideració de les diferències individuals i des d'un model inclusiu d'escola.

10. Bibliografia

Ainscow, Mel (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea S.A ediciones.

Ainscow, Mel [et al.] (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.

Ainscow, Mel; Booth, Tony; Dyson, Alan (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Arjona, Joan [et al.] (1995). “Els centres de recursos pedagògics, ‘país de pallar’ de l’escola rural”. Dins: Generalitat de Catalunya (1996). *Jornada de reflexió: Present i futur de l’escola rural*. Lleida: Impremta provincial de la Diputació de Lleida.

Arnaiz, Pilar (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Màlaga: Ediciones Aljibe.

Bartolomé, Antonio [et al.] (2012). *El trabajo de fin de grado: guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: McGraw Hill.

Boix, Roser (1995). *Estrategias y recursos didàcticos en la escuela rural. Materiales para la educación educativa*. Barcelona: Graó.

Canevaro, Andrea (1987). *Infants amb deficiències: créixer junts*. Barcelona: Edicions 62.

Carmena, Gregoria i Regidor, Jesús. (1984). “La escuela en el medio rural”. Dins: Generalitat de Catalunya (1996). *Jornada de reflexió: Present i futur de l’escola rural*. Lleida: Impremta provincial de la Diputació de Lleida.

Carretero, Reyes; Pujolàs, Pere; Serra Joan. “Perspectivas de anàlisis del proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué hay detrás de las decisiones educativas?”. *Aula de innovación educativa*, 1997, núm. 61, p. 43 – 45.

Delors, Jacques (1995). *Jacques Delors de cuerpo entero: conversaciones con Dominique Wolton*. Madrid: Accento Editorial.

Echeita, Gerardo (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Jiménez, Francisco; Vilá, Montserrat (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Màlaga: Aljibe.

Kymlicka, Will (1999). *Ciudadania multicultural: una teoria liberal dels drets de les minories*. Barcelona: Proa.

“Llei d'Educació de Catalunya, 12/2009, 10 de juliol de 2009, núm. 5422.

“Ley Orgànica de Educación, 2/2006”, 3 de maig de 2006, núm 7899.

“LIONDAU. Llei 51/2003, de 2 de desembre, pel qual s'estableix la Igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat. Disseny Universal d'Aprenentatge (DUA)”. *Bolletí Oficial de l'Estat*, 3 de desembre de 2003, núm. 289/2003, p. 43187- 43195.

Lozano, Josefina (2007). *Educar en la diversidad*. Barcelona: Colección REDES. Davinci Continental, S.L.

Organització de les Nacions Unides per l'Educació, la Ciència i la Cultura (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO

Organització de les Nacions Unides per l'Educació, la Ciència i la Cultura (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to Education for All*. Paris: UNESCO

Organització Mundial de la Salut (OMS) (2010). *Classificació Internacional del Funcionament, de la Discapacitat i de la Salut*. Ginebra: 54ena Assemblea Mundial de la Salut.

Parrilla, Ángeles. “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”. *Revista de Educación*, 2002, núm. 327, p. 11 – 29.

Postman, Neil (2000). *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo Editorial.

Pujolàs, Pere (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.

Romañach, Javier; Lobato, Manuel (2006). *La Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Diversitas Ediciones.

Stainback Susan; Stainback William (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea S.A ediciones.

Valldaura, Joan (1995). “Organització i gestió de l'escola rural”. Dins: Generalitat de Catalunya (1996). *Jornada de reflexió: Present i futur de l'escola rural*. Lleida: Impremta provincial de la Diputació de Lleida.

11. Webgrafia

Ainscow, Mel i Booth, Tony (2008). *Índex per la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva* [pdf]. Barcelona: CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education). [Consulta: 1 d'abril de 2013]. Disponible a: <<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Catalan.pdf>>

Ajuntament de Ventalló (2013). *El municipi* [en línia]. Girona: Ajuntament de Ventalló. Alt Empordà. [Consulta: 16 d'abril de 2013]. Disponible a: <<http://www.todopueblos.com/aweb.php?pagina=http://www.ventallo.cat>>

Ajuntament de Viladamat (2013). *L'ajuntament* [en línia]. Girona: Viladamat. [Consulta: 17 d'abril de 2013]. Disponible a: <<http://www.viladamat.cat/>>

Ajuntament de Vilamacolum (2013). *L'ajuntament* [en línia]. Girona: Vilamacolum. [Consulta: 18 d'abril de 2013]. Disponible a: <http://webspobles.ddgi.cat/sites/Vilamacolum/Pages_LeftMenu/Ajuntament.aspx>

Besalú, Xavier (2005). *Diversitat cultural i educació. Per una educació intercultural a les escoles d'Educació Primària* [pdf]. Girona: Universitat de Girona. [Consulta: 18 de març de 2013]. Disponible a: <<http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/BesaluCosta2006.pdf>>

Carbonell, Francesc (2008). *Educació i immigració. Equitat i diversitat cultural a l'escola* [en línia]. Barcelona: Fundació Pere Ardiaca. [Consulta: 3 d'abril de 2013]. Disponible a: <<http://espurna.fpereardiaca.org/2009/03/xxx-francesc-carbonell-professor-de.html>>

Escola de Ventalló (2011). *Situació i contacte* [en línia]. Girona: XTECBlocs. [Consulta: 16 d'abril de 2013]. Disponible a : <<http://blocs.xtec.cat/escoladeventallo/>>

Escola Els Valentins (2011). *Situació i contacte* [en línia]. Girona: XTECBlocs. [Consulta: 18 d'abril de 2013]. Disponible a : <<http://blocs.xtec.cat/escolaelsvalentins/>>

Escola Puig Segalar (2012). *Projecte educatiu* [en línia]. Girona: XTEC. [Consulta: 17 d'abril de 2013]. Disponible a: <<http://www.xtec.cat/ceipviladamat/>>

Pujolàs, Pere (2010). *Educació: Pere Pujolàs: “Una escola inclusiva inclou a tothom i no exclou a ningú que siguin quines siguin les característiques personals de l'alumne”* [en línia]. Tarragona: Revista de Cambrils. Diari Digital. [Consulta: 1 d'abril de 2013]. Disponible a: <http://www.revistacambrils.com/index.php?c_noticia=8589>

Riera, Gemma (2010). “*Cooperar per aprendre /Aprendre per cooperar” (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa* [en línia]. Barcelona: Universitat de Vic. [Consulta: 25 d'abril de 2013]. Disponible a: <http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/1801/tesdoc_a2010_riera_gemma_cooperar.pdf?sequence=1>

Romañach, Javier; Lobato, Manuel (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano* [pdf]. Madrid: Foro de Vida Independiente. [Consulta: 11 de març de 2013]. Disponible a: <<http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf>>