Universitat de les Illes Balears

Facultat d'educació.

Memòria del Treball de Fi de Grau

Alumnat amb síndrome de Down a l'aula i metodologies per la inclusió educativa

María Marí Arredondo

Grau d'educació primària

Any acadèmic 2019-20

DNI de l'alumne: 47405893H

Treball tutelat per Alberto Sánchez Pedroche
Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	■	☐	☐	☐

Paraules clau del treball:
educació inclusiva, síndrome de Down, diversitat funcional, pràctiques inclusives, treball cooperatiu

Agraïments

Per començar amb els meus agraïments, m'agradaria agrair a tots aquells/es mestres que he conegut al llarg de la meva vida i que m'han marcat. Gràcies per fer-me entendre que aquest era el meu camí, gràcies per ser models a seguir i per convertir-vos en miralls on sempre m'he volgut veure reflectida. Heu estat inspiració per jo i sense vosaltres avui dia no estaria on sóc. En especial a la meva escola, que em va veure créixer i en la qual he tingut l'oportunitat de realitzar les meves pràctiques del grau. Quina importància tenen els docents i de quina manera ens acompanya tot el que aprenem durant tota la nostra vida.

En segon lloc, vull agrair als meus professors del grau, de la Universitat de Barcelona i de la Universitat de les Illes Balears. Perquè sense adonar-se, només explicant la seva assignatura, m'han obert un món ple de noves possibilitats i de nous coneixements que em tenien totalment connectada al món educatiu. Gràcies als professors que m'han fet sentir il·lusió i m'han ensenyat la importància de la meva professió i de la gran responsabilitat que aquesta suposa.

En tercer lloc, als meus companys. Aquest grau m'ha donat l'oportunitat de conèixer persones meravelloses que sé que duré sempre amb mi. Els treballs, els exàmens, els moments d'esgotament no haurien estat iguals sense ells. Com diuen, els companys de classe es converteixen en companys de vida. Jo, personalment, pens que això és cert. Gràcies per acompanyar-me, animar-me i ajudar-me quan ho he necessitat, aquest grau m'ha donat l'oportunitat de conèixer a persones que estic convençuda que seran uns grans mestres. Em sent molt afortunada de compartir professió i vida amb ells i elles.

Per últim, però no menys important, he d'agrair a la meva família. Sense ells no seria la persona que sóc avui dia. Ells són els meus incondicionals, els que un dia em varen animar a perseguir els meus somnis i els que més orgull senten de veure el que he aconseguit. Són el millor que tenc a la meva vida i vull agrair-les simplement el fet d'estar amb jo.

Als meus pares per donar-me sempre tot el que he necessitat i més i al meu germà per ser el meu exemple a seguir. Papi, mami, David, Maria, Paola i Iker, no us puc estimar més. Simplement, gràcies.
I a tu, Zahira, gràcies per aparèixer a la meva vida i canviar-la a millor, pels berenars i els cafès quan no podia amb jo mateixa. Sempre m'has agafat de la mà, has fet que miri cap endavant i després has celebrat amb jo cada victòria. Gràcies per compartir amb jo aquesta etapa, vull viure la resta de la meva vida amb tu. T'estim.

Arriba el moment de tancar una etapa, una etapa preciosa que repetiria mil vegades més. M'enduc moments, vivències, emocions, experiències, persones i moltes ganes de continuar aprenent i de treballar en el meu somni. Ara més que mai tenc clar que vull ser mestra i que, aquest, és el millor pla de vida que podria tenir.

Resum

En aquest treball es presentarà una realitat que trobem a les aules de les escoles de l'illa d'Eivissa i dels alumnes amb la síndrome de Down. Farem un recorregut per la història per entendre què és l'educació inclusiva i com podem aconseguir la inclusió de tots els alumnes als centres educatius.

A més, analitzarem quines metodologies afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb síndrome de Down, tenint en compte les seves característiques i l'estil d'aprenentatge que presenten. Aprofundirem en l'aprenentatge cooperatiu, i en altres estils metodològics, per donar resposta a les necessitats que presenten els alumnes i per eliminar les barreres que dificulten el seu aprenentatge i el seu desenvolupament en qualsevol context.

Abstract

In this work we will present a reality that we find in the classroom of the Elementary Schools and students with Down's syndrome. We will take a look at history in order to understand what inclusive education is and how we can achieve the inclusion of all the students in our schools.

Furthermore, we will analyse which methodologies favour the inclusion of students with Down's syndrome, taking into account their characteristics and learning style. We will focus in the cooperative learning, and in other methodological styles, to give answer to the needs that the students present and to eliminate the barriers that make difficult their learning and their development.

ABREVIATURES

AC: Altes Capacitats Intel·lectuals

AL: mestre especialista en Audició i Llenguatge

CA/AC: Cooperar per Aprendre/Aprendre per Cooperar

CEIP: Centre d'Educació Infantil i Primària

CIE: Clasificación Internacional de Enfermedades

CP: Condicions Personals

DEA: Dificultats Específiques d'Aprenentatge

DSM: Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders

IBESTAT : l'Institut d'Estadística de les Illes Balears

IT: Incorporació Tardana

LOGSE: Llei Orgànica del Sistema Educatiu

LOMCE: Llei Orgànica per la Millora de la Qualitat Educativa

NEE: Necessitats Educatives Especials

NESE: Necessitats Específiques de Suport Educatiu

PT: mestre especialista en Pedagogia Terapèutica

SAD: Servei d'Atenció a la Diversitat

SD: Síndrome de Down

TDA/TDA-H: Trastorn per Dèficit d'Atenció amb o sense Hiperactivitat

TFG: Treball Final de Grau

UVAI DOWN: Unitat Volàtil d'Atenció a la Inclusió Educativa en alumnes amb la síndrome de Down

ZDP: Zona de Desenvolupament Proper

ÍNDEX

1. Introducció 10

2. Marc teòric 14

2.1. Síndrome de Down 14

2.1.1. Definició 15

2.1.2. Etiologia 16

2.1.3. Tipologia 17

2.1.4. Característiques 18

2.1.4.1. Trets físics 18

2.1.4.2. Característiques psicològiques 19

2.1.4.3. Característiques de la comunicació i el llenguatge 20

2.2. Educació inclusiva 22

2.2.1. Evolució del concepte 22

2.2.2. Definició 23

2.2.3. Barreres 25

2.2.4. Estratègies 26

2.2.4.1. Metodologia 27

3. Anàlisi de programes 29

3.1. Aprenentatge cooperatiu 29

3.1.1. Definició i justificació 29

3.1.2. Programa AC/CA 31

3.2. Altres metodologies 35

4. Mètode 39

4.1. Participants 39

4.2. Instrument 39

4.2.1. Tipus d'instrument seleccionat 39

4.2.2. Procés seguit en el disseny i l'elaboració de l'instrument 40

4.2.3. Procediment 42

4.2.3.1. Mecanismes de'aplicació de l'instrument i tècniques de control 42

4.2.3.2. Consignes facilitades a la mostra 43

5. Resultats 44

6. Discussió i conclusions 46

7. Referències bibliogràfiques 49

1. Introducció

1.1. Justificació

Actualment ens trobem en una societat diversa, dins d'aquesta diversitat hem d'aprendre a viure amb els altres, però també és important aprendre dels altres, ja que tothom ens pot ensenyar i hem d'estar disposats a ajudar i a ser ajudats. Aquesta diversitat que trobem en la societat es reflecteix a les escoles. Els mestres i les mestres, així com tots els professionals docents que participen dins d'aquesta tasca d'ensenyament, han de tenir un fort compromís per aconseguir donar resposta a la varietat d'alumnat que trobem dins de les aules. "Y es el sistema educativo, el cual está inmerso en una sociedad en constante transformación, y los centros escolares los que deben adaptar su organización a las nuevas realidades, la realidad de la diversidad funcional" (Eloy López Meneses et al., 2016, p. 59).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa., 8/2013 (LOMCE) a l'article número 7 exposa les capacitats i objectius que l'Educació Primària ajudarà a desenvolupar i assolir durant el pas d'aquesta etapa. Alguns d'aquests objectius són conèixer i apreciar els valors i les normes de convivència, aprendre a obrar d'acord amb aquestes, preparar-se per a l'exercici actiu de la ciutadania i respectar els drets humans, així com el pluralisme propi d'una societat democràtica. Així com conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i les diferències entre les persones, la igualtat de drets i oportunitats d'homes i dones i la no discriminació de persones amb discapacitat, entre d'altres. López Meneses (2016) afirma que hem de donar resposta a la diversitat i això es pot traduir en la idea de canviar la manera tradicional d'entendre l'educació, en la qual tots els alumnes havien de fer el mateix sense tenir en compte les seves característiques pròpies. Per tant, basant-nos en els objectius que la nova reforma educativa s'ha proposat assolir, podem dir que l'educació ha de donar resposta a aquesta nova realitat i a la diversitat d'alumnat.

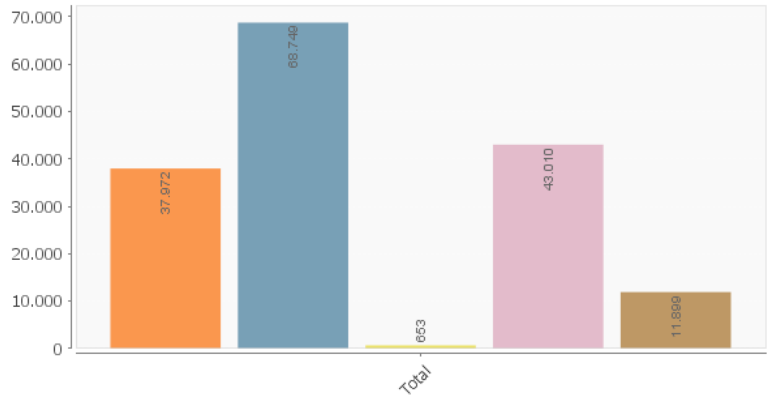
Com mostra l'article 14 de la LOMCE, enfocat en l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE), l'escolarització de l'alumnat que presenti dificultats d'aprenentatge es basarà en els principis de normalització i inclusió i

assegurarà la no discriminació i la igualtat efectiva en l'accés i la permanència en el sistema educatiu. El plantejament de la LOMCE, per tant, afavoreix la pràctica d'una educació inclusiva com a línia metodològica per als centres educatius. Jové (2017) afirma que l'escola ha d'intentar afavorir totes les qualitats dels alumnes perquè es pugui desenvolupar tal com és, i no només centrar-se en el progrés acadèmic. Hem de transmetre el missatge què el valorem tal com és.

Considerem alumnat NESE als alumnes que requereixen una atenció educativa diferent de l'ordinària per presentar Necessitats Educatives Especials (NEE), Trastorn per Dèficit d'Atenció amb o sense Hiperactivitat (TDA/TDA-H), Altes Capacitats Intel·lectuals (AC), Dificultats Específiques d'Aprenentatge (DEA), per haver-se Incorporat de manera Tardana al sistema educatiu (IT) o per Condicions Personals (CP). Dins dels alumnes NESE, els alumnes NEE són aquells alumnes que presenten alguna discapacitat cognitiva, sensorial, sigui discapacitat auditiva o visual, motora o algun trastorn de la conducta i la personalitat (Pedroche, 2019).

Segons l'Institut d'Estadística de les Illes Balears (IBESTAT), en el curs 2015-16 hi havia un total de 162.283 alumnes matriculats al sistema educatiu de les Illes Balears. En el següent diagrama de barres podem veure l'etapa educativa en què es trobaven matriculats.

Taula 1. Alumnes matriculats al sistema educatiu de les Illes Balears al curs acadèmic 2015-16



Nota: Extret de l'Institut d'Estadística de les Illes Balears (IBESTAT) a partir del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). CC BY 3.0.

Segons la informació de la Conselleria d'Educació de les Illes Balears (2018), els darrers anys ha augmentat el nombre d'alumnes del nostre sistema educatiu, arribant als 168.000 alumnes. D'aquests, 6481 són alumnes NESE, el que representa un 3,85% del total dels alumnes escolaritzats en centres d'educació infantil, centres d'educació primària i instituts d'educació secundària. Només el 0,30% d'aquest alumnat NESE està escolaritzat en centres d'educació especial (CEE). Segons dades del Servei d'Atenció a la Diversitat (SAD), el programa d'Unitat Volàtil d'Atenció a la Inclusió Educativa (UVAI DOWN) até a una mitjana de 52 alumnes amb la síndrome de Down a totes les Illes Balears. Amb aquestes dades podem afirmar la necessitat real que tenim a la nostra illa per aconseguir una educació per a tots, sense discriminar ni menysprear cap mena d'alumnat.

Ara que ja hem contextualitzat el nostre marc teòric, en aquest treball final de grau (TFG) ens centrarem en un tipus d'alumnat NESE, concretament en els alumnes amb la Síndrome de Down (SD). D'aquesta manera podrem entendre les característiques d'aquests alumnes i entendre com és la seva escolarització si es dóna a una escola ordinària, ja que existeixen altres opcions. A més, des d'una visió inclusiva, veurem quines metodologies afavoreixen aquesta nova perspectiva enfocada cap a la inclusió educativa de tot l'alumnat, com ara l'aprenentatge cooperatiu o altres línies metodològiques basades en projectes, en el treball per racons o per centres d'interès. L'escola inclusiva ha esdevingut una fita irrenunciable per a totes les persones compromeses amb una educació de qualitat. L'expressió "una escola per a tothom" ha estat segurament la manera com, des de fa temps, hem designat aquesta voluntat de construir un sistema educatiu, uns centres i unes aules capaces de donar cabuda a tot l'alumnat, sense excepcions (Tony Booth & Mel Ainscow, 2004). I és justament aquesta idea d'educació per a tots la que cada cop més centres d'educació infantil, centres d'educació primària i instituts d'educació secundària de la nostra illa segueixen metodològicament.

1.2. Objectius

1.2.1. Objectius generals

- Evidenciar les barreres i els facilitadors que es troben els alumnes amb síndrome de Down a l'escola.
- Esbrinar les metodologies que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb síndrome de Down.

1.2.2. Objectius específics

- Analitzar les metodologies inclusives per a comprovar la seva efectivitat segons les experiències de docents en actiu.
- Esbrinar quins obstacles i quines ajudes/facilitats es troben els alumnes amb síndrome de Down a l'escola en comparació amb la resta d'alumnes.
- Examinar l'aprenentatge cooperatiu com a facilitador per la inclusió de l'alumnat amb síndrome de Down.

1.3. Metodologia

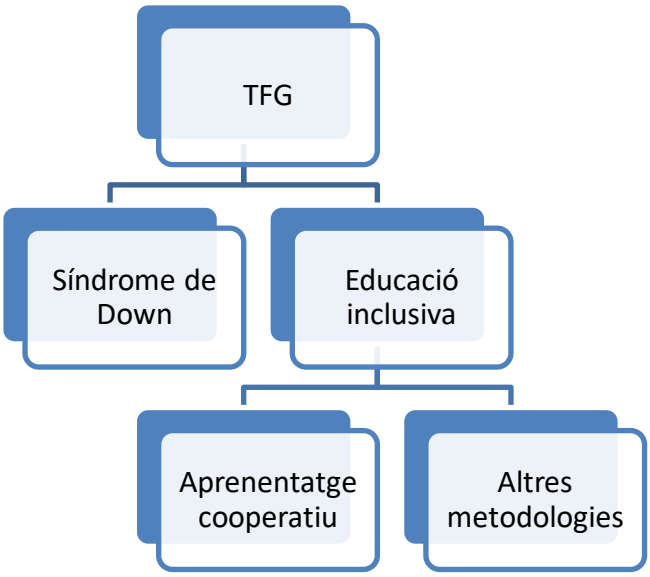
Per a dur a terme aquest TFG la metodologia que utilitzarem serà una basada en l'anàlisi i la comprensió d'articles i de llibres que tractin els eixos transversals del meu treball. Totes les lectures es faran d'una manera reflexiva, intentant extreure les idees claus i més importants per tal d'aconseguir un aprenentatge significatiu. Així, totes les lectures són de caràcter científic i han estat seleccionades tenint en compte la qualitat d'aquestes.

Per altra banda, durem a terme un aprenentatge més vivencial per a l'elaboració d'aquest TFG. Realitzarem un qüestionari perquè els professionals educatius que estan en contacte amb alumnat amb SD puguin contestar-lo. D'aquesta manera podrem tenir una visió més propera a les escoles amb ajuda dels mestres que hi col·laborin i omplin el formulari.

Aquest qüestionari inclourà els temes principals d'aquest TFG per assolir els objectius plantejats. Les respostes d'aquest qüestionari ens serviran per acabar d'entendre com és el dia a dia d'un/a alumne/a amb SD a l'aula ordinària i quines metodologies afavoreixen la seva inclusió educativa.

En definitiva, aquest TFG tractarà la inclusió de l'alumnat amb SD tenint en compte dos eixos fonamentals, la SD i la educació inclusiva. Així, també analitzarem les diferents metodologies que ens ajudaran a aconseguir aquesta educació als centres.

Taula 2. Temàtiques principals d'aquest TFG



Nota. El TFG es divideix en dos eixos, la SD i l'educació inclusiva i mitjançant aquesta analitzarem l'aprenentatge cooperatiu i altres metodologies.

2. Marc teòric

2.1. Síndrome de Down

2.1.1. Definició

La síndrome de Down és la causa més freqüent de discapacitat intel·lectual (Lambert i Rondal, 1982, citat per (Anna Amadó Codony & Roser Fernández-Olaria, 2018, p. 5). A la cinquena edició del DSM (Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders) (2013) publicat per la *American Psychiatric Association*, es defineix la discapacitat intel·lectual o trastorn del desenvolupament intel·lectual, com un trastorn que comença durant el període de desenvolupament i que inclou limitacions del funcionament intel·lectual com també del comportament adaptatiu en els dominis conceptual, social i pràctic.

El DSM-5 (2014) afirma que s'han de complir tres criteris:

> A. Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.
> B. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.
> C. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo.

Com evidencia Morales (2016, p. 34) Langdon Down va descriure per primera vegada en un article la síndrome de Down l'any 1866. Des d'aquest moment es va tenir la sospita que la síndrome de Down estigués relacionada amb un trastorn dels cromosomes, però no existien les tècniques necessàries per demostrar-ho. "Será en 1959 cuando Lejeune demuestre la existencia de un cromosoma acrocéntrico extra, o trisonomía 21, con un número total de cromosomas de 47" (Morales, 2016, p. 34). Com afirmen Amadó & Fernández (2018, p. 5):

> La SD és una síndrome genètica que pot condicionar o afavorir la presència de diferents quadres patològics. En aquest sentit, i tal com s'observa en la població general o fins i tot en major grau que en aquesta, podem parlar de l'existència d'una àmplia variabilitat entre els individus amb SD en relació amb els seus trets, estils, capacitats, dificultats o maneres de pensar i actuar. Així, es

> tracta d'una condició genètica de gran complexitat, molt present en la nostra societat i, per tant, als nostres col·legis i centres educatius, que requereix un abordatge específic al llarg de tot el cicle vital des de diferents disciplines.

Segons la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) 11, les persones amb SD tenen més risc de complicacions com epilèpsia, leucèmia, malalties autoimmunitàries i endocrines, envelliment precoç i malalties com l'Alzheimer. "Però hem de tenir en compte que la SD no és un tret absolut ni defineix totalment un individu, sinó que és una característica més d'una persona determinada" (Anna Amadó Codony & Roser Fernández-Olaria, 2018, p. 7). Tot i que totes les persones amb SD tenen una característica comuna, la trisomia 21, la resta del cariotip de cada persona determinarà com és cada individu. Per tant, segons les característiques de l'entorn on es dugui a terme el desenvolupament social, cultural, educatiu, familiar o personal de cada persona, aquesta presentarà un tipus de desenvolupament i aprenentatge determinat.

2.1.2. Etiologia

Totes les cèl·lules del cos de l'ésser humà tenen 46 cromosomes al seu nucli, exceptuant les cèl·lules sexuals o gàmetes que tenen només la meitat. L'òvul és el gàmeta femení i l'espermatozou és el gàmeta masculí. En el moment de la fecundació, els gàmetes masculí i femení es fusionen, formant un zigot amb 46 cromosomes. A partir d'aquest moment comença el procés de divisió anomenat mitosi, que més tard donarà lloc a l'embrió. Les persones amb SD tenen una trisomia en el cromosoma número 21, provocat per una alteració cromosòmica en el moment de la fecundació. Morales (2016) afirma que aquesta alteració es produeix per una errada de distribució dels cromosomes, que es pot produir en qualsevol moment però que produeix repercussions diferents.

Com hem esmentat anteriorment, la SD o trisomia 21 "és el resultat d'una anomalia cromosòmica en què els nuclis d'algunes o totes les cèl·lules de l'organisme humà tenen quaranta-set cromosomes en lloc de quaranta-sis, el cromosoma excedent o extra dels quals pertany al parell 21" (Anna Amadó Codony & Roser Fernández-Olaria, 2018, p. 7).

Segons els estudis (Morales, 2016) no hi ha cap factor que contribueixi durant l'embaràs a què es produeixi aquesta anomalia cromosòmica. Existeixen diversos factors etiològics que interactuen entre si i donen lloc a la trisomia. Per aquesta raó es parlen de diferents possibles causes. Morales (2016) afirma:

> Una posible causa son factores hereditarios, como que la madre esté afectada, en la familia haya varios casos, etc. Otro factor etiológico, es el de la edad de la madre, siendo significativamente más frecuente a partir de los 35 años. También pueden influir factores externos como pueden ser procesos infecciosos (agentes víricos como la hepatitis y la rubeola); la exposición a las radiaciones; algunos agentes químicos que pueden determinar mutaciones genéticas; o por deficiencias vitamínicas.

Aquesta anomalia cromosòmica afecta al desenvolupament cognitiu de l'infant. Així, les persones amb SD tenen característiques fisiològiques, neuroanatòmiques i neuropsicològiques pròpies.

2.1.3. Tipologia

Tenint en compte les característiques de la SD podem parlar de l'existència de diferents tipus. En la investigació d'Amadó i Fernández (2018) s'afirma que tenint en compte la causa genètica podem distingir entre tres tipus de SD: la trisomia regular, la translocació i el mosaïcisme.

> La trisomia regular comporta la no separació del parell de cromosomes 21 quan es forma el gàmeta masculí o femení, o en la primera divisió cel·lular després de la fecundació. La translocació es dona quan el cromosoma 21 extra (o una part d'aquest) està adherit a un altre cromosoma, freqüentment el 14. I el mosaïcisme és dóna quan l'error en la divisió cromosòmica apareix en la segona, tercera o posteriors cèl·lules, de manera que l'embrió té cèl·lules normals i cèl·lules amb el cromosoma 21 extra (Corretger, Serés, Casaldàliga, Quiñones i Trias, 2008, citat per (Anna Amadó Codony & Roser Fernández-Olaria, 2018).

Segons altres autors com Morales (2016) no hem de parlar de graus sinó de tipus de SD. L'autor distingeix tres tipus diferents:

- Trisomia 21 quan totes les cèl·lules tenen quaranta-set cromosomes, amb un cromosoma de més en el grup extra.
- Trisomia 21, mosaïcisme normal, quan trobem una proporció diferent de cèl·lules trisòmiques però la resta són normatives.
- Translocació es dóna quan el cromosoma 21 apareix junt amb altre cromosoma.

Basant-nos en la informació dels autors citats anteriorment, podem dir que hi ha tres tipus principals de SD. I, encara que la classificació contempli dimensions diferents, existeix una notable coincidència en els trets generals de cada tipus. Tots aquests autors coincideixen en que la SD de trisomia 21 o regular és la més freqüent i la que presenten la majoria de casos.

2.1.4. Característiques

2.1.4.1. Trets físics

Les persones amb SD, com la resta de persones, presenten característiques físiques similars a les dels progenitors. No obstant això, pel fet de presentar aquesta síndrome, comparteixen també una sèrie de trets físics (Anna Amadó Codony & Roser Fernández-Olaria, 2018, p. 8). Seguint aquesta idea, podem dir que les persones amb SD tenen una sèrie de trets físics comuns que són típics d'aquesta síndrome.

Començant amb el cap, la grandària del crani sol ser més petita en comparació amb altre amb un desenvolupament normatiu. També presenten un nas més petit i amb la part superior aplanada, ja que el pont nasal està més enfonsat. La boca és més petita i la llengua té una grandària normal. És important remarcar que la macroglòssia (grandària de la llengua) és un tret que comunament s'associa a les persones amb SD però, en realitat, no totes la presenten ni és un tret característic d'aquesta síndrome (Pedroche, 2019). A causa de la hipotonia (baix to muscular) i de tenir la boca més petita sol sortir cap a l'exterior, però això no significa que sempre presentin macroglòssia. Les orelles també solen ser més petites i tenen els ulls esbiaixats.

Pel que fa a la resta del cos, les mans són més petites i presenten dits més curts i la pell, en general, és seca. Les persones amb SD tendeixen a tenir una estatura inferior a la mitjana.

2.1.4.2. Característiques psicològiques

> "A partir de los años 70, se iniciaron una serie de estudios multidisciplinarios, con el fin de lograr un mayor conocimiento acerca del desarrollo cognitivo y motor, de la vida socio-afectiva y los procesos de desarrollo subyacentes en los niños con síndrome de Down" (Morales, 2016, p. 10).

Com ja hem explicat a la definició de la síndrome, les persones que la presenten també presenten discapacitat intel·lectual o trastorn del desenvolupament intel·lectual. Aquesta discapacitat l'hem definit al primer apartat i ara explicarem els diferents tipus que podem trobar.

Per a començar, podem dir que una persona presenta discapacitat intel·lectual quan té un funcionament intel·lectual general significativament inferior a la mitjana. Una persona amb un desenvolupament normatiu cognitiu presenta un quocient intel·lectual entre 85 i 120. Si la persona presenta un quocient intel·lectual entre 68 i 85 ens referim a una persona límit. Si es troba entre 52 i 67 té una discapacitat intel·lectual lleugera. Si presenta un quocient entre 36 i 51 tindrem una discapacitat moderada. Si és entre 20 i 35 serà greu o severa i, per últim, si el seu quocient intel·lectual és menor a 20, serà profund. Les persones amb SD presenten discapacitat intel·lectual i aquesta varia depenent de cada persona. Però la més comuna és la discapacitat intel·lectual lleugera.

Les persones amb SD també presenten una sèrie de característiques psicològiques pel fet de tenir aquesta síndrome. En concret, segons Amadó i Fernández (2018) en la SD s'han descrit alteracions en el desenvolupament dels mecanismes i processos següents:

> a) Mecanismes d'atenció, de l'estat d'alerta i de les actituds d'iniciativa, en els quals intervenen nuclis i sistemes mesencefàlics, àrees de l'escorça frontal i temporal i de l'escorça prefrontal.

b) Processos implicats en l'elaboració del llenguatge, tant en els components conceptuals (lèxic, semàntica, pragmàtica) com formals (fonologia, morfosintaxi), que depenen de la interrelació del còrtex prefrontal amb la resta d'estructures corticals i subcorticals.
c) Sistemes de processament de la informació sensorial, la de naturalesa auditiva en major mesura que la de naturalesa visual.
d) Processos de memòria a curt i llarg termini que depenen de les àrees sensorials, tant primàries com associatives, de l'hipocamp i de l'escorça prefrontal.
e) Processos d'anàlisi, càlcul i pensament abstracte, que depenen primordialment de l'escorça prefrontal i de la seva interrelació amb altres estructures.
f) Processos que influeixen en la conducta, la sociabilitat i la consolidació i expressió del temperament, en els quals intervenen mecanismes associatius complexos de l'escorça prefrontal, lòbul temporal, nuclis diencefàlics i troncoencefàlics.
(p. 11).

Per tant, tenint en compte les alteracions del desenvolupament que hem esmentat, podem dir que a la SD trobem dificultats en les competències socials i comunicatives, en les habilitats socials i altres processos psicològics bàsics i en la conducta adaptativa. La conducta adaptativa inclou diferents àrees i processos del desenvolupament que poden estar associats al llenguatge, la comunicació, l'autocura, l'autonomia personal o les habilitats socials (Pedroche, 2019).

Amb tota aquesta informació, podem veure que existeixen diferents àrees psicològiques i cognitives que es troben afectades a les persones amb SD. Tot i això, cada persona és diferent i aquests trets poden variar i presentar-se de manera diferent depenent de la persona en la qual ens fixem.

2.1.4.3. Característiques de la comunicació i el llenguatge

Segons el que hem esmentat a l'apartat anterior, podem dir que l'àrea de la comunicació i de la mateixa manera, el llenguatge, també es veu afectada per la SD.
En intervencions recents Mumbardó i Sánchez (2020) afirmen l'existència de dificultats del llenguatge a les persones amb SD. Presenten un retard en el desenvolupament del vocabulari, en comparació amb la resta d'habilitats cognitives, tenen poques habilitats de

producció del llenguatge però milloren en la comprensió d'aquest i presenten dificultats a l'hora de produir la parla. L'àrea del llenguatge més afectada sol ser la sintaxi i després la fonologia i la lèxica, mentre que la pragmàtica la trobem a l'altre extrem, sent aquesta la menys afectada. Amadó i Fernández (2018) escriuen que "La parla pot ser molt diferent entre els infants amb SD, d'una banda, a causa dels problemes auditius i, de l'altra, de la morfologia bucoarticulatòria que presenten alguns d'ells" (p. 14). Les persones amb SD solen presentar infeccions de l'orella mitjana, que comporten pèrdues auditives. A més, tenint en compte la seva morfologia, també dificulten l'aparició de les primeres paraules i disminueixen l'enteniment d'aquesta.

Així, és important tenir en compte que els professionals que treballin amb aquests infants han de dur a terme un treball interdisciplinari per intentar millorar amb aquests alumnes. Parlem de professionals com el mestre especialista en Pedagogia Terapèutica (PT), el mestre especialista en Audició i Llenguatge (AL), el logopeda, el psicopedagog, el pedagog i, fins i tot, la família. És important treballar de manera conjunta i coordinada per aconseguir el màxim rendiment de la persona amb SD, per això és molt important treballar des de tots els àmbits del desenvolupament. Algunes consideracions per dur a terme aquest treball seria la simplificació del llenguatge, parlar de manera clara i directa, ser generós a l'hora de donar reforços positius i socials, donar informació de manera constant durant la realització de les tasques o activitats, etc. "Successfully teaching children with Down syndrome to read provides them an effective mode of communication, which in turn supports their inclusion in society, their contribution to society, and their autonomy" (Mireille Bazin-Berryman, 2018, p. 30).

Tenint en compte totes les característiques que hem vist en referència a les persones amb SD, a continuació explicarem com aconseguir dur a terme una educació inclusiva, afavorint el seu aprenentatge i tenint en compte les necessitats de cada persona.

2.2. Educació inclusiva

2.2.1. Evolució del concepte

Per entendre el significat de l'educació inclusiva hem d'explicar el seu recorregut històric. Vila (2017) explica que abans del segle XVIII les persones amb SD i amb qualsevol altra diversitat funcional eren considerades objectes de diversió o bufons. Més tard, cap a l'edat mitjana, aquesta concepció va canviar i la societat pensava que les persones amb diversitat funcional estaven relacionades amb la superstició, les bruixes o la màgia. L'any 1567 Paracels va escriure "Tratado sobre el engendrado de idiotas", concepte que s'utilitzava per fer referència a totes les persones que no tenien un desenvolupament normatiu. Més tard, es va donar una època d'internaments, on tancaven a totes les persones amb diversitat per rompre els esquemes de la normalitat.

Ja al segle XVIII i XIX, apareixen autors que canvien aquesta percepció. Tenen lloc una sèrie de transformacions socials i això fa que es comenci a tractar als discapacitats intel·lectuals com a persones. En aquesta època apareixen dos autors de gran importància. Itard escriu "Los primeros desarrollos del jovent salvaje de Aveyron" i amb aquesta obra introdueix activitats sensorials, pensament abstracte i una educació centrada en l'alumne i no en els continguts. Seguin, l'any 1846 presenta "Trato moral, higiénico y educación de los idiotas", donant importància a l'entorn d'aprenentatge d'aquestes persones, el material didàctic que s'havia d'utilitzar, etc.
Per últim, hem de nomenar a Maria Montessori que fou una mestra i pedagoga que va defensar l'ús d'un mètode pedagògic i no mèdic per tractar amb les persones amb diversitat funcional. Va fer grans aportacions en el camp de la lectura i l'escriptura i amb aportació d'una gran quantitat de nou material didàctic.

En arribar al segle XX, tot i haver-hi autors que varen proposar teories per canviar la situació de persones amb discapacitat, l'actitud envers aquestes continuava sent negativa, ja que els professionals no creien en l'educabilitat de la intel·ligència. Però en arribar la segona meitat del segle es va començar a investigar la genètica i varen aparèixer

associacions en defensa de minusvàlids. A més, a l'àmbit legislatiu també es comencen a aparèixer canvis. L'informe Warcnock de l'any 1978 proposa una sèrie de mesures per millorar la qualitat de vida d'aquestes persones. Apareix la idea d'adaptació de currículum, que no totes les persones tenen les mateixes necessitats i de l'eliminació de barreres arquitectòniques, psicològiques i pedagògiques. I, la Declaració de Salamanca del 1994, apareix per lluitar pels drets de les persones amb diversitat funcional, demanant un mateix sistema educatiu per a tots i exigint-lo com un dret fonamental.

Tenint en compte el recorregut històric que ha viscut l'educació inclusiva, Pujolàs (2006) citat per Pedroche (2020) afirma que es poden distingir quatre fases diferents.
En primer lloc, l'exclusió, on trobàvem una negació i moltes dificultats per l'accés a l'educació de determinades persones amb discapacitat, de les dones i de grups ètnics minoritaris
Després, trobem la fase de segregació on es dóna una petita evolució respecte a l'exclusió. En aquesta fase tots els alumnes estan escolaritzats però no tots poden accedir al mateix centre. En aquest punt sorgeixen les escoles d'educació especial, destinades a les persones amb discapacitat.
La integració és un concepte que sorgeix a partir dels anys setanta amb la Llei Orgànica del Sistema Educatiu (LOGSE). Aquesta llei reconeix el dret a què totes les persones puguin tenir l'oportunitat d'accedir a un centre ordinari. Però, tot i això, només es feia un trasllat físic de persones i no s'adaptava el centre ni el context per incloure-la en el centre. Després de la integració sorgeix el concepte d'educació inclusiva, del que parlarem de manera més extensa en el següent punt.

2.2.2. Definició

L'educació inclusiva s'entén com a una evolució de tots els conceptes anteriors. És una educació de tots i per a tots. Pedroche (2020) la descriu com a "un dret fonamental que tenen totes les persones, assumint que tothom pot rebre la mateixa qualitat educativa dins

d'un espai comú, respectant les diferències i aprenent d'elles". És important tenir en compte que l'educació inclusiva no és una fase sinó un camí que no té data de finalització.

Aquest paradigma educatiu ha de proposar un canvi total del sistema educatiu tal com el coneixíem fins a aquest moment. Amb les paraules de Rodríguez (2016, p. 142) podem entendre una mica més aquest canvi:

> La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos alumnos en la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

Així, hem de començar a plantejar-nos com es pot dur a terme aquest canvi. Començant en posar el focus en l'infant, però no en el trastorn que presenti, sinó en totes aquelles capacitats que té i com podem aprofitar-les per millorar el seu desenvolupament. Així, hem de basar l'aprenentatge a detectar les dificultats dels alumnes i treballar per millorar-les, tenint en compte també a la resta d'alumnes.

> El modelo de educación inclusiva estimula y fortalece las capacidades y habilidades del alumno, y las hace visibles a los demás. Aquel alumno acaba teniendo un perfil propio ante los demás, un perfil en el que la discapacidad es un elemento más, pero no lo que le define como persona. (Macarulla, I. & Saiz, M. 2018, p. 31)

Tota la comunitat educativa s'ha d'implicar en dur a terme aquest canvi, ja que és necessari el treball de tots els agents que participen en l'educació per aconseguir-ho. "El trabajo conjunto del profesorado, el trabajo en equipo es una garantía del éxito del proceso inclusivo" (Ruiz Rodríguez, 2011, p. 6). A més, el currículum ha de ser obert i flexible, per poder adaptar-lo a qualsevol necessitat que es presenti.

Per tant, el que hem d'intentar és anar una passa més enllà de la integració i, a més d'integrar a l'alumne al centre, hem de fer que se senti part d'aquest, fent-lo partícip de la vida de centre, com a la resta dels seus companys. Com defensen Montolio & Cervellera (2008) "La metodologia abierta e integradora en la escuela generava espacios

de gestión muy apropiados para la atención a la diversidad" (p. 3). Hem d'intentar oferir una escola oberta per tothom. Però, a més d'estar disponible per tothom, hem d'aconseguir que tots els que ja hi són en aquesta escola vulguin i facin un esforç en l'arribada de nou agents, han de rebre'ls i fer que se sentin estimats on són. Com escriuen Brosa & Eudal (2016, p. 51): "Partiendo de una sociedad global e inclusiva, entendemos que la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual no es sólo compartir físicamente los espacios, sino que es necesario que se viva como uno más dentro del centro".

2.2.3. Barreres

Per a aconseguir una educació inclusiva hem de tenir en compte les barreres que es troben els alumnes amb SD no només a les aules, sinó a les escoles i, en general, en la societat. Marchesi (2014) citat per Pedroche (2018) cita algunes d'aquestes barreres que dificulten la inclusió educativa. L'autor divideix aquestes barreres en dues: externes i internes. Així, les barreres externes serien les relacionades amb el context social, econòmic i cultural de l'alumne i les creences atorgades a determinats grups socials. En canvi, les barreres internes són aquelles que trobem dins del sistema i que impedeixen que es pugui aconseguir una educació inclusiva, ja que marca diferències entre les persones amb desenvolupament normatiu i les persones amb diversitat funcional. Aquestes serien l'avaluació educativa, el currículum tancat i rígid que tenim avui dia o la falta de formació per part del professorat.

Altres autors, com ara López Melero (2011) sintetitzen les barreres en tres grans blocs: àmbit polític, sociocultural i didàctic i dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Com podem veure, els dos autors parlen de les mateixes barreres, tot i fer una divisió diferent d'aquestes.

Basant-nos en les opinions d'aquests autors podem veure com les persones amb SD compten amb més dificultats que la resta per poder accedir a una educació de qualitat i

inclusiva. Aquestes barreres dificulten la seva inclusió dins de les aules i fa que el seu aprenentatge no pugui seguir el mateix camí que el d'alguns dels seus companys. Perquè es troben impediments en molts d'àmbits que envolten la seva vida i, per tant, en el seu aprenentatge i desenvolupament com a persones. Hem de saber que aquestes barreres existeixen i hem de trobar el mode d'aconseguir superar-les. I ja no per nosaltres, sinó per ells mateixos que són els que estan patint aquesta situació.

2.2.4. Estratègies

Per superar les barreres que es troben les persones amb SD o amb diversitat funcional podem dur a terme una sèrie de estratègies. En l'àmbit educatiu podem dur-les a terme en diferents contextos (Pedroche, 2020):

- Estratègies a l'aula ordinària, com ara adaptar qualsevol material a l'alumne, així com la manera d'accés a aquest material i l'avaluació. Podem emprar l'anticipació de les tasques a realitzar, estimular els punts febles del nostre alumne i potenciar aquells amb els que es desenvolupa millor. Es farà un treball interdisciplinari amb altres professionals educatius i s'emprarà el suport dels seus companys, mitjançant dinàmiques i treballs cooperatius per millorar la cohesió de grup. Així aconseguirem un alumne motivat i predisposat cap a l'aprenentatge.

- En l'àmbit del professorat també es poden emprar diferents estratègies per apropar-nos a l'educació inclusiva. Els docents han de ser conscients de la diversitat que existeix dins de les aules, per tant han d'estar dispostos a enfrontar-se a la feina que suposa aconseguir que tots els alumnes avancin i millorin dins dels seus objectius personals. S'ha de tenir un bon contacte amb les famílies, s'han de plantejar objectius generals i específics i treballar de manera conjunta amb la resta de professionals per aconseguir un millor resultat. A més, dins de la feina diària a l'aula s'han d'utilitzar propostes dinàmiques i motivadores per als alumnes, s'ha d'utilitzar un ritme adequat al parlar, s'han de fer reformulacions

per assegurar-nos que tots els alumnes entenguin el que s'està dient i se cercarà un feedback per part d'aquests. Sempre s'animarà als alumnes i es fomentarà que participin de manera activa a l'aula, per augmentar la motivació d'aquests, i s'animarà i es centrarà l'atenció cap a les conductes positives o que s'han millorat. S'intentarà planificar activitats centrades en les capacitats dels alumnes, fixant així objectius realistes que es puguin aconseguir.

Existeixen diverses tasques que es poden realitzar des dels centres educatius per millorar la situació dels alumnes amb diversitat funcional. Autors com Brosa & Eudal (2016, p. 51) reconeixen la importància que té l'ús d'aquestes estratègies dins les aules:

> El aula y en su extensión, la institución escolar, se van a convertir en el primer entorno social en el que todos los niños van a vivir y en el que van a aprender a desarrollar sus habilidades personales, sociales y relacionales, por lo que es el microsistema más idóneo para aprender a crecer y a vivir en una sociedad plural y diversa.

Per tant, si volem aconseguir superar les barreres que hem explicat a l'apartat anterior, hem de començar des de l'escola, ja que és serà un dels primers contextos de desenvolupament de la majoria dels infants.

2.2.4.1. Metodologia

És important tenir en compte les metodologies, estratègies i recursos que podem emprar dins l'aula per afavorir l'educació inclusiva. Ja hem explicat algunes estratègies que podem utilitzar i, a continuació, explicarem quines metodologies podem utilitzar per aconseguir aquesta educació inclusiva en alumnes amb SD.

Segons el servei UVAI Síndrome de Down (2019) les metodologies que millor s'adapten als alumnes amb SD són aquelles de caràcter visual i actives. Les metodologies que fomenten la investigació, l'exploració i el descobriment son les que aconsegueixen un millor aprenentatge pels alumnes. També és important fomentar l'aprenentatge autònom, evitant la dependència del mestre o d'altres professionals. És molt important donar un

suport escalonat, és a dir, hem d'intentar que l'alumne aprofiti el suport però el nostre objectiu ha de ser aconseguir que l'alumne pugui fer el mateix sense suport, de manera autònoma. Per a aconseguir-ho hem d'intentar retirar la quantitat de suport de manera gradual, sempre tenint en compte les característiques pròpies de cada alumne. Aquesta idea és similar a la idea de Vygotsky i la seva teoria sobre la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP). L'autor explica que existeixen dues zones del desenvolupament de l'infant, el nivell de desenvolupament real i el nivell de desenvolupament potencial. El primer nivell seria on es troba l'alumne en un primer moment, amb els seus coneixements previs. En canvi, el segon nivell és on és capaç d'arribar l'alumne amb ajuda. Per a aconseguir que l'alumne arribi al nivell de desenvolupament potencial necessitarà suport, però és important que els suports siguin adequats i que, a poc a poc, es puguin eliminar fins a aconseguir que l'alumne arribi de manera autònoma als coneixements. A més, aquesta autonomia es pot aconseguir a través de petits encàrrecs i amb l'establiment d'ajudes mútues entre iguals, per aconseguir un suport entre els companys.

D'una altra banda, és important també utilitzar diferents recursos per millorar l'aprenentatge d'alumnes amb SD, com ara l'anticipació de qualsevol canvi en la rutina diària dels alumnes. Així, s'aconseguirà que han entès les modificacions que es faran, podem utilitzar agenda, horari o Sistemes Augmentatius i Alternatius de la Comunicació (SAAC) per fer-ho d'una forma més visual, ja que no ens hem d'oblidar que el punt fort és el canal visual i no l'auditiu. A més, l'ús de material multisensorial, l'ús de Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) o el material manipulatiu pot afavorir l'interès i la motivació de l'alumne.

Un altre factor a tenir en compte és combinar l'aprenentatge individual i en grup. Els alumnes amb SD necessiten activitats diverses per aconseguir un mateix objectiu, per tal de generalitzar l'aprenentatge. "La educación inclusiva insiste en que la interacción que se produce entre el alumnado mediante fórmulas cooperativas de aprendizaje es el mejor recurso que posee un profesor para la enseñanza" (Rodríguez, 2016, p. 141). Així, treballar en grup ajudarà al fet que l'alumne se senti més motivat i amb més predisposició

per aprendre i fer les tasques, ja que tindrà un major grau d'autonomia i, a més, rebrà suport dels seus companys de grup.

Dins del marc de l'educació inclusiva i tenint en compte les característiques de la SD que hem explicat als apartats anteriors, hem pogut analitzar quines barreres troba el col·lectiu d'alumnes amb SD a les escoles i a les aules, així com quines estratègies podem tenir en compte en el seu procés d'aprenentatge.

3. Anàlisi de programes

Com ja hem esmentat en apartats anteriors, seguint la idea d'aconseguir una educació inclusiva per l'alumnat amb SD es poden desenvolupar diverses estratègies i metodologies que afavoriran el procés cap aquesta inclusió. A continuació, coneixerem de manera més profunda les metodologies més adients per aconseguir una educació inclusiva, respectant les dificultats i les característiques de cada infant.

3.1. Aprenentatge cooperatiu

3.1.1. Definició i justificació

Basant-nos en autors com Pujolàs i Lago (2011), per aconseguir que tots els alumnes puguin desenvolupar-se a l'aula haurem d'introduir una estructura d'aprenentatge cooperativa. El *Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre per Cooperar)* ens facilita estratègies i mesures per donar resposta a tots els alumnes de l'aula, construint entre ells relacions d'ajuda i de companyerisme i eliminant pensaments de superioritat o d'enfrontament.

Pujolàs i Lago (2011), afirmen que l'aprenentatge cooperatiu es basa en tres idees fonamentals: la personalització de l'ensenyament, l'autonomia dels alumnes i

l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge. Per tant, aquesta metodologia suposa un canvi a l'hora de realitzar la tasca docent i al procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes. Aquest canvi ha de ser gradual i amb perspectiva de futur, ja que implementar l'aprenentatge cooperatiu a les escoles ha d'estar enfocat a millorar l'aprenentatge dels alumnes i aconseguir que aquest procés es realitzi cooperant i treballant en equip.

Johnson, Johnson i Holubec (1999) i Spencer Kagan (1999), citats per Pujolàs i Lago (2011), defineixen l'aprenentatge cooperatiu com:

> "L'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes (generalment de composició heterogènia) en rendiment i capacitat, encara que ocasionalment poden ser més homogenis) utilitzant una estructura de l'activitat que asseguri al màxim la participació equitativa (per a què tots els membres de l'equip tinguin les mateixes oportunitats de participar) i potenciï al màxim la interacció simultània entre ells, amb la finalitat que tots els membres d'un equip aprenguin els continguts proposats, cadascú al màxim de les seves possibilitats i aprenguin, a més, a treballar en equip" (pàg. 21)

L'aprenentatge cooperatiu suposa un trencament de la idea individualista de treball per donar lloc a una estructura cooperativa, en la qual els components del grup treballen de manera conjunta per aconseguir uns objectius comuns i on totes les persones que integren el grup tenen uns rols establerts i han de realitzar determinades tasques. Amb aquestes estructures cooperatives i heterogènies, s'espera que els alumnes siguin capaços d'aprendre tot allò que el mestre ensenya però que també ho aprenguin la resta dels seus companys, que treballin de manera conjunta i en equip (Pujolàs i Lago, 2011).

Aquesta nova perspectiva cap a un aprenentatge basat en les relacions que es formen entre l'alumnat i els mestres i entre els mateixos alumnes, ajuda a desenvolupar un aprenentatge cap a les capacitats d'interacció i de relació entre iguals i amb la resta de persones que participen en el procés d'aprenentatge. Per tant, tenint en compte les tres idees en les quals es basa l'aprenentatge cooperatiu, podrem dur a terme diverses propostes dins l'aula per aconseguir assolir tots els objectius proposats envers el treball en equip.

3.1.2. Programa AC/CA

El *Programa AC/CA* sorgeix a partir del Projecte PAC i s'estructura envers tres àmbits d'intervenció (vegeu figura 1) que han d'aparèixer en el moment en què es decideix començar a treballar mitjançant aquesta proposta.

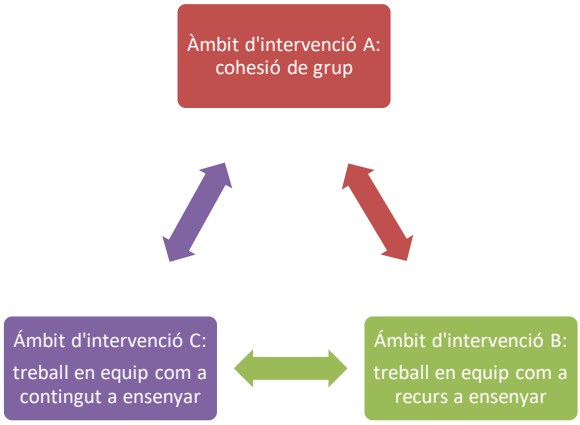


Figura 1. Àmbits d'intervenció del Programa AC/CA

- Àmbit d'intervenció A: cohesió de grup.

Aquest és el primer àmbit d'intervenció del Projecte PAC, però hem de tenir en compte que els àmbits no estan aïllats, sinó que es relacionen de manera directa i s'han de tenir en compte tots alhora per aconseguir que el treball cooperatiu sigui realment efectiu.

Com ja hem esmentat al punt anterior, amb aquest tipus d'aprenentatge es pretén fomentar en els alumnes valors que necessiten una preparació, ja que aquests s'han d'ensenyar mitjançant les experiències a través de les quals els infants interioritzaran la manera de desenvolupar-se i d'actuar amb la resta dels seus companys i amb el seu context.

Per tant, tenint en compte aquesta idea, i segons els estudis de Pujolàs i Lago (2011), abans de començar a treballar de manera cooperativa haurem de preparar als alumnes perquè aquest aprenentatge sigui significatiu. Amb això volem dir que aquest primer àmbit d'intervenció suposa crear un clima en el qual els diferents grups cooperatius

aprenguin a treballar de manera conjunta, formin llaços emocionals entre ells i estiguin motivats envers el treball que els hi presentarem. Dins d'aquest àmbit tenim totes les dinàmiques de grup (consultar a l'Annex A) que suposen conèixer més als companys de l'equip, ajudar-se mútuament, celebrar els processos del grup a l'aula, cohesionar als components de l'equip, etc.

Pujolàs i Lago (2011) expliquen que existeixen diferents dimensions d'anàlisi del grau de cohesió de grup, aquests serien les següents:

1. La participació de tots els membres del grup i la presa consensuada de decisions.
2. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat del grup.
3. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat amb alguna discapacitat o d'origen cultural diferent.
4. La predisposició al treball en equip i la consideració d'aquest com quelcom d'important a la societat actual i més eficaç que el treball individual.
5. La disposició envers la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència. (p. 44).

Així, per abordar aquestes dimensions el *Programa CA/AC* proposa diferents dinàmiques i activitats als docents.

- Àmbit d'intervenció B: treball en equip com a recurs a ensenyar.

Una vegada que s'han realitzat les diferents dinàmiques de grup i s'ha aconseguit cohesionar al màxim als components d'aquest, s'ha d'aconseguir que els alumnes aconsegueixen experiències positives del treball en grup. Tenint en compte els grups de treball base, és insuficient que al nivell anterior hagin aconseguit cohesionar-se si no són capaços de veure els beneficis de l'AC. Així, si les experiències que viuen els alumnes treballant de manera cooperativa amb la resta dels seus companys són positives, "els mateixos participants demanen poder treballar més sovint d'aquesta manera" (Pujolàs i Lago, 2011, p. 78).

Aquest segon àmbit d'intervenció explicat suposa canviar la manera organitzativa dins l'aula i començar a oblidar la idea competitiva i solitària de treball per transformar-la en una idea de treball cooperatiu, mitjançant algunes tècniques o estructures cooperatives. Però, dins d'aquesta idea hem de tenir en compte que poden aparèixer diferents problemàtiques relacionades amb l'heterogeneïtat d'alumnat. Tindrem alumnes que no participaran de manera activa a les propostes mentre que hi haurà d'altres que participaran de manera individualista i sense comptar amb el seu grup. Aquesta és una realitat que trobarem a les aules i, per aquesta raó, és molt important treballar els tres àmbits de manera correlativa però, a més, no deixar de costat cap dels tres. Serà necessari recordar als alumnes el motiu d'aquest treball i quins objectius grupals s'han marcat per aconseguir-los.

El *Programa CA/AC* proposa una distribució de l'aula en sis grups heterogenis de quatre alumnes (basant-nos en una classe de vint-i-quatre alumnes). Això el que permet (Pujolàs i Lago, 2011) serà proposar activitats adequades segons el nivell de cada grup, fixant-nos en el desenvolupament de les tasques de manera grupal i de cada component de l'equip, i atendre als grups d'una manera més específica mentre que els altres fan altres feines. Com afirma Ainscow (2016), "tenemos que encontrar la manera de conectar con la clase y a la vez personalizar la experiencia para cada uno de sus miembros" (p. 45)

Per tant, les estructures cooperatives (veure a l'Annex B) seran importants a l'hora de repartir el treball en els diferents grups per aconseguir que tots els alumnes puguin desenvolupar-se dins del grup i, amb l'acompanyament i l'ajuda dels altres, tots puguin construir els diferents aprenentatges. Segons presenta Rodríguez (2016), el fet de formar grups heterogenis de treball, així com la diversitat que això suposa dins dels integrants del grup, s'ha de tenir en compte com a punt positiu per la motivació cap als nous coneixements dels alumnes.

- Àmbit d'intervenció C: treball en equip com a contingut a ensenyar.

Com a tercer eix vertebrador d'aquesta proposta metodològica, el *Programa CA/AC* ens presenta el tercer àmbit d'intervenció, mitjançant el qual els alumnes han d'aprendre el que és treballar en equip. Aquest aprenentatge no és només pràctic, sinó que "és necessari que, a més, els hi ensenyem d'una forma sistemàtica, estructurada, ordenada i persistent" (Pujolàs i Lago, 2011, p. 125). Aquests dos mateixos autors (2011), assenyalen que hem d'ensenyar als nostres alumnes a treballar en equip basant-nos en tres aspectes:

a) Focalitzar els objectius que volen aconseguir dins del grup.
b) Establir rols i tasques específiques per a cada membre de l'equip, tenint en compte que totes les persones que formin part d'aquest han de participar de manera activa realitzant alguna tasca.
c) Aprendre a gestionar el comportament i les accions dels integrants de l'equip, així com assumir els errors, corregir quan s'equivoquen, millorar els aspectes que més ho necessitin, animar-se i recolzar-se els uns en els altres, etc.

Com ja hem esmentat anteriorment, els equips de treball cooperatiu s'establiran mitjançant grups estables de treball, l'equip base, que treballarà de manera conjunta durant un període de temps d'una duració més extensa, un trimestre per exemple. Així, l'equip haurà d'elaborar un pla d'equip on s'hauran de proposar objectius generals de tot l'equip i individuals per aconseguir durant el temps de treball conjunt. Aquest pla es revisa i els components dels grups han de dur a terme una avaluació sobre el funcionament i el treball que estan realitzant com equip i cadascú de manera individual. Aconseguim, per tant, que els alumnes tinguin la necessitat d'autogestionar-se i de valorar el treball grupal per aplicar les mesures que siguin necessàries per complir els objectius que s'hagin marcat. "En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo" (Eloy López Meneses et al., 2016, p. 57).

És important no oblidar que el *Programa CA/AC* proposa aquests tres àmbits d'intervenció de manera que s'han de treballar de forma simultània, mitjançant actuacions

o tècniques que millorin el treball cooperatiu i les relacions entre els alumnes i entre els mestres i aquests.

En aquest TFG hem agafat la metodologia de l'AC com a eina principal per treballar a l'aula, però ens trobem una nova realitat a la qual hem de donar resposta a les necessitats que presenten els alumnes amb SD dins l'aula per aconseguir un plantejament de qualitat i equitat educativa (López Meneses et al., 2016). Així i tot, existeixen altres metodologies que explicarem de manera breu en apartats següents, per facilitar així l'accés i l'apropament a una inclusió real de tot l'alumnat.

3.2. Altres metodologies

Després d'analitzar l'AC com a metodologia activa i relacionada directament amb l'aprenentatge significatiu per als alumnes amb SD, a continuació presentarem un recull d'altres metodologies o estratègies metodològiques que també afavoreixen l'educació inclusiva de tot l'alumnat i contribueixen a l'eliminació de barreres. Com afirma Ruiz Rodríguez (2011, p.69), "es precisamente ensayando propuestas diferentes cuando conseguiremos que algo se transforme, cuando podremos ayudar a que se abran las mentes y se derriben las barreras de los prejuicios".

Dins d'aquest recull de metodologies, en primer lloc parlarem de la tutoria entre iguals, que suposa establir relacions o vincles entre els alumnes amb l'objectiu que tinguin una persona que faci de guia o acompanyant. D'aquesta manera, els alumnes tenen a un company o una persona que es troba en les mateixes condicions que ells mateixos, a la qual poden acudir si ho necessiten.
Això dóna tranquil·litat als alumnes pel fet de tenir com a referent a alguna persona més a part del docent. A més, amb aquesta persona establiran una relació més directa pel fet de ser una persona de la mateixa edat, relació entre iguals. A més, això pot ajudar als alumnes a superar les dificultats amb altres companys.

Podem utilitzar-ho també per avaluar i fer coavaluació entre els companys. Aquesta nova concepció d'avaluació suposa llevar-li protagonisme al docent i donar-li aquest poder a l'alumne o, millor dit, compartir-lo amb ell. Aquest tipus d'element suposa donar un pes dins de l'avaluació al que pensen o opinen la resta de companys. Aquest mètode també ens resultarà efectiu perquè els alumnes aprendran a observar i proposar millores per als companys, facilitant així els processos d'aprenentatge i de superació d'obstacles que es puguin presentar.

Una de les noves metodologies que més èxit ha tingut en els darrers anys és l' Aprenentatge Basat en Projectes (ABP), una proposta en la qual els estudiants treballen de forma activa i realitzen projectes mitjançant els quals assoleixen tots els continguts a aprendre des d'un punt de vista apropat al màxim possible a la realitat i al seu dia a dia. Els alumnes en tot moment són una part fonamental del procés d'aprenentatge i, el docent, actua de guia i acompanyant en aquest procés. Tenint en compte les idees d'alguns autors (Martí et al., 2010), l'ABP engloba l'obtenció de diferents objectius, com ara millorar la capacitat per treballar amb altres persones, assumir més responsabilitat pròpia o practicar per la resolució de problemes més complexos. Així, l'ús d'aquesta metodologia ens permet enfonsar-nos en els continguts que més interessen als nostres alumnes, fet que millora la seva predisposició i motivació cap al treball.

Per altra banda, també podem optar per la realització de tallers o racons a les escoles, que suposen una font de motivació per l'alumnat. Consisteix a realitzar moments d'aprenentatge, tant dins com fora de l'aula, en els quals els alumnes realitzen activitats més alternatives i lúdiques per assolir els coneixements i continguts establerts.

Es poden organitzar de maneres diferents, habilitant espais diferenciats dins l'aula o fora d'aquesta, on es realitzin diferents tasques. Així, els alumnes hauran de fer una proposta diferent segons quin taller o racó escollin. Ríos (2011) diu que les propostes han de resultar atractives i han d'estar basades en els interessos dels alumnes, per aconseguir així la màxima participació d'aquests. Els espais habilitats han d'estar en concordança amb l'activitat que es realitzarà en aquell espai, com ara si fem un racó de cuina, haurem de

conèixer els ingredients que necessitem, les passes que hem de seguir, com hem de netejar després de cuinar, etc. La tipologia de propostes és totalment lliure i varia depenent dels alumnes i dels interessos que presentin aquests. Amb aquestes propostes ajudem als nostres alumnes a descobrir nous aprenentatges i a desenvolupar totes les seves intel·ligències perquè els hi donem l'oportunitat d'experimentar en nous ambients.

Relacionat amb aquesta idea, a l'aula podem treballar a partir de centres d'interès. Aquest mètode, suposa treballar envers una temàtica central escollida pels alumnes o segons els seus interessos i propostes i, a partir d'aquesta idea central, desenvolupar tota la resta d'aprenentatges. Com podem veure, també es treballa completament segons els interessos i les necessitats dels alumnes.

La planificació multinivell ens permet basar-nos totalment en el que necessita cada alumne i centrar-nos en el punt en el qual es troba i com aconseguir que continuï aprenent. Dins d'una mateixa classe, com ja hem esmentat en diverses ocasions, trobarem multitud de nivells diferents i hem de donar resposta a tots ells. Així, aquest mode de planificació ens permetrà personalitzar l'aprenentatge basant-nos en el que cada alumne o cada equip necessita, segons les seves demandes i el seu nivell envers un contingut determinat.

Una altra estratègia que podem utilitzar són els desdoblaments, mitjançant els quals dividim el grup classe en dues parts i hi ha un docent amb cada grup. Amb els desdoblaments aconseguim tenir una atenció molt més individualitzada dels alumnes i amb una menor ràtio es pot fer una observació més directa durant el procés d'aprenentatge dels alumnes.

Hi ha escoles que aprofiten els desdoblaments a les hores d'educació física o música, així, per exemple, mig grup es queda a l'aula i l'altra mig grup se'n va a educació física amb l'altra meitat de l'altre grup, si és una escola de doble línia, o amb una meitat d'altre curs, si és una escola d'una línia. Així, també afavorim les relacions dels alumnes amb altres alumnes que no pertanyen a la seva classe i millorem les relacions entre tots els alumnes del centre. Per dur a terme els desdoblaments es necessiten més recursos, com ara més

docents. En aquest punt parlarem de la docència compartida. Aquesta idea fa referència al fet d'haver-hi més d'un docent a l'aula. Per tant, suposa trencar amb la idea d'un únic tutor i responsable del grup i transformar-la en dos, o més, figures docents que desenvolupin aquesta tasca. Així, s'aconsegueix una atenció més propera i individualitzada als alumnes, facilitat a l'hora de desenvolupar les propostes a la classe, treballar de manera conjunta amb altres mestres i altres beneficis que ajudarien a aconseguir una millor atenció als alumnes.

Com sabem, en tots els contextos apareixen conflictes i, a l'àmbit escolar també ocorre. Així, a les aules apareixen conflictes o discussions que s'han de tractar de manera adequada si volem que els alumnes resolguin de veritat els problemes i aprenguin a conviure els uns amb els altres. Les pràctiques restauratives ens proporcionen una sèrie d'eines i estratègies que ens ajuden a resoldre els conflictes a partir del diàleg i el respecte entre les parts enfrontades. A més, suposen una prevenció dels conflictes perquè les pràctiques estan orientades a fomentar valors inclusius i de comunicació per evitar situacions de conflicte i malestar (Jean Schmitz, 2018). Les pràctiques restauratives suposen un procés mitjançant el qual els docents i els alumnes evolucionen i creixen cap a una direcció comuna basada en el respecte cap a les altres persones.

Després de fer l'anàlisi de les barreres que es troben els alumnes amb SD a les escoles i tenint en compte el seu estil d'aprenentatge i les seves necessitats, podem veure com totes les metodologies o estratègies que hem esmentat estan basades a centrar-nos en el que l'alumne necessita, compartint experiències amb la resta de companys i fomentant el seu desenvolupament en tots els contextos. Per apropar-nos una mica més a la realitat del que suposa tenir un alumne amb SD a l'aula, hem realitzat un qüestionari per conèixer les opinions i les idees dels professionals educatius que treballen o han treballat amb alumnes amb aquestes característiques. Als punts següents podrem trobar les especificacions d'aquesta enquesta.

4. Mètode

4.1. Participants

Per a realitzar aquest TFG hem creat una eina que ens ha facilitat l'obtenció d'informació per part de professorat procedent de tres escoles diferents: Centre d'Educació Infantil i Primària (CEIP) Can Misses, CEIP Puig d'en Valls, CEIP Poeta Villangómez i Centre Concertat Mare de Déu de les Neus.
Així, la mostra dels quinze docents que han contestat a l'enquesta està agafada dels quatre centres escolars públics i concertat de l'illa d'Eivissa.

4.2. Instrument

L'instrument utilitzat per realitzar l'enquesta al professorat ha estat una enquesta Likert. En els punts següents explicarem de manera més detallada les seves característiques i principals utilitats.

4.2.1. Tipus d'instrument seleccionat

Com ja hem esmentat al punt anterior, l'instrument seleccionat per dur a terme l'enquesta ha estat un qüestionari que consta de dinou ítems que s'han de respondre segons una escala de valoració de tipus Likert. Els enquestats poden contestar segons la seva opinió entre cinc caselles, significant la primera que estan totalment en desacord amb l'ítem presentat i la cinquena que estan totalment d'acord amb aquest.

El fet de seleccionar l'escala Likert per compartir el qüestionari és que aquests tipus d'instrument ens permet mesurar les actituds i conèixer el grau de conformitat de cada persona que contesta el qüestionari envers les dimensions i les categories seleccionades com a objecte d'estudi. El seu ús resulta de gran utilitat quan el que volem és aconseguir conèixer la intensitat de les opinions dels enquestats, ja que han de decidir en quin grau estan d'acord o en desacord amb el que estan contestant (León, A., et al., 2008).

4.2.2. Procés seguit en el disseny i l'elaboració de l'instrument

A continuació, podem veure quins objectius ens vàrem marcar i quines dimensions volíem assolir amb les preguntes del qüestionari. A més, hem relacionat aquests objectius i dimensions amb les categories específiques que volíem tractar (vegeu taula 3).

Objectius i distribució d'ítems per categories

Objectiu principal:

- Conèixer les barreres i els facilitadors que es troben els alumnes amb SD als seus centres educatius en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge per aconseguir una educació inclusiva.

Objectius específics:

- Estudiar quines metodologies afavoreixen la inclusió educativa de l'alumnat amb SD.
- Verificar quins suports afavoreixen l'aprenentatge de l'alumnat amb SD.
- Analitzar les estratègies que afavoreixen la inclusió educativa de l'alumnat amb SD (a nivell d'aula i a nivell de centre).
- Comprovar si la formació del professorat és suficient per donar resposta a la diversitat de les aules.
- Saber quina és la relació de la família amb l'escola (si es realitza treball conjunt).

Dimensions generals relacionades:

1) Facilitadors que es produeixen a l'alumnat amb SD en el centre educatiu.
2) Barreres que es troba l'alumnat amb SD en el centre educatiu.
3) Importància del treball interdisciplinari entre diferents àmbits per afavorir l'educació inclusiva de l'alumnat amb SD.
4) Paper de la família en el context educatiu del centre.

A la següent taula podem trobar la relació entre les categories específiques i les dimensions generals, així com els ítems amb els que els hem avaluat.

Taula 3. Relació entre els ítems, les categories específiques i les dimensions analitzades

Categories especifiques	Ítems de l'enquesta (Veure ANNEX C)	Dimensions generals relacionades
Possibles metodologies per afavorir la inclusió educativa	1 / 2 / 7 / 8 / 14	1.- Facilitadors que es produeixen a l'alumnat amb SD en el centre educatiu. 2.- Barreres que es troba l'alumnat amb SD en el centre educatiu.
Estratègies facilitadores per alumnes amb SD (a nivell d'aula i de centre)	3 / 4 / 5 / 6 / 9 / 10	1.- Facilitadors que es produeixen a l'alumnat amb SD en el centre educatiu. 2.- Barreres que es troba l'alumnat amb SD en el centre educatiu. 3.- Importància del treball interdisciplinar entre diferents àmbits per afavorir l'educació inclusiva de l'alumnat amb SD.
Formació del professorat (donar resposta a la diversitat)	12 13 / 15 / 16	1.- Facilitadors que es produeixen a l'alumnat amb SD en el centre educatiu. 3.- Importància del treball interdisciplinar entre diferents àmbits per afavorir l'educació inclusiva de l'alumnat amb SD.

Coordinació i relació família-escola	11 17 / 18 / 19	4.- Paper de la família en el context educatiu del centre.

Nota. A la primera columna trobem les categories específiques. La segona columna mostra els ítems que tracten específicament cada categoria. A la tercera columna podem trobar les dimensions generals relacionades de l'enquesta que es tracten a cada categoria i en quins ítems podem trobar-les.

Seguint les categories i les dimensions que hem volgut avaluar, hem organitzat el qüestionari en diferents blocs. En un primer lloc les persones que han participat havien de descriure la seva situació professional (especialitat, tipus de centre on fan feina, anys d'experiència, etc.). Una vegada passat aquest bloc comencen les preguntes sobre la inclusió de l'alumnat amb SD a l'aula i a l'escola, així com les relacions amb els altres. Un altre bloc estaria enfocat a la formació dels docents envers l'educació inclusiva dels alumnes NEE i NESE i, per últim, s'hi han introduït les preguntes que fan referència amb la relació i el treball cooperatiu amb les famílies.

4.2.3. Procediment

A causa de l'estat d'alarma en el qual hem estat immersos els últims mesos al nostre territori, els docents varen poder accedir al qüestionari a través d'un enllaç que els conduïa directament a un programa de tractament de dades on trobaven els ítems per contestar-los. Aquest enllaç va ser enviat per diferents xarxes i sistemes de missatgeria als directors i als mestres dels tres centres que han participat en aquest qüestionari.

En utilitzar un qüestionari on-line les respostes es desaven directament a la plataforma seleccionada per a poder analitzar, posteriorment, les respostes enviades.

4.2.3.1. Mecanismes d'aplicació de l'instrument i tècniques de control

L'instrument ha estat validat per diferents jutges, com ara Alberto Sánchez Pedroche. Així, el qüestionari ha estat creat seguint les passes establertes pel meu tutor i tenint en

compte tots els passos previs abans de confeccionar els ítems a desenvolupar, així com els objectius generals i específics, les dimensions, les categories i, per últim, els ítems que anàvem a utilitzar per a aconseguir la informació necessària.

Els enquestats han de respondre una sèrie de preguntes introductòries per conèixer el seu perfil professional però en cap moment es demanen les dades personals d'aquests. Aquest instrument s'ha utilitzat amb l'objectiu d'aconseguir informació de docents en actiu per a completar les reflexions i l'anàlisi que hem pogut fer després de desenvolupar aquest treball. Per tant, aquesta informació ens ha servit d'ajuda per acabar d'entendre la realitat que viuen els professionals educatius a les escoles de la nostra illa amb l'alumnat amb SD.

4.2.3.2. Consignes facilitades a la mostra

Per facilitar l'accés per part dels docents al qüestionari vàrem crear una enquesta a través d'un programa de tractament de dades que ens va ajudar a arribar de manera telemàtica a tots els docents de les escoles i a fer que les respostes fossin més ràpides i senzilles i a través de qualsevol aparell electrònic. Aquest format és molt visual i fàcil de seguir, fet que ajudava a la comprensió immediata dels passos a seguir per omplir totes les respostes.

Al principi de l'enquesta vaig començar amb un missatge explicatiu amb una petita presentació personal i amb l'objectiu que volíem aconseguir. A continuació podem veure la introducció del qüestionari:

> "Sóc alumna del grau d'Educació Primària a la Universitat de les Illes Balears (UIB) de la menció de Suport Educatiu. Aquest formulari és per dur a terme un treball de final de grau (TFG). Agrairem la vostra col·laboració només amb cinc minuts per emplenar el formulari. Moltes gràcies." (Marí, M., 2020).

A més, el fet de crear un qüestionari en aquest format ens ha permès obtenir una presentació més elaborada i que ha cridat més l'atenció de les persones que l'han contestat.

5. Resultats

Una vegada s'ha realitzat l'enquesta de manera on-line als mestres d'educació primària i altres especialistes educatius del CEIP Can Misses, CEIP Puig d'en Valls, CEIP Poeta Villangómez i Centre Concertat Mare de Déu de les Neus, hem pogut obtenir els diferents resultats.

En primer lloc, tenint en compte les primeres preguntes a tall d'introducció que vàrem crear al qüestionari, sabem que el 86,7% dels docents que han contestat estan entre els quaranta-un i els cinquanta-cinc anys i que el 73,3% tenen més de quinze anys d'experiència a l'àmbit educatiu. La meitat dels docents que han contestat el qüestionari treballen a centres públics i l'altra meitat en un concertat. I, pel que fa a les especialitats, podem dir que tenim una gran diversitat perquè han respost el qüestionari docents de pràcticament totes les especialitats.

Un 80% dels docents pensen que al centre en què treballen es treballa la inclusió de l'alumnat amb SD, tant a nivell de centre com a nivell d'aula. Tot i això, els moments de pati a l'escola serien un moment complicat per aconseguir aquesta inclusió, ja que en l'ítem que fa referència als patis inclusius les respostes són més variades. Un 33,3% dels docents no estan ni d'acord ni en desacord amb l'afirmació de que a la seva escola els patis són inclusius i un 20% està en desacord amb aquesta idea. Podríem pensar que el pati és un moment més lliure i sense control per als estudiants, fet que explicaria la falta d'inclusió en aquests en determinats centres.

Per altra banda, pel que fa al treball dels docents, hi ha discrepàncies en el fet que els suports que reben els alumnes amb SD són suficients o si el tutor/a de l'alumne amb SD

pot rebre l'atenció que necessita amb vint alumnes més a l'aula, tenint el 40% de les respostes ni d'acord ni en desacord davant aquestes dos idees plantejades. Però el 73,3% dels docents estan d'acord amb el fet que aquests suports que reben són importants i de gran utilitat per l'alumnat. A més, el 46,7% dels enquestats estan totalment d'acord en què rebre suports fora de l'escola pot ser beneficiós pels alumnes amb SD.

Pel que fa a la formació del professorat podem dir que un 66,7% dels docents es formen sobre atenció a la diversitat de manera regular, però només un 50% han rebut formació específica per donar suport a alumnes amb SD. A més, sobre hi ha un 33,3% que especifiquen no haver rebut formació específica sobre els patis inclusius. Així, només un 26,7% dels enquestats està d'acord amb la idea que la formació del professorat és suficient, un 46,6% pensa que és insuficient. Aquest punt em pareix interessant per comentar, ja que penso que la formació contínua del professorat és necessària per respondre de la millor manera possible davant les diferents realitats que podem trobar a les aules. Crec que els docents no haurien de deixar de formar-se mai i que aquest és un aspecte clau per poder donar l'atenció que necessiten tots els nostres alumnes i, de fet, un dels enquestats ha deixat un comentari a l'enquesta fent referència a aquest punt: "Tot el professorat s'ha d'anar formant constantment en diferents temàtiques que puguin afavorir a la gran diversitat d'alumnat que rebem".

Per últim, un 53,3% dels docents que han participat en l'enquesta afirmen que es reuneixen amb les famílies de manera periòdica i un 66,7% que hi ha una bona comunicació i relació entre aquests dos agents. Aquestes darreres dades s'entenen perquè el 86,7% dels enquestats afirmen que és important que la família i l'escola treballin de manera conjunta per afavorir l'educació dels seus fills. M'agradaria afegir que aquesta relació és molt important per aconseguir que els infants es desenvolupin de manera òptima en tots els contextos de la seva vida i que veure com els mestres entenen i faciliten aquesta bona relació és molt gratificant, ja que demostra la importància que tenen els seus alumnes per a ells.

Per facilitar la lectura dels resultats al lector/a, es poden consultar els diferents gràfics (consultar a l'Annex D) que il·lustren tots els ítems de l'enquesta en altres apartats.

6. Discussió i conclusions

En aquest darrer punt m'agradaria exposar la meva opinió segons el que hem pogut entendre després de totes les explicacions que hem anat fent durant tot el treball, les diferents visions dels experts als quals hem citat, les respostes dels docents a través del qüestionari i la meva experiència personal.

Com hem vist, després d'analitzar el recorregut històric i veure la definició d'educació inclusiva, podem dir que aquesta hauria de ser l'educació que estigués en totes les escoles del nostre territori. Però, malauradament, no és d'aquesta manera. De fet aquest treball ha estat confeccionat per transformar la mirada de totes les persones que ho puguin llegir cap a una visió més acollidora i respectuosa cap als altres.

Segons la meva experiència als dos centres de pràctiques en els que he pogut viure el dia a dia del que és un centre escolar, les aules estan plenes de diversitat. I quina sort! Crec que això és una gran sort, ja que d'aquesta diversitat podem extreure molta riquesa pels aprenentatges dels nostres alumnes. Aquesta transformació de la qual parlam, aquest canvi de mirada, ha d'estar enfocat cap a la idea que tothom aporta alguna cosa per fer-nos créixer als altres, per ensenyar-nos o donar-nos lliçons de vida. "La presencia de niños con síndrome de Down y con otras necesidades educativas especiales en las escuelas mejora la calidad educativa" (Rodríguez, 2016, p. 131). Per tant, aquesta transformació és necessària per adonar-nos que tots els alumnes, independentment de les seves característiques, fan que l'educació sigui més rica, significativa i que tingui molta més transcendència en el desenvolupament personal de cadascú.

La meva experiència em diu que no tot l'alumnat amb SD està inclòs a l'escola. Avui dia ens queden molts prejudicis per superar, tant a nivell educatiu com a nivell social. Per aquesta raó veig de vital importància que els docents, que són les persones que estan participant en el procés d'aprenentatge i de creixement personal dels infants, tenguin aquesta visió de veure la riquesa en la diversitat i ajudin als seus alumnes a mirar sempre amb aquesta mirada, una mirada que no exclogui a cap persona per les seves condicions personals ni per les seves característiques. "Dentro del aula hay diversidad de capacidades y actitudes y, si la diversidad se gestiona viendo las ventajas de la misma, los alumnos podrán ir aceptando y valorando la diferencia como algo dentro de la normalidad" (Brosa i Eudal, 2016, p. 54).

En aquest treball, hem tractat l'AC com a principal metodologia per aconseguir la inclusió de tot l'alumnat, però a punts posteriors també hem analitzat i hem donat a conèixer una sèrie de recursos, estratègies o propostes que també poden facilitar aquesta inclusió a les aules. Però, tot i presentar aquest recull de recursos, la inclusió educativa es pot aconseguir de moltes maneres i totes les persones que formen part del procés d'aprenentatge dels infants poden contribuir al fet que aquesta situació continuï millorant.

> "Todos los recursos ordinarios y especialistas de que dispone un centro son o pueden ser recursos para la inclusión: los docentes de enseñanza ordinaria, los especialistas, los monitores de comedor, los padres y madres de los alumnos y el propio alumnado" (Macarulla, I. & Saiz, M. 2018, p. 18).

Per tant, qualsevol acció pot ajudar a apropar-nos una mica més a aquesta nova realitat de la qual hem parlat al treball, una realitat on tots els alumnes tinguin les oportunitats que necessiten per aconseguir desenvolupar-se de manera plena.

Si ens fixem en les respostes dels docents del qüestionari, la gran majoria pensen que els alumnes amb SD estan inclosos a les escoles i això, és una notícia molt positiva. En general, tots estan d'acord amb el fet que la metodologia utilitzada a l'escola facilita l'educació inclusiva dels alumnes i, per tant, podem dir que l'ús de determinades metodologies com les que hem analitzat al nostre treball, ajuden al fet que els alumnes

amb SD puguin sentir-se inclosos amb la resta dels seus companys. Els docents estan d'acord amb el tema de la dificultat de prestar l'atenció necessària a tots els alumnes. La manca de recursos i les elevades ràtios que ens trobem als centres educatius, suposen una gran dificultat per als docents per a abordar totes les dificultats de l'aula i respondre davant d'aquestes de la millor manera possible. Fixant-nos en les respostes i en els comentaris, els mestres pensen que hauria d'haver-hi més suports per als alumnes amb SD a les escoles, per aconseguir minimitzar les barreres d'accés que es troben.

Per concloure, m'agradaria afegir que com a futura docent sempre intentaré que tots els meus alumnes gaudeixen de tots els aprenentatges. Intentaré que aprenguin basant-se en el respecte cap als altres i entenent que vivim en un món compartit i que hem d'aprendre a viure amb altres. Focalitzaré els meus ensenyaments per aconseguir que perdurin en el temps, que siguin significatius i que tots puguin aprofitar-los. Vull ser partícip d'una educació oberta que es vagi adaptant segons les necessitats dels alumnes, on ells siguin els eixos vertebradors de la meva tasca. I on cada un aconsegueixi el seu propi èxit personal, superant les seves pròpies barreres i construint el seu futur.

> "En el ejercicio consciente de educar para todos y todas hemos generado altas cuotas de entendimiento en favor de la diversidad, hemos comprendido que es la escuela quien debe adaptarse a sus alumnos y no al revés, hemos aprendido que la diversidad no es patrimonio de nadie, es consubstancial al ser humano, a la vida y, por tanto, hemos hecho esfuerzos para ser conscientes de ello y dejar de estigmatizar en virtud de una rasero de "normalidad" ficticio" (Montolio, R. i Cervellera, L., 2008, p. 7)

7. Referències bibliogràfiques

Ángela Ríos Toledano. (2011). *¿Por qué utilizar talleres en el aula? 39*, 8.

Anna Amadó Codony, & Roser Fernández-Olaria. (2018). *Trastorns del llenguatge associats a condicions biomèdiques*. Universitat Oberta de Catalunya.

Brosa, C. L., & Eudal, E. P. (2016). *El educador en el aula, un valor añadido a la inclusión educativa: El aula itinerante*. *33*, 8.

Clasificación Internacional de Enfermedades 11. (s.d.). Recuperat de https://icd.who.int/es

Eloy López Meneses, David Cobos Sanchiz, Antonio H. Martín Padilla, Laura Molina García, & Alicia Jaén Martínez. (2016). *INNOVAGOGIA 2016.* 468.

Emilio Ruiz Rodríguez. (2011). *La inclusión del alumnado con síndrome de Down en las escuelas: Claves para el éxito*. *28*, 10.

Institut d'Estadística de les Illes Balears. (s.d.). Recuperat de https://ibestat.caib.es/ibestat/inici

Isabel Macarulla, & Margarida Saiz. (2018). *Buenas prácticas de escuela inclusiva* (2ª reeimpresión). Graó.

Jean Schmitz. (2018). *Prácticas Restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo*. progettomondo.mlal.

León, A,. Alcedo, MºÁ., Arias, B., (2008). *Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria.* Revista Psicothema, *20*, 4.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa., 64.

Marí Arredondo, María (2020). *La inclusión del alumnado con síndrome de Down a l'aula i metodologies per la inclusió educativa.* Formularis Google.

Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). *Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia de innovación docente*. Revista Universidad EAFIT, *46*(158), 12.

Mireille Bazin-Berryman. (2018). *Reading: Children with Down Syndrome*. *10*, 4.

Morales, A. D. F. (2016). *ASPECTOS GENERALES SOBRE EL SÍNDROME DE DOWN.* 6.

Pere Pujolàs, & José Ramón Lago. (2011). El programa AC/CA (Cooperar per

Aprendre/Aprendre a Cooperar) per ensenyar a aprendre en equip. Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. *Universitat de Vic*, 154.

Rodríguez, E. R. (2016). *La gestión del aula: Una herramienta para la inclusión del alumnado con síndrome de Down*. *33*, 14.

Rosa María Jové Montanyola. (2017). *La escuela más feliz* (Primera). La Esfera de los Libros.

Rosa Montolio Pastor, & Luiso Cervellera Martínez. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas (las personas). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *6*(8), 100-119.

Sánchez Pedroche, Alberto. (2019). *Atenció a l'Alumnat amb Necessitat Específica de Suport Educatiu a l'Escola* [Apunts acadèmics]. UIB - UIB Digital

Sánchez Pedroche, Alberto. (2020). *Intervenció Educativa des del Context Familiar i Social de la Persona amb Discapacitat* [Apunts acadèmics]. UIB - UIB Digital

Sánchez Pedroche, Alberto. (2020). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: el estudiante TDAH y su familia* [Apunts acadèmics]. VIU – Universidad Internacional de Valencia

Tony Booth, & Mel Ainscow. (2004). *Índex per a la inclusió: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Vila Córdoba, Isabel. (2017). *De la exclusión a la inclusión educativa* [Apunts acadèmics]. UIB - UIB Digital

ANNEXOS

ANNEX A. Mostra de dinàmiques de grup Àmbit A

Segons les propostes de Pujolàs i Lago (2011), trobem diverses dinàmiques:

· El grup nominal

Tal com exposa Maria Lluïsa Fabra (1992) citada per Pujolàs i Lago (2011) aquesta dinàmica serveix per conèixer les opinions i els punts de vista dels alumnes. Per dur a terme aquesta dinàmica s'ha de realitzar de manera ordenada i en un ritme adequat per facilitar la participació de tots els alumnes. Aquesta dinàmica és molt útil per aconseguir que el grup prengui decisions de manera consensuada.

A continuació explicarem els passos a seguir per dur-la a terme:

- Una persona actuarà de facilitador i serà la responsable d'explicar a la resta quin objectiu es vol aconseguir i sobre quin tema han d'opinar els companys.
- En primer lloc, cada alumne delibera de manera individual sobre el tema a debatre.
- Cada alumne explica la seva opinió i la resta escolten activament. No és obligatòria la participació de tots els alumnes en aquest punt. Si algun alumne vol proposar més d'una idea, s'hauran de fer més voltes per expressar-les.
- Quan tothom hagi dit totes les idees i pensaments, aquestes estaran plasmades per ordre alfabètic (Proposta A, proposta B, proposta C...) a la pissarra o a altre espai on tots els alumnes puguin visualitzar-les. Si hi ha dubtes en l'enteniment de qualsevol proposta, es podran aclarir en aquest punt.
- En aquest punt és quan els alumnes puntuen en ordre les propostes de la pissarra. S'apuntaran els vots al costat d'aquesta.
- Una vegada finalitzada la votació se sumaran els punts i es pot saber quina o quines idees han estat les millors valorades.
- Per finalitzar, es comentaran els resultats amb el grup classe per explicar si sorgeix qualsevol dubte i per fer una posada en comú.

· La teranyina

Aquesta proposta serveix perquè els alumnes aprenguin el nom de tots els companys i alguna afició d'aquests. Així, necessitarem una bola de llana per realitzar l'activitat. Constarà de les següents parts:

- Els alumnes es disposaran en un cercle, mirant-se entre ells.
- El mestre començarà amb la bola de llana a la mà i haurà de presentar-se i explicar una afició o qualsevol aspecte de la seva vida. A continuació, passarà la bola de llana a un alumne.
- Quan un alumne rebi la bola de llana haurà de seguir el mateix procediment, dir el nom i alguna afició.
- Quan tots els alumnes s'hagin passat la bola de llana, el cercle s'haurà convertit en una teranyina gegant.

Amb aquesta proposta aconseguirem que els alumnes es coneguin una mica millor i, a més, treballem la importància que tots es necessiten i tots són necessaris per sostenir la teranyina, aprenentatge que es pot extrapolar a qualsevol altre context.

· La maleta

Aquesta activitat de presentació es realitzarà de manera individual. El docent durà una maleta o qualsevol altre objecte de forma similar a la classe i cada alumne se l'haurà d'emportar a casa. En tornar-la, cada alumne haurà de ficar dins tot allò que consideri que el representa o que és important a la seva vida. Així, cada alumne presentarà el que ha decidit dur dins la seva maleta a la resta de la classe, explicant per què han decidit ficar aquell objecte i quin significat té per a ells mateixos.

Amb aquesta activitat aconseguim crear vincles entre els alumnes i reforçar les relacions entre iguals.

ANNEX B. Mostra d'estructures Àmbit B

Algunes de les estructures (Pujolàs i Lago, 2011), que podem aplicar són les següents :

· Els quatre savis

Aquesta estructura cooperativa serveix per aprofundir en qualsevol temàtica vista a classe en equips cooperatius.

El docent escollirà entre els components del grup a un alumne per preparar-se un tema determinat, aquest alumne serà expert d'un tema, serà el "savi" dins del seu grup. Així, haurà de preparar-se el seu tema de la millor manera possible. Es fixarà una sessió en la qual es faran equips esporàdics, sense comptar amb els savis, i els alumnes tindran l'oportunitat d'estar en altres grups diferents dels seus equips estables de treball. Cada savi haurà d'explicar i compartir amb els seus companys el que sap o el que ha après sobre aquell tema determinat. En acabar les explicacions, els alumnes tornaran als seus grups base i explicaran el que han après.

Amb aquesta dinàmica el que aconseguim és que els alumnes agafin conceptes de persones diferents i, després, comparteixin tots els nous coneixements amb els seus companys de grup. Tindrem informació donada per persones diferents i, per tant, molta més riquesa sobre aquests continguts.

· Millor entre tots

Amb aquesta estructura aconseguirem demostrar als nostres alumnes que treballar en equip és molt més eficaç que fer-ho de manera individual. Els passos que seguirem seran els següents:

- El mestre llançarà una qüestió a tota la classe i els alumnes hauran d'intentar donar resposta.
- Cada alumne pensa i reflexiona de manera individual sobre la pregunta un temps determinat.
- Passat aquest temps, els membres d'un mateix equip es possen en parelles i comparteixen les conclusions que han pogut extreure de manera individual durant un temps establert.

- Una vegada passat aquest temps, es parla entre tots els components del grup sobre què pensen envers la qüestió proposada pel mestre.
- Per acabar, el portaveu de cada grup serà el responsable d'explicar a la resta de la classe la resposta del seu grup, segons el que hagin debatut durant tota l'activitat.

Amb aquesta dinàmica aconseguirem que els alumnes comprenguin que amb ajuda dels altres i amb idees dels companys podem aconseguir millors resultats, molt més complets i d'una manera més senzilla.

ANNEX C. Qüestionari

Dades introductòries al qüestionari inicial.

- **SEXE:** Home ☐ Dona ☐

- **EDAT:** Menor de 25 anys ☐ Entre 26 - 30 anys ☐ Entre 31 – 40 ☐
  Entre 41 – 55 anys ☐ Major de 55 anys ☐

- **ANYS D'EXPERIÈNCIA**: Entre 1 – 3 anys ☐ Entre 4 – 8 anys ☐
  Entre 9 – 15 anys ☐ Més de 15 anys ☐
- **ESPECIALITAT EN QUÈ TREBALLES**
  ACTUALMENT: Ed. Infantil ☐ Ed. Primària ☐ Audició i Llenguatge ☐
  Pedagogia Terapéutica ☐ Atenció a la diversitat ☐
  Música ☐ Anglès ☐
  Educació física ☐ Equip directiu ☐
- **TIPUS DE CENTRE**: Públic ☐ Concertat/Privat ☐

Ítem	Totalment en desacord	En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord	Totalment d'acord
Consideres que la línia metodològica que segueix el teu centre, facilita la inclusió educativa de l'alumnat amb SD?					
Penses que la línia metodològica que segueix el teu centre, facilita l'aprenentatge de l'alumnat amb SD?					
Consideres que les adaptacions a nivell d'aula que rep l'alumnat amb SD són suficients?					
Penses que el tutor/a de l'alumnat amb SD pot prestar-li l'atenció adequada amb vint alumnes més a l'aula?					
Penses que es treballa la relació de l'alumnat amb SD amb la resta dels seus companys a nivell d'aula?					
Penses que es treballa la relació					

de l'alumnat amb SD amb la resta d'alumnes a nivell de centre?					
Afirmaries que l'alumnat amb SD està totalment incluit a l'escola?					
Consideres que a la teva escola els patis són inclusius?					
Les hores de suport que rep l'alumnat amb SD és suficient en relació amb les dificultats d'aprenentatge que presenta?					
Penses que és de gran utilitat que l'alumnat amb SD rebi suports d'altres especialistes? (PT, AL, AD…)					
Penses que pot ser beneficiós per l'alumne amb SD rebre qualsevol tipus de suport fora de l'escola?					
Et formes sobre diferents àmbits relacionats amb l'atenció a la					

diversitat de forma regular?					
Et consideres totalment preparat a nivell de formació per donar suport a l'alumnat amb SD?					
Has rebut algun tipus de formació sobre els patis inclusius?					
Creus que la formació del professorat és suficient per donar resposta a la diversitat de tots els alumnes?					
Et reuneixes de manera periòdica amb la resta de professorat per fer un seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumnat amb SD.					
Et reuneixes de manera periòdica amb les famílies per fer un seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumnat amb SD.					
Creus que hi ha una relació basada					

en la confiança i una bona comunicació entre la família i el centre?					
Creus que és important que la família i l'escola treballin de manera conjunta en relació amb l'educació del seus fills?					

· Altres observacions que vulgui afegir l'enquestat:

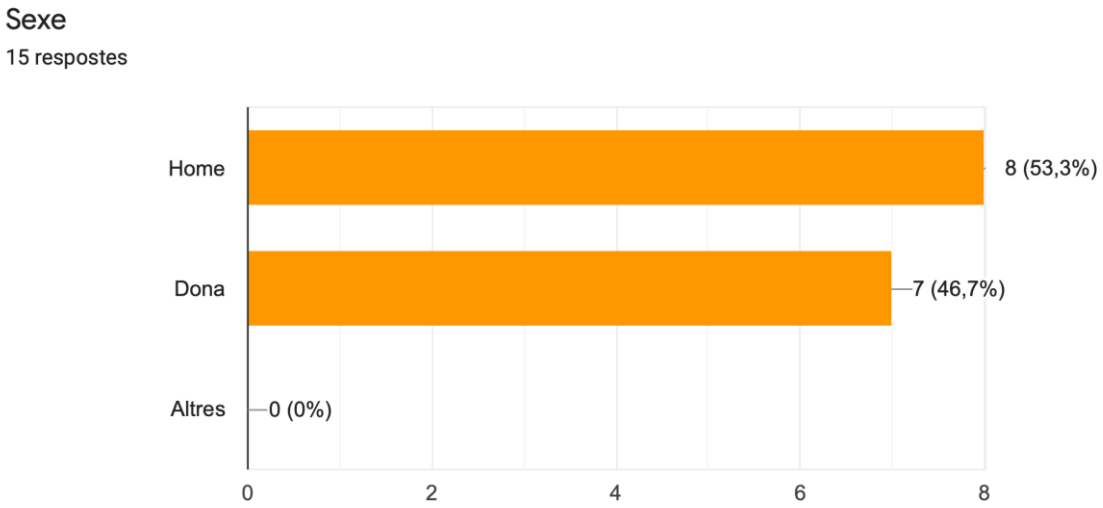
_____

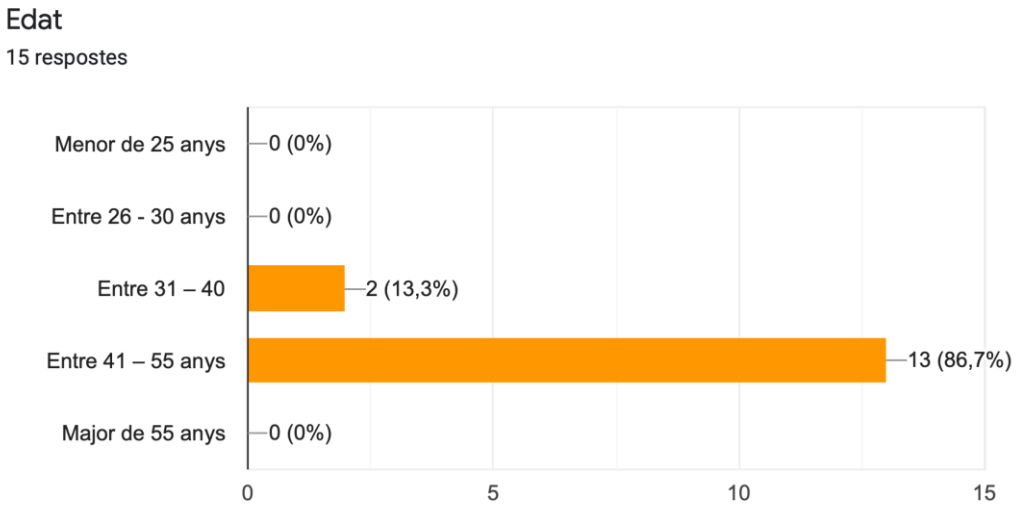
_____

_____

També s'adjunta el link de l'enquesta online que va facilitar l'accés per als mestres que varen respondre el qüestionari: https://forms.gle/6V5PqYpSQC7BZJcW6

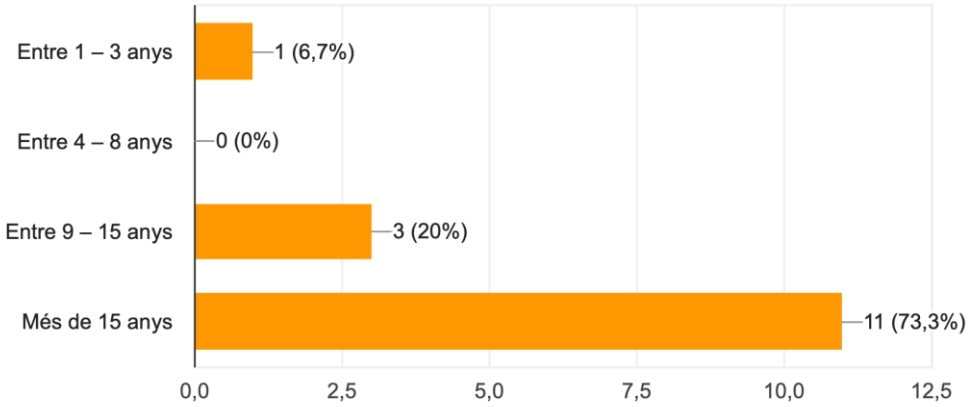
ANNEX D. Gràfics qüestionari





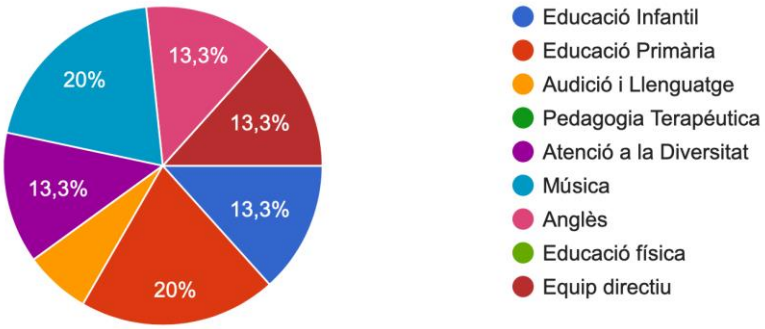
Anys d'experiència

15 respostes



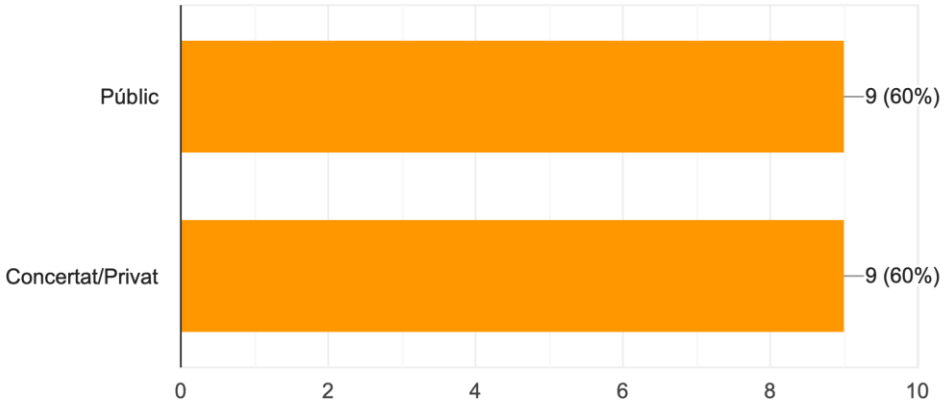
Especialitat en què treballes

15 respostes



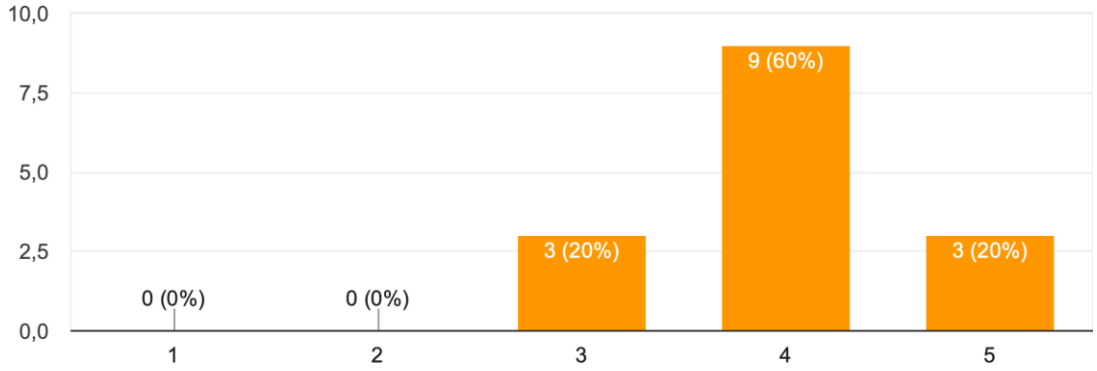
Tipus de centre

15 respostes



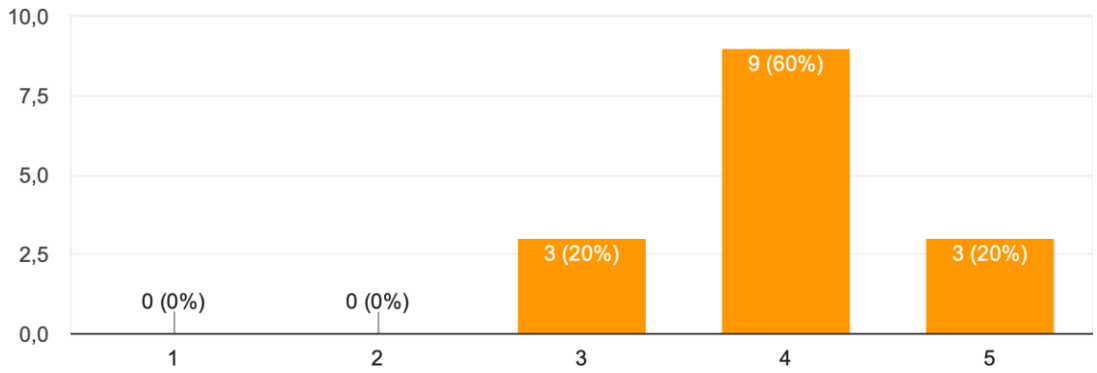
Consideres que la línia metodològica que segueix el teu centre, facilita la inclusió educativa de l'alumnat amb SD?

15 respostes



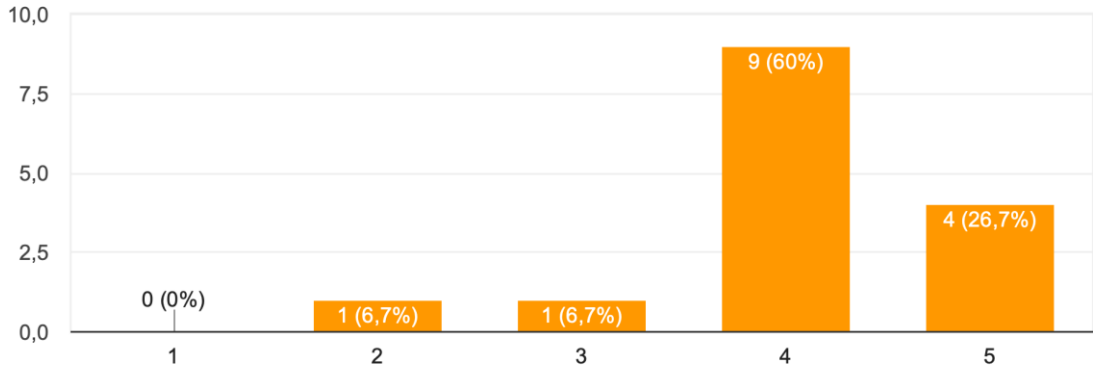
Penses que la línia metodològica que segueix el teu centre, facilita l'aprenentatge de l'alumnat amb SD?

15 respostes



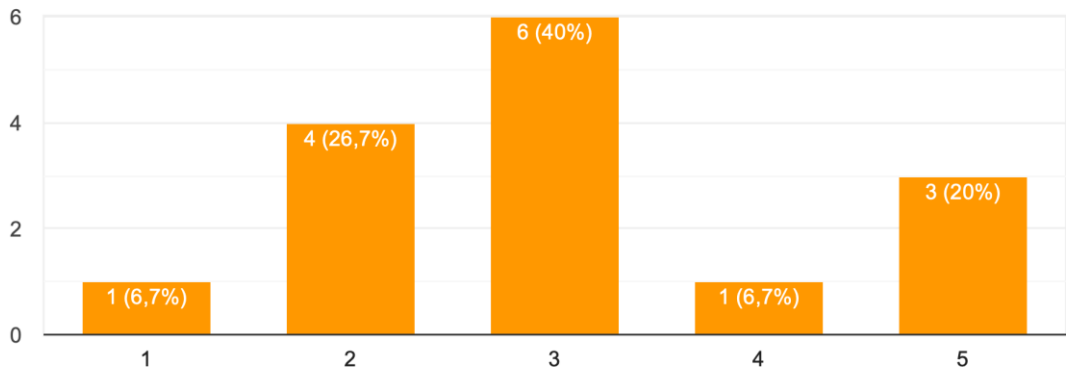
Consideres que les adaptacions a nivell d'aula que rep l'alumnat amb SD són suficients?

15 respostes



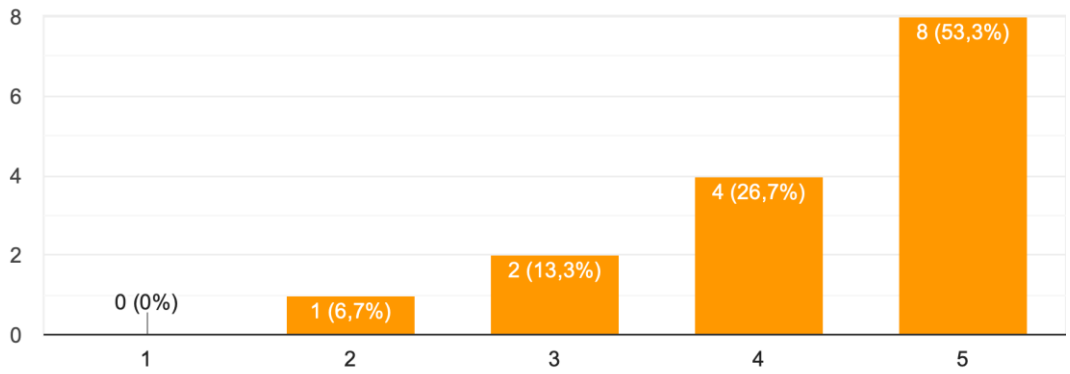
Penses que el tutor/a de l'alumnat amb SD pot prestar-li l'atenció adequada amb vint alumnes més a l'aula?

15 respostes



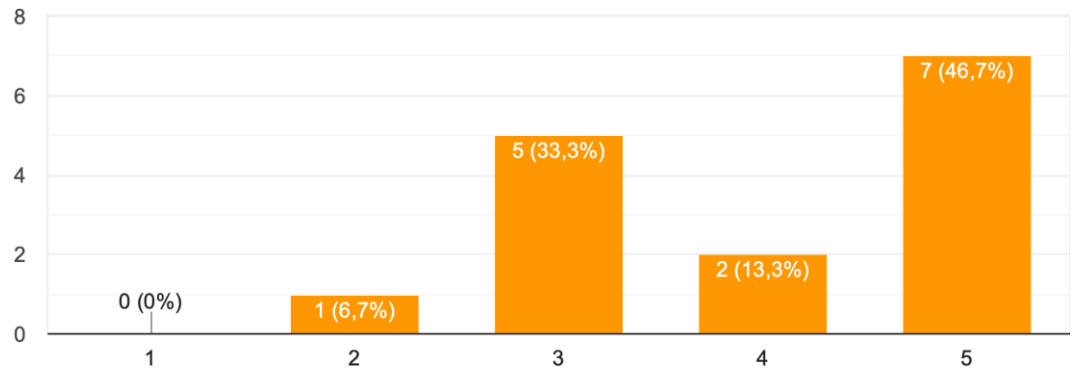
Penses que es treballa la relació de l'alumnat amb SD amb la resta dels seus companys a nivell d'aula?

15 respostes



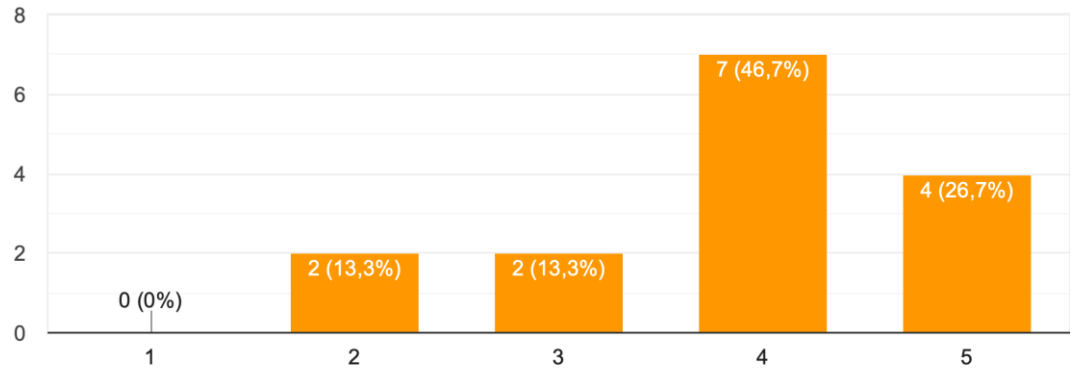
Penses que es treballa la relació de l'alumnat amb SD amb la resta d'alumnes a nivell de centre?

15 respostes



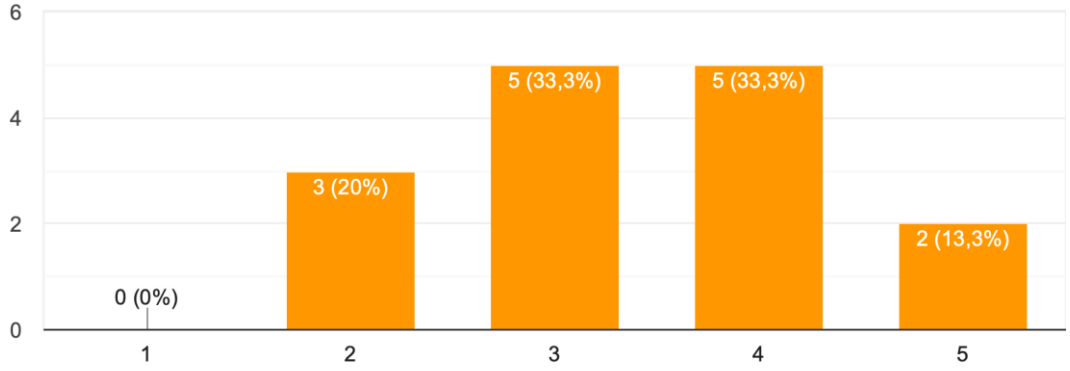
Afirmaries que l'alumnat amb SD està totalment incluit a l'escola?

15 respostes



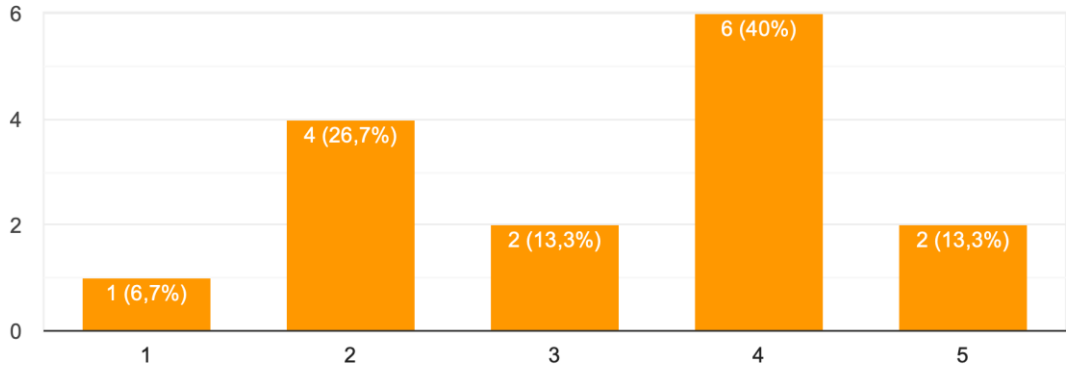
Consideres que a la teva escola els patis són inclusius?

15 respostes



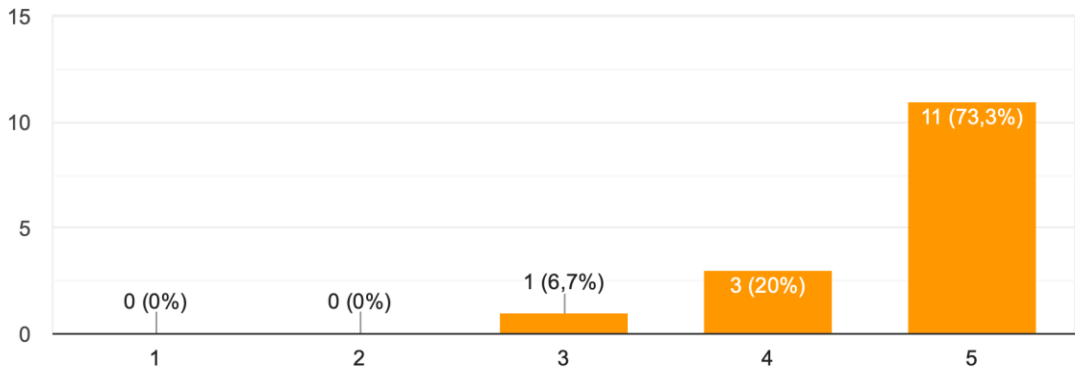
Les hores de suport que rep l'alumnat amb SD és suficient en relació amb les dificultats d'aprenentatge que presenta?

15 respostes



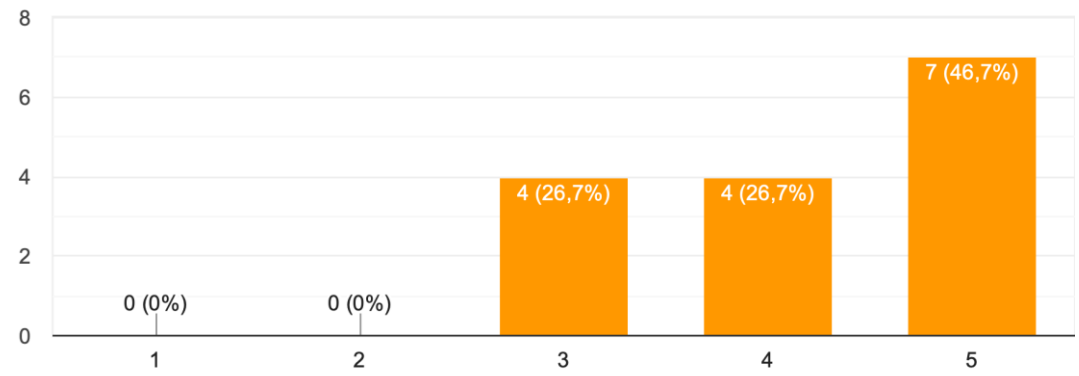
Penses que és de gran utilitat que l'alumnat amb SD rebi suports d'altres especialistes? (PT, AL, AD...)

15 respostes



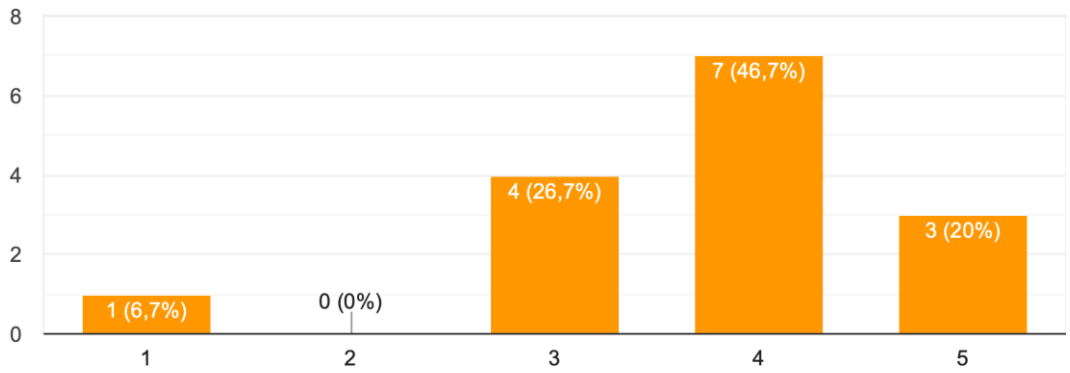
Penses que pot ser beneficiós per l'alumne amb SD rebre qualsevol tipus de suport fora de l'escola?

15 respostes



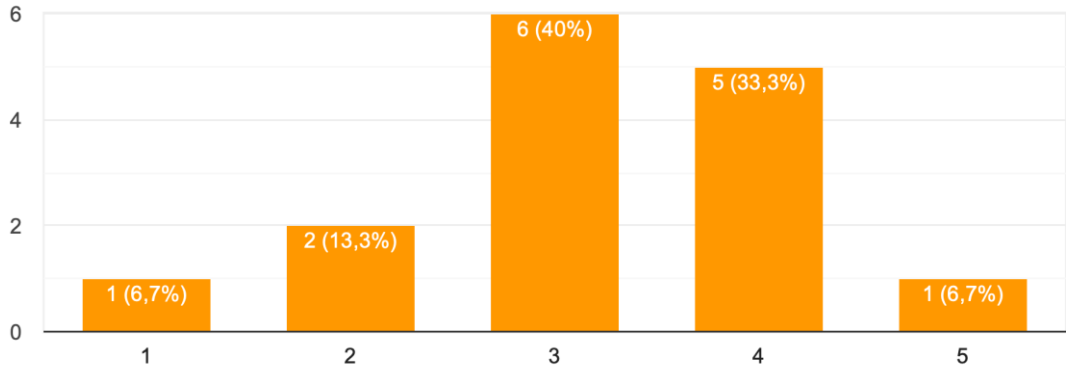
Et formes sobre diferents àmbits relacionats amb l'atenció a la diversitat de forma regular?

15 respostes



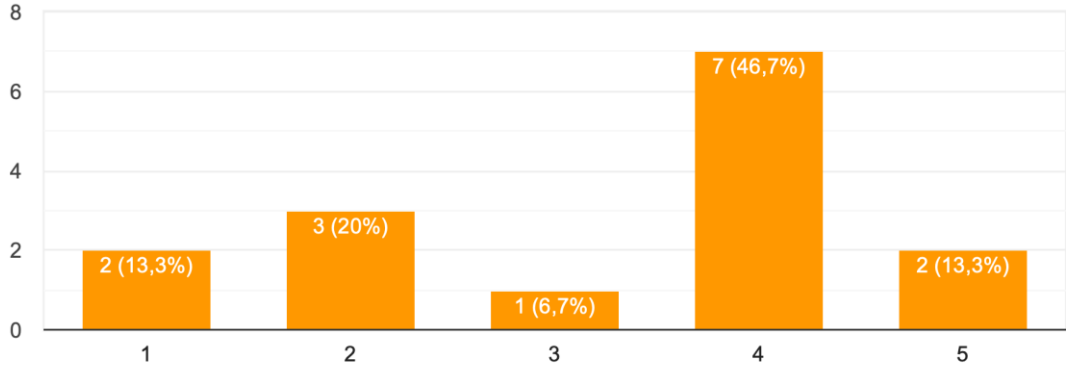
Et consideres totalment preparat a nivell de formació per donar suport a l'alumnat amb SD?

15 respostes



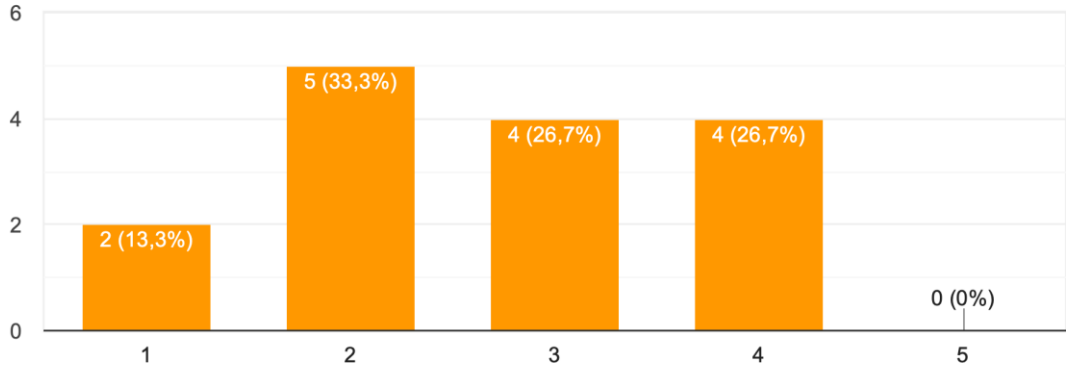
Has rebut algun tipus de formació sobre els patis inclusius?

15 respostes



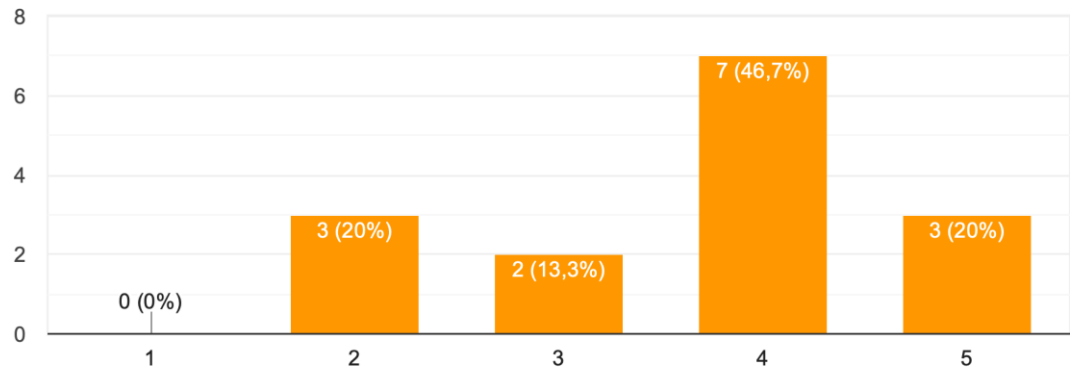
Creus que la formació del professorat és suficient per donar resposta a la diversitat de tots els alumnes?

15 respostes



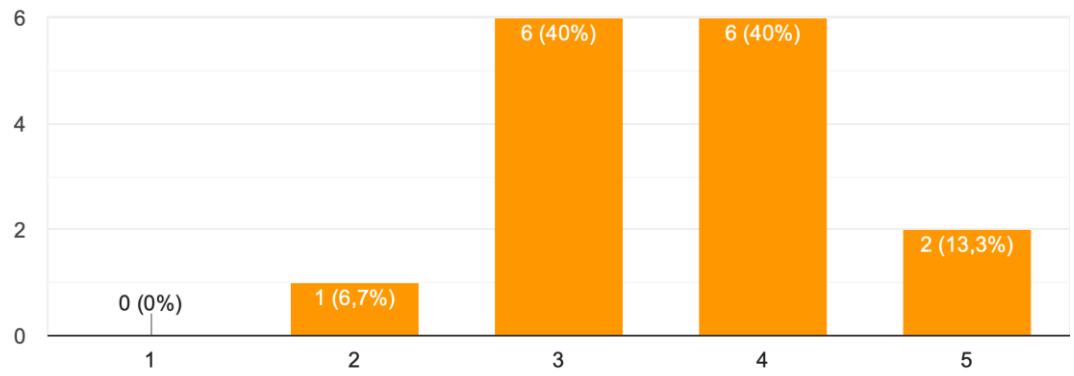
Et reuneixes de manera periòdica amb la resta de professorat per fer un seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumnat amb SD.

15 respostes



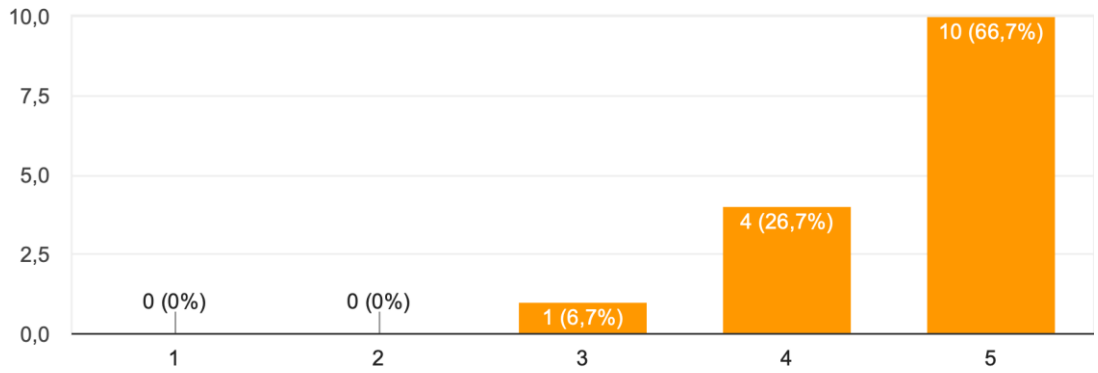
Et reuneixes de manera periòdica amb les famílies per fer un seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumnat amb SD.

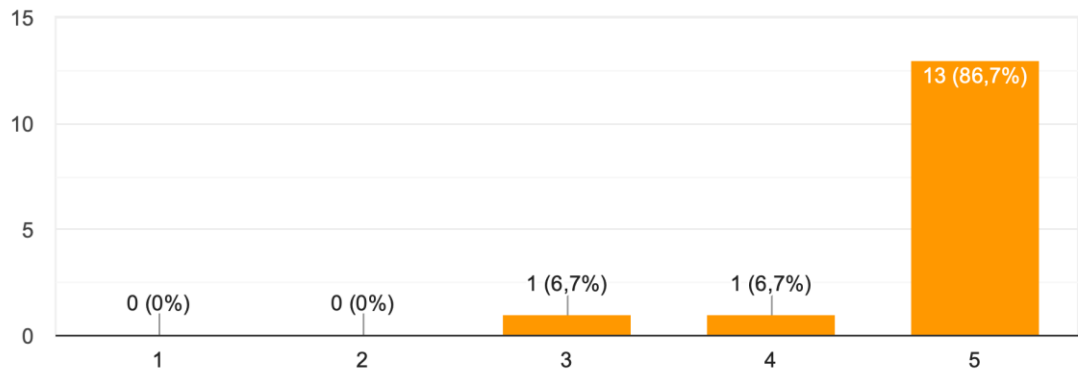
15 respostes



Creus que hi ha una relació basada en la confiança i una bona comunicació entre la família i el centre?

15 respostes



Creus que és important que la família i l'escola treballin de manera conjunta en relació amb l'educació del seus fills?

15 respostes