



**Universitat de les  
Illes Balears**

Facultat d'Educació

**Memòria del Treball de Fi de Grau**

# Anàlisi del suport educatiu dins la metodologia d'ambients d'aprenentatge

Aina Isabel Ortiz González

**Grau d'Educació Primària**

Any acadèmic 2020-21

Treball tutelat per Maria Rosa Rosselló Ramon

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
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball:

ambients d'aprenentatge, educació inclusiva, suport educatiu, estratègies organitzatives, atenció a la diversitat.



## **Resum**

L'escola del segle XXI ha de dur a terme una sèrie de canvis per aconseguir donar resposta a les necessitats de l'alumnat i atendre a la diversitat. El suport educatiu, així com s'ha entès tradicionalment, s'ha basat en l'exclusió en pràctiques educatives segregadores. Actualment, sorgeix la necessitat de canvi cap a un model de suport inclusiu i que englobi tot l'alumnat, a partir de metodologies obertes i actives. Els ambients d'aprenentatge són una metodologia que es considera afavoridora de la inclusió, en què es pretén que l'alumne construeixi el seu aprenentatge a través de l'experimentació, l'autonomia i la motivació. D'aquesta manera, l'objectiu del treball és analitzar el tipus de suport que rep l'alumnat en una metodologia considerada inclusiva. Concretament, analitzaré el model de suport educatiu dut a terme al CEIP Sant Miquel, centre que treballa amb la metodologia d'espais d'aprenentatge i defineix la seva pràctica educativa com a inclusiva i d'atenció a la diversitat.

**Paraules clau:** ambients d'aprenentatge, educació inclusiva, suport educatiu, estratègies organitzatives, atenció a la diversitat.

## **Abstract**

The 21st century school needs to make changes to cover the needs of students and attend to diversity. Educational support, as has traditionally been understood, has been based on exclusion from segregating educational practices. Currently, there is a need to change towards an inclusive support model that includes all students, based on open and active methodologies. Learning environments are a methodology that is considered inclusive, in which the student is expected to build their learning through experimentation, autonomy and motivation. In this way, the aim of the work is to analyze the type of support that students receive in a methodology considered inclusive. Specifically, we will analyze the model of educational support carried out at CEIP Sant Miquel, a center that works with the methodology of learning spaces and defines its educational practice as inclusive and attention to diversity.

**Key words:** learning environments, inclusive education, educational support , organizational strategies, attention to diversity.



## Índex

1.	Justificació .....	6
2.	Objectius .....	7
3.	Modalitat .....	7
4.	Metodologia .....	8
4.1.	Procediment de l'Estudi .....	8
4.2.	Context de l'Estudi: CEIP Sant Miquel .....	9
4.2.1.	Filosofia i Metodologia del Centre. ....	9
4.2.2.	El Suport Educatiu al CEIP Sant Miquel. ....	11
5.	Marc Teòric .....	13
5.1.	Definicions d'Ambients d'Aprenentatge .....	13
5.2.	Antecedents Teòrics i Aplicacions dels Ambients d'Aprenentatge .....	16
5.3.	Característiques, Condicions i Consideracions en els Ambients d'Aprenentatge .....	18
5.4.	L'Educació Inclusiva .....	20
5.5.	Un Model de Suport cap a la Inclusió .....	21
5.6.	Síntesi: els Ambients d'Aprenentatge i el Suport Educatiu .....	26
6.	Triangulació d'Instrumentes .....	28
6.1.	Entrevistes .....	29
6.2.	Resultats del Qüestionari .....	32
6.3.	Observació Sistematitzada .....	35
6.4.	Contrast de les Eines .....	42
6.5.	Suggeriments de Millora .....	46
6.6.	Discussió de Resultats .....	48
7.	Conclusions Ambients d'Aprenentatge i Suport Educatiu .....	49
8.	Referències Bibliogràfiques .....	51
9.	Bibliografia .....	55
10.	Annexos .....	56
10.1.	Fitxa d'Observació dins l'Aula .....	56
10.2.	Exemple d'Observació .....	58
10.3.	Qüestionari al Claustre del CEIP Sant Miquel. ....	60
10.3.1.	Preguntes .....	60
10.3.2.	Respostes .....	62
10.4.	Transcripció de les Entrevistes .....	69

## 1. Justificació

L'escola del segle XXI ha canviat. Actualment ens trobam en un moment en què l'escola ha hagut d'afrontar nous reptes per donar resposta a les necessitats derivades dels canvis constants del món actual. Vivim en un món on la digitalització forma part del nostre dia a dia, així com la utilització de noves tecnologies, el treball en equip i l'esperit crític, i l'educació tradicional no ha estat capaç d'adaptar-se a aquests canvis. Per aquest motiu, sorgeixen metodologies que pretenen donar resposta a aquestes necessitats, potenciant el desenvolupament integral de l'alumnat i l'assoliment de totes les competències.

L'escola actual pretén formar als infants en totes les seves dimensions i competències. És per aquest motiu que s'incorporen noves metodologies, conegudes com a metodologies innovadores o actives, enfocades a un aprenentatge actiu i significatiu i la creació d'un clima basat en l'experimentació. Labrador i Andreu (2008) defineixen les metodologies actives com aquells mètodes i tècniques que empra el professor en el procés d'ensenyament – aprenentatge, que fomenten la participació activa de l'alumnat i condueixen a un aprenentatge significatiu. Aquestes metodologies també tenen en comú que es consideren afavoridores de la inclusió. Cal remarcar el concepte afavorir, ja que la faciliten, però no la garanteixen. Les pràctiques d'aula que afavoreixen la inclusió requereixen metodologies actives, obertes, significatives i cooperatives.

En aquest punt entra en joc el segon element del meu treball, el tipus de suport que es dona en aquestes metodologies, concretament en la metodologia d'ambients d'aprenentatge.

El suport a l'escola d'Educació Primària s'ha caracteritzat tradicionalment per ser un suport individualitzat, de tipus terapèutic, basat en el diagnòstic i la categorització; per conduir a la segregació dels infants així com la detecció les mancances com a punt de partida. Es tracta d'un tipus de suport on podem trobar integració però no inclusió.

Paral·lelament al naixement de metodologies inclusives i que afavoreixen l'atenció a la diversitat, sorgeix la necessitat de canvi també pel que fa al suport educatiu. Cloquell, Dengra, López, Muntaner i Rado (2002) parlen d'una escola comprensiva, per a tothom, que ofereix una educació comuna i a la vegada individualitzada, amb opcions plurals i variades on tothom tengui cabuda. Així doncs, el model de suport de l'escola comprensiva

ha de ser generalitzat i globalitzat, per a tothom, ha de tenir un caràcter preventiu, contextual i didàctic i ha de garantir l'atenció a la diversitat i la inclusió.

L'elecció del tema del meu Treball de Fi de Grau ha vingut motivada per la realització dels pràcticums I i II, on he pogut observar i posar en pràctica dos tipus de metodologies, una metodologia més tradicional i la metodologia per ambients i comunitats d'aprenentatge, així com la realització de la menció de suport educatiu, on he pogut observar la necessitat d'un canvi en el model de suport d'educació primària cap a un model més comprensiu i inclusiu.

L'objectiu del meu treball és, per tant, analitzar el tipus de suport que es dona en la metodologia d'ambients, valorar-ho i descobrir-ne els diferents beneficis que aporta a l'alumnat.

## **2. Objectius**

- Analitzar el tipus de suport en la metodologia d'ambients d'aprenentatge
  - o Identificar el model de suport que rep l'infant en els ambients d'aprenentatge, així com els trets característics.
  - o Valorar el tipus de suport en relació amb la metodologia d'ambients.
  - o Suggestir una sèrie de recomanacions per fer el suport dins un ambient d'aprenentatge

## **3. Modalitat**

- Recerca bibliogràfica i anàlisi d'un cas

He decidit fer aquesta modalitat de TFG perquè consider interessant fer-ne en primer lloc una recerca teòrica, i després poder elaborar una anàlisi d'un cas amb els coneixements teòrics obtinguts de la recerca, així com de la meua experiència realitzant les pràctiques a una escola que treballa amb aquesta metodologia, el CEIP Sant Miquel a Son Carrió.

No obstant això, si és possible també m'agradaria poder combinar la tercera modalitat de TFG, que es basa en la investigació, per poder indagar una mica al centre escolar on realitzi les pràctiques de menció, ja que el centre escollit s'organitza per ambients d'aprenentatge.

## **4. Metodologia**

En aquest punt es descriurà: per una banda, la metodologia que es seguirà per a la realització del treball, que consistirà en una recerca teòrica en primer lloc i seguidament un estudi a un centre educatiu; per altra banda, una contextualització i descripció del context de l'estudi, que es durà a terme concretament al CEIP Sant Miquel, un col·legi públic del poble de Son Carrió.

### ***4.1. Procediment de l'Estudi***

Per tal de començar a reunir les primeres idees respecte al tema escollit, he llegit diferents articles respecte dels ambients d'aprenentatge per poder analitzar com es parla del suport i quin paper té dins aquesta metodologia.

Quan parlem de suport educatiu i atenció a la diversitat sentim parlar molt de metodologies inclusives, com són per exemple els grups cooperatius, la tutoria entre iguals, els projectes, els ambients d'aprenentatge, entre d'altres. Per fer el meu TFG he decidit centrar l'atenció en la metodologia per ambients i l'anàlisi del model de suport que es duu a terme. He escollit fer l'anàlisi dels espais d'aprenentatge perquè és una metodologia que he pogut observar i que he conegut i d'aquesta manera hi podré incloure la meua visió.

Per tal de recollir informació he dut a terme una primera fase de revisió sistematitzada, per una banda he consultat articles de diferents autores que han escrit sobre els ambients d'aprenentatge, com per exemple Ferrer, Ribas i Riera (2014) i Duarte (2003). Per altra banda, he llegit articles referents a la inclusió i els diferents models de suport, sent els meus principals referents Ainscow, Booth i Dyson (2006). A més, també he revisat els apunts acadèmics de les assignatures de menció i he fet una revisió teòrica a partir dels articles i vivències de diferents autors.

Pel que fa al cos del treball he introduït en primer lloc la metodologia d'ambients d'aprenentatge i he fet una recerca respecte al seu vessant teòric. D'aquesta manera, ha sorgit el concepte d'inclusió i l'atenció a la diversitat. Seguidament, he analitzat com es du a terme aquesta atenció i els diferents tipus de suport educatiu en les diferents metodologies, per tal de detectar quin es duu a terme en els centres que treballen amb ambients d'aprenentatge.



Després de fer la recerca teòrica, he continuat fent una mica d'investigació i observació durant les pràctiques de menció de Suport Educatiu a partir de l'observació directa, participant i estructurada. L'observació com a tècnica d'investigació segons a Fuertes (2011):

Ha de tenir un caràcter intencionat, específic i sistemàtic que requereix una planificació prèvia que ens possibiliti recollir informació referent a la qüestió que ens preocupa o interessa. Com a procés de recollida d'informació, l'observació resulta fonamental en tota avaluació formativa que té com a finalitat darrera aconseguir millorar la qualitat del procés d'ensenyament – aprenentatge, i consegüentment el sistema educatiu (p.238).

Per dur a terme les pautes d'observació m'he basat en els coneixements adquirits durant la realització de la menció de Suport Educatiu.

Per altra banda, també he dut a terme una sèrie d'entrevistes i un qüestionari dirigits al claustre del centre on he fet les pràctiques de menció, el CEIP Sant Miquel. Finalment, a partir de les conclusions extretes amb la triangulació d'instruments he suggerit una sèrie de millores respecte del suport del centre, i he realitzat unes conclusions respecte del suport i els ambients d'aprenentatge.

#### ***4.2. Context de l'Estudi: CEIP Sant Miquel***

L'estudi s'ha dut a terme al CEIP Sant Miquel, un centre d'educació primària de caràcter públic que està situat a Son Carrió, poble que pertany al municipi mallorquí de Sant Llorenç (Illes Balears). A continuació es farà una contextualització del centre i les bases metodològiques i una descripció del model de suport.

***4.2.1. Filosofia i Metodologia del Centre.*** El CEIP Sant Miquel és una escola situada al poble de Son Carrió que compta amb 165 infants i un claustre de 18 professors, incloent-hi tutors, especialistes i equip directiu. Es tracta d'un centre petit que ja fa nou cursos va decidir fer un canvi en la seva pedagogia i començar a instaurar pràctiques innovadores. Entre aquestes pràctiques hi trobam els tallers, els ambients d'aprenentatge i els grups de participació, entre d'altres.

La filosofia del centre, així com s'explica en la pàgina web del CEIP Sant Miquel (2020), es basa en l'acompanyament de l'infant en el procés d'experimentació, manipulació i creació

en un context basat en la quotidianitat, que els prepararà per viure i relacionar-se amb el món exterior. El rol del docent, doncs, és acompanyar a l'infant en la construcció del seu procés d'aprenentatge respectant els ritmes i interessos individuals. En la pàgina web del CEIP Sant Miquel (2020) podem trobar els principis de l'escola, els quals són: la programació flexible, es respecten els ritmes d'aprenentatge de cada infant i no existeix la periodització estricta quant als continguts curriculars; la transversalitat, els continguts curriculars es treballen de manera transversal a través d'ambients d'aprenentatge i tallers; i la programació viva, la programació i activitats estan en contínua revisió per tal d'incloure i cobrir les necessitats de l'alumnat que sorgeixen en el dia a dia.

Pel que fa a la metodologia del centre, els infants no s'agrupen per cursos sinó per grups de participació: arrels, inici, trobada, reunió, assemblea i debat. Cada grup de participació té uns requisits que fan referència als processos d'aprenentatge, a la mobilitat de l'infant pels ambients, als tallers i sortides, a la iniciativa, a l'autonomia, a la convivència, a la responsabilitat i compromís de l'infant i al procés reflexiu. Per fer un canvi de grup de participació cal que l'infant compleixi tots els requisits esmentats anteriorment. A més, el tutor assignat realitza una sèrie de tutories periòdiques en les quals s'estableixen acords i s'acompanya a l'infant en el pas de grup de participació en un altre. Finalment, cal destacar que cada grup de participació compta amb una sèrie d'avantatges que es poden gaudir a mesura que s'arriba al grup, com per exemple sol·licitar tallers o material educatiu, portar-se'n un llibre a casa, organitzar un taller...

Per altra banda el centre treballa per ambients d'aprenentatge. Aquests ambients són espais educatius pensats perquè l'infant construeixi un aprenentatge significatiu i aprengui de manera manipulativa. Aquests ambients són la biblioteca, mas media, matemàtiques, investigació, construccions, art, fusteria i espai exterior. A cada ambient, molt integrats dins la mateixa aula, l'infant pot trobar una sèrie de materials didàctics per treballar continguts relacionats amb l'ambient.

Per tal d'atendre les necessitats dels infants, es dissenyen els ambients d'aprenentatge tenint en compte que s'han d'oferir propostes d'aprenentatge àmplies, variades i flexibles per poder donar resposta a les necessitats de tot l'alumnat. Totes aquestes propostes, a més, han de comptar amb diferents graus de complexitat. Finalment, els ambients d'aprenentatge es complementen amb una oferta de tallers diària de diverses àrees: música, anglès, matemàtiques, taller motriu, religió i llenguatge. Aquests tallers poden ser opcionals, es

poden apuntar els infants que ho desitgin sempre que hi hagi places, o poden ser obligatoris, com per exemple els tallers d'anglès o matemàtiques. En funció del grup de participació de l'infant tindrà més o menys tallers obligatoris. Els tallers són la via metodològica per la qual el centre integra els continguts curriculars.

Els anys anteriors els infants podien circular lliurement per tots els ambients, que estaven distribuïts per tota l'escola. Per exemple, qualsevol infant podia entrar a l'ambient d'art i fer una proposta amb infants d'altres grups de participació. Enguany, el curs 2020-21, el centre ha hagut d'optar per una nova organització a causa de la COVID-19. Per tal de complir amb les mesures sanitàries i preventives, però poder treballar alhora amb la línia metodològica del centre, s'han agrupat els infants per comunitats i grups bombolla: per una banda hi ha la comunitat de petits (3-6 anys), la qual s'ha dividit en tres grups estables d'aproximadament 15-18 infants cada un; la comunitat de mitjans, la qual s'ha dividit en tres grups estables, un grup de 30 infants dels grups de participació arrels-inici (6-8 anys), i dos grups de màxim 20 membres cada un amb infants dels grups de reunió-trobada (8-11 anys); finalment hi trobam la comunitat de grans, formada per un grup estable de 20 infants de 10-12 anys dels grups de participació d'assemblea i debat. Els criteris per establir els grups bombolla han estat ajuntar de dos en dos els grups de participació i crear una escola en petites dimensions per a cada grup bombolla. D'aquesta manera cada grup estable pot seguir treballant per ambients d'aprenentatge, malgrat que l'espai sigui més reduït. Per altra banda, quan un infant vol fer un canvi de grup de participació que no es troba en el mateix grup bombolla, s'aprofiten els períodes de vacances o dies festius per fer aquest canvi de grup podent fer els dies de quarantena a casa abans d'integrar-se a un altre grup estable.

**4.2.2. El Suport Educatiu al CEIP Sant Miquel.** En la programació general anual (PGA) del centre hi podem trobar el pla d'actuació de la unitat d'orientació educativa (UOEP) per al curs 2020-21. En la PGA del CEIP Sant Miquel (2020) queda reflectida la visió del centre, que entén la diversitat com una característica natural, intrínseca i la més genuïna de l'ésser humà, que només es pot entendre si es valora com a tal. Per aquest motiu, el centre considera que per atendre a la diversitat s'han de donar eines diverses perquè cada infant avanci en funció del seu ritme d'aprenentatge i les seves capacitats. També, es planteja un canvi de rol pel que fa a l'equip de suport, entenent que aquest equip s'ha d'integrar i fusionar al centre i ha de formar part del dia a dia de l'infant i de l'escola.

L'equip de suport o UOEP està format per dos mestres de suport educatiu, una professora d'orientació educativa, una professora tècnica de serveis a la comunitat (PTSC), un auxiliar tècnic educatiu (ATE) i una fisioterapeuta escolar (FISIO).

Per una banda tenim els mestres de suport educatiu, un dels quals és definitiu al centre i fa jornada sencera, l'altre fa mitja jornada. Ambdós mestres fan feina als ambients i realitzen tallers, és a dir, també fan les funcions de tutor. A més, s'encarreguen de cobrir les necessitats de l'alumnat del seu grup estable. Cal dir que aquestes funcions les realitzen tant els mestres de suport com els tutors, aconsellats per l'equip de suport. Per altra banda tenim l'auxiliar tècnic educatiu (ATE), que està al centre fent jornada completa al grup de primària, concretament d'arrels-inici, per tal d'atendre preferentment a un infant amb necessitats educatives especials, tot i que també atén a la resta d'alumnat. La fisioterapeuta escolar (FISIO) assisteix al centre setmanalment, els divendres, per tal d'atendre les necessitats educatives d'una alumna d'educació primària i orientar als mestres del seu grup per dur a terme les actuacions òptimes per l'infant. L'orientadora educativa acudeix al centre dos cops setmanalment, els dijous i els divendres, i realitza les funcions pròpies indicades al servei d'orientació: fer seguiments dels infants, coordinacions amb l'equip docent i les reunions amb les famílies, entre d'altres. Finalment, la figura de PTSC assisteix al centre baix demanda i en funció de les necessitats sorgides. La seva funció és coordinar-se amb els tutors i famílies i fer-ne un seguiment. També s'encarrega de la coordinació amb l'orientadora i els serveis externs del centre.

D'entre les tasques que ha de dur a terme l'UOEP hi trobam les que són generalitzades per a tot el claustre, com la col·laboració en el disseny dels ambients i espais d'aprenentatge, l'elaboració de documents de centre, la participació de les tutories familiars, la col·laboració en l'estructuració dels horaris docents i la participació en l'avaluació de l'alumnat, entre d'altres. Per altra banda, l'equip de suport també ha de dur a terme tasques específiques que requereixen els seus coneixements tècnics com l'elaboració del pla d'actuació i l'atenció de les demandes de la resta de mestres, per la valoració de determinades necessitats educatives. Finalment, hi trobam una sèrie de tasques destinades a donar resposta a les necessitats de l'alumnat que es duen a terme mitjançant la coordinació amb els tutors i la resta de mestres com la detecció de les necessitats específiques de l'infant, la coordinació amb els serveis externs del centre i l'assessorament per dur a terme adaptacions curriculars i fer els reajustaments necessaris per a cada alumne.

Un dels projectes, basat en l'educació inclusiva, que ofereix el centre i que cal destacar és el projecte M'AGRANA. Aquest projecte, que enguany a causa de la COVID-19 no s'ha pogut continuar, consistia en la vivència d'experiències conjuntes entre els infants del CEIP Sant Miquel i els infants del Centre d'Educació Especial Joan Mesquida. Els infants d'aquest centre venien a passar tres matins a l'escola i gaudien dels diferents ambients i tallers, amb l'acompanyament de mestres i infants de l'escola. D'aquesta manera, es podia veure com es donava un suport natural entre infants que resultava molt beneficiós pels alumnes d'ambdues escoles.

## **5. Marc Teòric**

El marc teòric s'ha organitzat en diferents subapartats. Per començar es farà una introducció als ambients d'aprenentatge a partir d'una sèrie de definicions d'autors i els seus antecedents teòrics. Una vegada analitzat el vessant teòric s'exposarà, a partir de diferents autors, les característiques i consideracions pròpies de la metodologia d'ambients d'aprenentatge.

Per altra banda es farà una introducció a l'educació inclusiva i el suport educatiu, així com la seva evolució en el temps i els diferents models existents. Finalment, el darrer apartat consistirà en la realització d'una síntesi de la informació de la metodologia d'ambients i el suport educatiu que s'hi duu a terme.

### ***5.1. Definicions d'Ambients d'Aprenentatge***

El concepte de metodologia és definit per la Real Acadèmia Espanyola (s.f.) com el conjunt de mètodes que segueix una investigació científica o una exposició doctrinal. Dins el món educatiu, doncs, podríem ubicar el concepte de metodologia com el conjunt de mètodes, procediments i estratègies fonamentats en les diferents teories d'aprenentatge i autors que tenen com a objectiu final l'aprenentatge de l'alumnat.

Stephenson i Sangrà (2012) diferencien tres nivells per englobar les metodologies educatives: els models transmissors, els models d'aprenentatge a partir de l'experimentació i els models col·laboradors. Els autors defineixen els models transmissors com aquells en què el professor és el centre de l'acció i predominen les classes magistrals i discursives, en aquest tipus de model l'infant no té un paper actiu. Els models d'aprenentatge a partir de l'experimentació, es fonamenten en l'alumnat com a centre d'interès i també són coneguts

amb el nom de *Learning by doing*. En aquestes metodologies el professor no sempre és el transmissor de la informació i l'infant aprèn fent i desenvolupant diferents accions. Finalment, en el darrer nivell els autors parlen de metodologies col·laboradores, aquestes es caracteritzen per dur-se a terme en grups, potenciant el treball cooperatiu i el treball entre iguals.

Dins els dos últims nivells hi tenen lloc les que coneixem com metodologies innovadores. Adell i Castañeda (2012) defineixen aquests mètodes com metodologies que potencien l'aprenentatge significatiu de l'alumnat; una nova organització de l'escola i de l'aula que superi les barreres d'aprenentatge amb què es pot trobar l'alumnat; una visió de l'educació integral, i no només basada en la transmissió de coneixements; el treball en equip; i les competències d'esperit crític i aprendre a aprendre. Aquestes metodologies, doncs, no rebutgen les teories clàssiques de l'educació com pot ser el constructivisme, però consideren necessari combinar aquestes teories amb altres més actuals i que donin resposta a les noves necessitats sorgides. La metodologia d'ambients d'aprenentatge, també coneguda com a ambients educatius, es situa dins aquestes metodologies.

D'acord amb Duarte (2003) per donar resposta a les necessitats l'alumnat s'ha de comptar amb entorns educatius que permetin desenvolupar habilitats i la seva capacitat d'aprenentatge. Aquests entorns educatius dels quals ens parla l'autora s'han d'abordar des del concepte d'ambient. L'ambient es pot definir a grans trets com el conjunt de factors interns i externs conseqüència la interacció social i natural. Segons García-Chato (2014):

El ambiente es un sistema integrado por un conjunto de elementos que interactúan entre sí y provocan la sistematización de valores, fenómenos, procesos naturales y sociales que condicionan, en un determinado tiempo y espacio histórico, la vida y el desarrollo de los organismos vivos (p.65).

Dins el món educatiu la paraula ambient ha fet referència tradicionalment a l'aula, com el lloc en què es du a terme una difusió de coneixements partint del llibre de text com a mitjà de transmissió.

Per altra banda, el concepte d'aprenentatge ha patit una sèrie de canvis al llarg dels anys. A grans trets, és definit per la Real Acadèmia Espanyola (s.f) com "Acció i efecte d'aprendre algun art, temps que s'empra, adquisició pràctica d'una conducta duradora". La paraula aprenentatge ha estat definida per diferents autors de les teories educatives clàssiques. Per

a Piaget l'aprenentatge és un procés pel qual l'alumne aprèn a partir de la interacció amb el medi, el material manipulatiu i l'experimentació, modificant els seus esquemes per a construir coneixement. Ausabel, en canvi, introdueix el concepte d'aprenentatge significatiu i diu que aquest es dona quan l'infant fa una síntesi i connecta una informació nova amb informació que ja coneix. Vigotsky per altra banda, defensa que l'aprenentatge es desenvolupa a partir de la interacció amb els altres, és a dir, l'aprenentatge és una activitat social.

Així doncs, García-Chato (2014) defineix un ambient d'aprenentatge com:

Sistema integrado por un conjunto diversos de elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes favorecedoras de aprendizaje. El ambiente cambia, es dinámico, se adecua, se planea y se diseña con base en el proceso de aprendizaje del alumno, pues el desarrollo cognitivo del niño, las costumbres y creencias modulan el ambiente. (p.71)

González, Reus i Olmos (2014) defineixen un ambient d'aprenentatge com un espai en què es dona una interacció entre l'alumne i el professor i els components d'un aprenentatge actiu. Els ambients es consideren un espai actiu en el qual es mesclen els subjectes, les accions pedagògiques dels que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge i un conjunt de coneixements que formen part dels factors biològics, físics i psicosocials en un espai determinat.

Per altra banda, Duarte (2003) afirma que un ambient ha de possibilitar la comunicació i la interacció amb material i activitats que estimulin la creativitat i curiositat. A més, l'autora parla d'una relació ecològica amb la cultura i societat, així com la lliure elecció i expressió d'idees, necessitats, emocions i interessos.

Ferrer, Ribas i Riera (2014) expliquen el concepte que proposa l'arquitecte holandès Herman Hertzberger: *learning landscape*, la traducció del qual vol dir paisatge d'aprenentatge, per a substituir l'aula com a espai únic on té lloc l'aprenentatge. El *learning landscape* és un model arquitectònic i pedagògic on es poden diferenciar espais per a la socialització d'altres per a la privacitat. L'arquitecte parla d'una sèrie d'etapes per arribar a aquest model: un increment dels espais d'aprenentatge, una nova concepció del passadís

com a zona on també es pot dur a terme el procés d'aprendre i desfer-se de la idea de l'aula com a referent d'aquest procés.

A més, les autores Ferrer, Ribas i Riera (2014) estableixen que els factors clau per a dissenyar un ambient d'aprenentatge o *learning landscape* són: que permetin establir una connexió entre l'aprenentatge a partir de l'experiència i els coneixements, que fomentin l'acció, han de satisfer les necessitats de desenvolupament de l'infant, que permetin que els nins gaudeixin d'autonomia i seguretat, que es puguin convertir en funció de les necessitats, que tinguin una estructura que estimuli l'aprenentatge, han de ser complexes i dinàmics i han de promoure la construcció de nous coneixements. Per finalitzar les autores Ferrer, Ribas i Riera (2014) destaquen el gran repte de la metodologia d'ambients educatius:

El reto es cómo crear entornos adecuados para cada edad, espacios que se conviertan en generadores de relaciones y encuentros, que sean dinámicos, inviten a actuar a las personas que los habitan, faciliten la construcción conjunta del conocimiento y sean generadores de cultura. (p.27).

Per tant, després d'aquest recorregut d'entre les diferents definicions d'autors podem concloure que un ambient d'aprenentatge és un espai dissenyat perquè l'infant dugui a terme un aprenentatge significatiu a través de la interacció amb l'entorn, les relacions personals i socials i l'experimentació. Un ambient d'aprenentatge és dinàmic, canviant i permet adaptar-se a les necessitats i interessos de l'infant. L'estructura, l'organització de l'espai i el material didàctic són elements a partir dels quals l'infant construirà coneixements. Podríem concloure, doncs, que es tracta d'una síntesi entre pedagogia i arquitectura.

## **5.2. Antecedents Teòrics i Aplicacions dels Ambients d'Aprenentatge**

Quant als antecedents teòrics dels ambients d'aprenentatge, podríem dir que tenen el seu origen en la pedagogia de Maria Montessori. Montessori defensa que l'escola ha de possibilitar un procés d'aprenentatge en què l'infant sigui lliure, autònom, que desenvolupi un pensament crític i disposi de la llibertat d'elecció i actuació en funció dels suggeriments de l'entorn. A més, destaca del concepte d'ambient que ha de ser ordenat, atractiu, ha de fomentar la creativitat i la imaginació de l'infant, i dona molta importància a la distribució de l'espai, mobiliari i material de tipus manipulatiu. També, s'han de considerar les aportacions d'altres autors com Piaget i les etapes del desenvolupament de l'infant i Pestalozzi i la teoria social, en les quals es fonamenten les bases dels ambients d'aprenentatge.



El punt de partida de la metodologia d'ambients es dona a les escoles *Pesta* i *El León dormido*, de Rebecca i Mauricio Wild. El matrimoni alemany, referent en l'educació activa, va fundar el Centre Educatiu Pestalozzi i l'escola *El Pesta* l'any 1977 a Equador. El Pesta fou una escola per alumnes de 3 a 18 anys, en què l'infant esdevingué el centre d'atenció i el propietari de les seves decisions, tenint la llibertat per a prendre les seves pròpies decisions respecte del seu procés d'aprenentatge. Rebeca i Mauricio Wild es van fonamentar les bases del seu projecte educatiu en el pensament de Piaget i les etapes d'aprenentatge i en la pedagogia de Maria Montessori i la seva concepció del material didàctic. L'escola del Pesta s'organitzava per ambients destinats a satisfer les necessitats dels infants, els pilars més importants d'aquests ambients eren el joc lliure i el material manipulatiu. Posteriorment el matrimoni Wild va crear la comunitat educativa *El león dormido*, els principis educatius d'aquesta comunitat eren la creació d'espais en què els infants poguessin interactuar amb l'entorn, aprendre a partir de l'experimentació i prenent les seves decisions. Wild (2012) explica al seu llibre *Libertad y límites* que la llibertat radica en el desenvolupament potencial de cada infant i no en el fet d'adaptar-se a una societat amb objectius diferents. A més, també destaca que l'infant ha de disposar d'aquesta llibertat amb uns límits, així com la necessitat de crear un ambient adequat que els permeti moure's lliurement, ja que aquesta és la manera que tenen d'entendre's a ells mateixos i a l'entorn. El matrimoni Wild basà la seva pedagogia en la creació d'escoles no directives en les quals l'infant produeix el seu propi aprenentatge en els diferents ambients preparats i el paper del mestre és el d'acompanyar l'infant en aquest aprenentatge. Els diferents pilars de la pedagogia del matrimoni són els límits i les normes, el respecte cap a l'infant i el seu aprenentatge, la qualitat humana dels acompanyants, el joc com a punt de partida de l'aprenentatge i la qualitat de l'ambient i els materials en què es desenvolupa aquest aprenentatge.

Per altra banda, també podríem situar el naixement de l'aprenentatge per ambients en la pedagogia de Loris Malaguzzi, fundador de les escoles *Reggio Emilia*. En l'escola *Reggio Emilia* es dona molta importància a l'espai en què té lloc l'aprenentatge, es tracta d'una escola en què l'arquitectura, la distribució, la diversitat del mobiliari i el material didàctic és molt rellevant. Riera (2004) parla dels missatges que transmeten els espais de l'escola i de com aquests són contradictoris amb els valors que pretenen transmetre. Per exemple, en moltes ocasions es pretén fomentar l'experimentació, però en la majoria d'escoles els materials estan a disposició del docent, però no de l'infant; el mateix passa amb el procés

de socialització i consciència de grup, és contradictori voler afavorir aquest procés i que la distribució del material de l'aula sigui individual. Per a Magaluzzi és molt important establir aquest diàleg entre arquitectura i pedagogia per arribar a un aprenentatge significatiu.

### ***5.3. Característiques, Condicions i Consideracions en els Ambients d'Aprenentatge***

La metodologia d'ambients d'aprenentatge consisteix a una nova organització de l'espai, del temps i dels recursos que possibilitin l'aprenentatge autònom i l'educació integral de l'infant a través del joc, la investigació i l'experimentació. En els ambients d'aprenentatge l'infant construeix el seu coneixement i el docent esdevé un acompanyant de l'alumne en aquest procés. Aquests espais a més, no només es donen dins l'aula, ja que també es poden construir ambients a un passadís, a un pati, a un gimnàs... Allò que es pretén és que aquests espais, partint de l'organització i del material didàctic i manipulatiu, s'adeqüin a les necessitats de l'infant i potenciïn les relacions socials i l'autoregulació. En els ambients d'aprenentatge l'infant és el protagonista en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge, la funció del professor és acompanyar al nin en aquest procés. Ribas (2011) a més, destaca una de les possibilitats d'aquesta metodologia, com és el fet de poder treballar amb alumnes de diferents edats dins un mateix espai i com aquest fet és beneficiós, ja que es respecta el ritme d'aprenentatge de cada infant, i és un facilitador per a la inclusió de tot l'alumnat.

Així doncs, podem concloure que en la metodologia d'ambients la distribució, l'organització de l'espai i el material didàctic tenen un paper molt important en la construcció de coneixements, que donaran lloc al desenvolupament integral de l'infant. No obstant això, els ambients d'aprenentatge van més enllà del purament estructural, Duarte (2003) afirma:

De nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instruccionales. Por ello el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones, y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a los otros, en tanto representante de la cultura y de la norma (p.8).

A més, Ferrer, Ribas i Riera (2014) afegixen una sèrie de consideracions sobre aquesta metodologia i destaquen les següents característiques: el valor de comunitat, la metodologia

d'ambients pretén crear vincles i potenciar les relacions socials i de grup potenciant la interacció de l'infant amb l'adult i infants de diferents edats; el valor de la diferència, és una metodologia que respecta els ritmes d'aprenentatge de l'infant; el repte i la complexitat, perquè un ambient d'aprenentatge sigui ric ha de proporcionar a l'infant reptes en funció de les seves necessitats i interessos; i la continuïtat, els ambients han de garantir que l'alumne pugui tornar al mateix escenari que el dia anterior i continuar amb l'aprenentatge iniciat.

Per altra banda, Batle et al (2009) estableixen les passes a seguir per dur a terme la creació d'un ambient d'aprenentatge. En primer lloc, cal que hi hagi un canvi en la concepció que té el mestre-tutor dels seus alumnes, en la metodologia d'ambients tots els mestres són responsables de tots els infants. També, és recomanable una redistribució dels grups, ajuntant infants de diferents edats i una disminució de les ràtios. En tercer lloc, és necessari donar importància a la distribució de l'espai i del material, ja que la distribució condicionarà l'aprenentatge, l'autonomia o els conflictes que puguin sorgir. Un altre aspecte a tenir en compte és el treball en equip del claustre, si no hi ha coordinació i no es prenen decisions en equip no s'aconseguirà l'èxit d'aquesta metodologia. Per acabar, Batle et al (2009) afegeixen que la darrera passa és la decisió dels ambients, per prendre aquesta decisió s'han de tenir en compte els interessos de l'infant, l'espai del qual es disposa i els recursos humans i materials.

Per finalitzar, m'agradaria destacar l'aportació de Ribas (2011), que conclou respecte a la metodologia d'ambients d'aprenentatge:

El trabajo por ambientes ha supuesto un cambio importante a nivel de ciclo. Pensamos que se ha puesto en marcha un proceso de innovación que ha contribuido a una mejora significativa. Mejora producida no sólo por los cambios organizativos sino por los procesos de pensamiento que se han generado a través de la experiencia vivida. Pensamientos y reflexiones que han dado lugar a nuevos conocimientos, nuevas creencias, nuevos retos. Innovar no es solamente cambiar la manera de hacer sino la manera de mirar; y a partir de incorporar el trabajo por ambientes se han producido cambios en la mirada de la infancia, en la mirada del rol del educador, en la mirada de escuela y en la mirada de la educación en sí misma (p.106).

#### **5.4. L'Educació Inclusiva**

El concepte d'educació inclusiva sorgeix l'any 1990 en la Conferència Internacional de Jomtiem de la UNESCO. En informes i declaracions anteriors, com en l'informe Warnock (1978) i la Declaració de Salamanca (1994), ja es parlava del concepte de Necessitats Educatives especials i del concepte d'integració.

Jurídicament, la inclusió és un dret recollit a l'Art. 24 de la Convenció dels drets de les persones amb discapacitat de Nacions Unides i queda recollit segons l'Art. 96.1 a la Constitució Espanyola (1978). La inclusió per tant, és un dret humà, el titular del qual és l'infant.

Per una banda, els autors De la Iglesia, Muntaner i Ramon (2016) afirmen que:

La educación inclusiva es un cambio global del sistema educativo, que afecta a todo el alumnado con un doble objetivo: conseguir el éxito de todos, sin excepciones, en la escuela; y luchar contra cualquier causa o razón de exclusión, en cualquiera de sus variantes de segregación y/o discriminación (p.33).

Per altra banda, Ainscow, Booth i Dyson (2006) defineixen les pràctiques inclusives com aquelles que s'ocupen de tots els infants i joves a les escoles: es centra en la presència, participació i el progrés. Pels autors, la inclusió i l'exclusió estan vinculades entre elles de manera que la inclusió implica la lluita activa contra l'exclusió. D'aquesta manera, una escola inclusiva és aquella que està en moviment.

Els professors Both i Ainscow realitzen l'any 2000 una guia per a l'educació inclusiva anomenada *Index for inclusion*, en la qual inclouen tres dimensions que el centre escolar ha de tenir en compte per dur a terme una educació inclusiva: la creació de cultures inclusives, fa referència als valors i creences de la comunitat educativa; la realització de polítiques inclusives, fent referència a la gestió i organització del centre; i el desenvolupament de pràctiques inclusives i la construcció d'un currículum per a tots.

Both i Ainscow (2011) defineixen la inclusió de la següent manera:

Vemos la inclusión como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el curriculum y la reducción de todas las formas de exclusión y

discriminación. Se refiere a escuchar las voces de los estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas. Está tan relacionado con las familias y con el personal en los centros escolares como lo está con los estudiantes (p.24).

També, consideren que la inclusió en l'educació significa reconèixer el dret dels estudiants a una educació de qualitat en la seva localitat, fomentar relacions bidireccionals entre els centres escolars i comunitats de l'entorn, millorar els centres escolars per a tots, reduir l'exclusió, discriminació i barreres en l'aprenentatge i participació i incrementar la participació dels estudiants en les activitats d'ensenyament-aprenentatge. A més, Both i Ainscow (2001) remarquen en diferents ocasions el fet que utilitzar el concepte inclusió fent referència a un grup de persones amb discapacitat és erroni, la inclusió fa referència a tota mena de persones i cerca la participació i aprenentatge de tothom.

Com ja he esmentat, abans del terme inclusió es parlava d'integració, per aquest motiu avui dia encara s'utilitzen aquests dos termes com a sinònims erròniament. Quan integram un infant a una aula estam garantint la presència de l'alumne, però no es garanteix la participació i aprenentatge d'aquest infant. Així ho explica Calderón (2019) "Pensar que la mera presencia de todo el alumnado convierte a la escuela en inclusiva es una falacia. La escuela debe ser un sitio en el que la gente pueda aprender, progresar y participar" (par. 24).

Per aquest motiu és important treballar per aconseguir garantir que tot l'alumnat pugui gaudir de presència, però també participació i aprenentatge en la pràctica educativa, i aquest és l'objectiu que persegueix l'educació inclusiva.

### ***5.5. Un Model de Suport cap a la Inclusió***

L'educació inclusiva està condicionada per les diferents pràctiques educatives que es duen a terme, i està lligada al suport educatiu. Tradicionalment el suport de l'escola s'ha basat en el model de suport terapèutic. Es tracta d'un model centrat en l'alumne amb discapacitats, que parteix de les mancances i es basa en la realització d'adaptacions sobre un currículum al qual l'alumne s'ha d'adaptar. S'anomena terapèutic perquè es basa en els diagnòstics i la categorització dels infants. En aquest model es tendeix a pensar que la responsabilitat d'alguns infants és únicament dels especialistes. Es tracta d'un model homogeneïtzador i basat en un currículum estàndard en el qual l'alumne s'ha d'adaptar. En el model de suport terapèutic podríem arribar a parlar d'integració, però no d'inclusió.

Per altra banda, un model de suport inclusiu, basant-nos en *l'Index for inclusion*, hauria de ser un model que parteixi de les capacitats de l'infant i pretengui aconseguir l'eliminació de les barreres del context per arribar a un aprenentatge significatiu i centrat en la globalitat de l'infant. Aquest model, per tant, requereix estratègies metodològiques flexibles i afavoridores de la inclusió.

Entre aquests dos models, un model homogeneïtzador i l'altra heterogeneïtzador, De la Iglesia, Muntaner i Rosselló (2016) parlen d'una postura intermèdia que anomenen postura de camuflatge, en aquesta postura es tenen en compte els principis heterogenis, però es segueixen duent a terme pràctiques segregadores i categoritzadores. Els autors expliquen que aquest tipus de pràctiques dificulten la inclusió.

Montobbio (1995, p.17 citat per Muntaner 2009) distingeix entre tres tipus de model de suport:

- Model tradicional. Aquest model es basa en la patologia l'alumne i el seu objectiu és trobar una solució o una cura. En aquest model l'infant depèn únicament del metge especialista, i és per tant segregador.
- Model rehabilitador. Es tracta d'un model basat en les dificultats de l'alumne i el fet d'oferir-li serveis. En aquest model l'infant no interactua.
- Model global. El centre d'atenció és l'entorn i té com a objectiu presentar solucions a les dificultats que sorgeixen durant la interacció de la persona amb l'entorn.

Per tant, seguint les definicions de Montobbio podríem relacionar el model de suport que s'ha dut a terme a les escoles tradicionalment amb el primer model que presenta, el tradicional. El model rehabilitador, podria respondre a la definició de postura de camuflatge de De la Iglesia, Muntaner i Rosselló (2016). Finalment, el model global que presenta Montobbio es pot relacionar amb el model del qual parlen Cloquell et al (2002), un model de suport per a l'escola comprensiva.

Cloquell et al (2002) parlen d'un model per a una escola comprensiva, una escola per a tots que ofereix una educació comuna i alhora individualitzada. Consideren que el model de suport ha d'estar basat en dos principis: la igualtat i la diversitat. També, afirmen que sovint es tendeix a confondre el terme igualtat amb el fet d'haver d'oferir a tot l'alumnat el mateix, amb les mateixes condicions i en el mateix ambient. Aquest pensament és erroni, la igualtat recau en el fet d'oferir a cada alumne allò que necessita i en el moment que ho necessita.

Per altra banda, Blanco (2008) no parla del terme igualtat sinó d'equitat. Blanco explica que l'equitat suposa proporcionar a cada alumne allò que necessita i en el moment que ho necessita, per tenir igualtat de condicions i aprofitar les oportunitats educatives.

Així ho explica també Gardner (1998) citat per Rodríguez-Martin (2017):

El peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños como si fueran variantes clónicas de un mismo individuo y así justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo tiempo a todos los estudiantes. (p.1276).

Cloquell et al (2002) proposen un model de suport alternatiu, es tracta d'oferir un suport generalitzat en el qual es treballa de manera conjunta amb el professorat-tutor i el professorat-especialista per adaptar el currículum des d'un punt de vista contextual i no terapèutic. A més, el model de suport comprensiu és un model global que parteix des del grup-classe i no les característiques d'un alumne en concret. Es proposen a més tres premisses en què es pot basar aquest model de suport: la diversitat de l'alumnat, unes finalitats educatives iguals per a tothom i unes variacions heterogènies del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Segons Cloquell et al (2002) el model de suport alternatiu presenta les següents característiques:

- És generalitzat.
- És contextual i didàctic.
- Està basat en la reflexió i el treball conjunt.
- És consensuat i compartit pel claustre.
- Duu a terme novetats organitzatives.
- Té un caràcter preventiu.

A més, també destaquen una sèrie d'actuacions per dur a terme un suport alternatiu. En primer lloc, el suport ha de ser un recurs per abordar la diversitat, el professor de suport no va dirigit només a un grup concret d'alumnes, el suport és per a tothom. També, destaca que les accions que du a terme l'equip de suport han de ser consensuades amb la resta del claustre, l'equip de suport no treballa de manera individual sinó conjunta amb la resta del professorat. L'equip de suport ha de servir d'ajuda i proporcionar actuacions flexibles i obertes als tutors, així com potenciar l'autonomia de l'alumnat i participar del procés d'avaluació. Per altra banda, els autors expliquen que s'ha de promoure la utilització de

diferents estratègies metodològiques dinàmiques i flexibles. Finalment, destaquen la importància de dur a terme el suport dins l'aula, per tal d'implicar a tots els estudiants en el desenvolupament de l'aula i compartir vivències entre tots.

Per tant, per tal d'afavorir la participació i aprenentatge de tot l'alumnat és necessari que l'equip de suport deixi d'estar vinculat a un grup d'alumnes en concret i que participi de la planificació, execució i avaluació de les activitats i dinàmiques es duen a terme dins l'aula. També, cal fomentar l'autonomia i les relacions interpersonals i proposar alternatives a les metodologies homogènies com l'ús del llibre de text.

Perquè el model de suport realitzi un canvi des del model tradicional terapèutic al model comprensiu i inclusiu cal canviar la perspectiva i la mirada cap a l'infant. El professor de suport doncs, ha de fixar la mirada en primer lloc en les capacitats de l'alumne per damunt les mancances, plantejar activitats estimulants que incloguin aquestes capacitats i en darrer lloc, detectar la mancança i incloure aquesta amb la seva capacitat. A més, perquè un model de suport garanteixi la inclusió, segons Muntaner (2009) l'educació s'haurà de dur a terme en espais comuns, però sense renunciar al suport o ajudes que es requereixin, i per això s'han de tenir disponibles els recursos, mitjans i especialistes que siguin necessaris, però sense suposar una categorització de l'alumnat que pugui ocasionar una discriminació o segregació d'aquest.

Podríem concloure, doncs, que els elements claus per realitzar una bona intervenció educativa i inclusiva són l'aprenentatge global i no estructurat per àrees i matèries, la mirada centrada en la globalitat de l'alumne, destacant capacitats per damunt de les mancances, i l'eliminació de barreres que es troba l'alumnat en el context.

Pel que fa al professor de suport en un model inclusiu, Cloquell et al (2002) fan una descripció de les característiques que ha de tenir. D'entre les aportacions que fan destaquen la d'implicar-se en la dinàmica de l'escola, i no dur a terme funcions únicament d'especialista; el reconeixement de la seva tasca docent, el professor de suport és mestre de tot l'alumnat i no d'un grup d'alumnes; i finalment parlen de la multidisponibilitat, ha de tenir una actitud oberta i flexible i tenir un recull molt ampli de recursos per tal d'adaptar-se a les necessitats del centre.



Muntaner (2009) respecte al professor de suport afirma que:

Los apoyos han de cumplir una función de ayuda, de colaboración, pero también de normalidad, de cotidianidad, nunca han de ser elementos diferenciadores ni estigmatizadores. En este sentido, es fundamental que se incorporen en las aulas como un recurso disponible para cualquier alumno, para el propio docente y para el conjunto del centro escolar (p.137).

L'objectiu del professor de suport doncs és detectar les barreres en el context amb què es troben els infants. Les barreres d'aprenentatge són els impediments que es troba l'alumnat en el context en què es desenvolupa el procés d'ensenyament-aprenentatge. El concepte de barreres d'aprenentatge, així ens ho explica Muntaner (2009), sorgeix de la necessitat de desviar l'atenció en les mancances i necessitat de l'alumne i fixar-se en identificar els elements que impedeixen la participació i progrés de l'alumnat, per dur a terme practiques més inclusives.

Segons López (2011) podem diferenciar tres tipus de barreres que impedeixen la participació de l'infant:

1. Barreres polítiques: incongruències en les lleis i normatives educatives.
2. Barreres culturals: fan referència a barreres conceptuals i conductuals, com per exemple l'etiquetatge.
3. Barreres didàctiques: fan referència a les metodologies, recursos i materials didàctics que intervenen en el procés d'ensenyament – aprenentatge.

Per altra banda, Ignasi Puigdemívol (2009) parla de quatre tipus de barreres:

1. Barreres actitudinals: fan referència a les actituds de segregació i discriminació que es donen dins l'aula.
2. Barreres metodològiques: referents a la creença d'haver de treballar els mateixos continguts, de la mateixa manera i utilitzant recursos idèntics amb tot l'alumnat.
3. Barreres organitzatives: agrupacions i intervencions educatives de l'escola. També inclouen l'organització del suport.
4. Barreres socials: falta de recursos, prejudicis, sobreprotecció per part de les famílies...

D'aquesta manera, és necessari realitzar un canvi quant al suport educatiu i passar d'estar centrat en l'individu al context. Muntaner afirma:

El problema no está en el individuo, en la persona con discapacidad intelectual, por el hecho de aprender de una manera determinada, sino en las condiciones del entorno en el que vive esta persona y en las oportunidades, recursos, servicios y ayudas de que se dispone para que todos y cada uno de los alumnos de la escuela puedan desarrollar al máximo sus capacidades. Son los entornos escolares los que deben adaptarse (Muntaner, 2009, pp. 57-58).

Després de llegir les aportacions respecte de les barreres dels autors Puigdemívol i López, podem concloure que la metodologia utilitzada pel centre en molts casos esdevé una barrera en el context de l'alumne. D'aquesta manera, un model de suport inclusiu es pot definir com aquell que té com a principal objectiu la presència, la participació i la participació de tot l'alumnat, i que per aquest motiu centra la seva actuació a eliminar les barreres a l'entorn que dificulten aquest procés. A més, les actuacions del model de suport inclusiu van dirigides a tot l'alumnat, prenent com a punt de referència les capacitats i interessos de l'alumnat. També requereix metodologies obertes i flexibles que donin lloc a un aprenentatge significatiu. Un model de suport inclusiu, per tant, no és categoritzador, tampoc terapèutic, ni segregador.

### **5.6. Síntesi: els Ambients d'Aprenentatge i el Suport Educatiu**

Per a Muntaner (2014) les pràctiques educatives estan determinades per tres aspectes: l'organització de l'aula i agrupació de l'alumnat, el currículum i la metodologia. Com a conseqüència, aquests tres aspectes també determinaran el model de suport i la inclusió de tot l'alumnat.

Pel que fa a l'agrupació de l'alumnat, Molina, Moran i Siles (2012) parlen de tres formes d'agrupar l'alumnat: la primera, és la forma tradicional i la que elles anomenen *Mixtures*, aquesta agrupació està formada per un alumnat heterogeni i un professor. La segona, *Streaming*, és la que respon a la separació de l'alumnat per nivell. Finalment, la darrera és la inclusiva, es tracta d'agrupacions inclusives i heterogènies, en les quals s'incorporen tots els recursos a l'aula i tots els infants comparteixen un mateix entorn.

A més, l'organització de l'aula i de l'espai ha de permetre la mobilitat de l'alumnat, la comunicació i les relacions socials i ha de garantir la diversitat de grups.

Quant al currículum, és necessari comptar amb un currículum obert i flexible que englobi la diversitat. Aquest fet no implica un currículum que sigui igual per a tot l'alumnat. Com bé explica Llabrés “el currículum ha de fer desaparèixer les desigualtats, avançar en la justícia i proporcionar una educació d'alta qualitat, per això ha d'oferir al mateix temps pràctiques educatives obertes, flexibles i diverses” (Llabrés, 2019, pp.87-88)

Referent a la metodologia, Muntaner (2014) proposa una metodologia globalitzadora, que tengui com a eix central l'alumne, el seu aprenentatge i com es duu a terme. Les característiques que esmenta l'autor són: la globalització i interdisciplinarietat; un currículum integrat, amb aprenentatges funcionals i de la vida quotidiana; i una metodologia que afavoreixi la participació de tot l'alumnat i que estigui directament relacionada amb el treball per competències. “Per dur a terme pràctiques educatives inclusives cal dur a terme metodologies actives, significatives, obertes i cooperatives.” (Llabrés, 2019, pp. 87-88).

Per altra banda, Otálora (2010) afirma que els ambients d'aprenentatge són significatius si potencien les relacions socials, afectives i cognitives per tal que l'infant pugui fer front a l'entorn, i no es centren únicament en l'adquisició de coneixements. També, afegeix que els ambients seran significatius si no estan dirigits a infants d'una edat determinada, sinó que permeten la inclusió de totes les edats, així com passa en el món real.

En aquesta línia, Ribas (2011) també considera un avantatge el fet de treballar amb grups mixtos, i ho considera inclusiu, ja que cada infant aprèn segons el seu ritme d'aprenentatge.

Segons la definició de Muntaner (2014) i Llabrés (2019) respecte com ha de ser una metodologia inclusiva i les aportacions d'Otálora (2010) i Ribas (2011) citades anteriorment, podríem afirmar que la metodologia d'ambients d'aprenentatge presenta les característiques per ser una metodologia inclusiva. En primer lloc la metodologia d'ambients és una metodologia globalitzadora, no es segreguen els continguts i aquests no responen únicament a les àrees del currículum sinó que pretenen formar a l'infant i donar-li eines per enfrontar-se al món exterior. També, es tracta d'una metodologia no segregadora, que potencia l'aprenentatge entre iguals i la cooperació. Per altra banda, en la metodologia d'ambients d'aprenentatge l'infant i el seu creixement integral esdevenen el protagonista del seu aprenentatge. D'aquesta manera, podem considerar la metodologia d'ambients una metodologia inclusiva?

Alguns autors ja han donat resposta a la pregunta, Valenzuela (2005) afirma que la metodologia d'ambients d'aprenentatge és beneficiosa per infants amb necessitats específiques de suport educatiu i explica el cas d'una alumna amb Trastorn de l'espectre autista. L'autor detalla que fent petites modificacions a l'ambient, especialment als estímuls visuals i auditius que poden dificultar l'aprenentatge d'aquest infant, aquesta metodologia és inclusiva.

Per altra banda, Martorell (2015) afirma que els ambients d'aprenentatge consideren que la diversitat és beneficiosa en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i no pretenen reduir les diferències sinó potenciar-les, potenciant les capacitats i fent cas de les necessitats i interessos. A més, permeten a participació i integració en un model equitatiu on l'objectiu final és la creació d'espais que englobin la diversitat d'alumnat.

Si bé és cert que es pot considerar la metodologia d'ambients afavoridora de la inclusió, i que s'han donat casos i experiències com la dels autors Valenzuela (2005) i Martorell (2015) on la inclusió en els ambients d'aprenentatge són una realitat, hi ha un aspecte que cal tenir en compte i que determinarà si la metodologia és o no inclusiva, el model de suport.

Per aquest motiu, un cop he recopilat diferents teories, arguments, opinions i experiències d'autors podem concloure que la metodologia d'ambients és afavoridora de la inclusió i un model de suport inclusiu i comprensiu. La segona part del TFG doncs, consistirà a realitzar una investigació durant les pràctiques de menció, concretament a l'escola de CEIP Sant Miquel (Son Carrió), on a partir de l'observació intentaré determinar el model de suport que duen a terme i si aquest és o no inclusiu.

## **6. Triangulació d'Instruments**

Com he avançat als objectius, la finalitat del treball és analitzar el tipus de suport que es duu a terme a la metodologia d'ambients d'aprenentatge. Per tal de fer aquesta anàlisi, he fet en primer lloc una recerca teòrica i he continuat realitzant un estudi de cas a través de l'observació dins l'aula durant les pràctiques de menció que realitzaré al CEIP Sant Miquel. Per tal de dur a terme aquesta observació he creat una graella (vegeu annexos) amb els diferents ítems a observar: per una banda, els ítems a observar dins l'aula i referents a les intervencions del mestre de suport; i per altra banda l'observació del rol del professor i equip de suport al centre.

També, he dut a terme una enquesta a través de *Google Forms* que he fet arribar al claustre de l'escola, respecte de la metodologia d'ambients i la relació amb el suport educatiu, així com el posicionament del centre sobre la inclusió.

El qüestionari (vegeu annexos) compta amb una primera part de dades personals, com l'edat, el coneixement de la metodologia d'ambients, experiència docent i funció al centre. La primera part del qüestionari conclou amb una pregunta respecte si estaven al centre abans de dur a terme aquest canvi metodològic, els docents que premin el *sí* seran redirigits a una altra secció on contestaran quatre preguntes respecte al model de suport que es duia a terme al centre abans de treballar amb els ambients d'aprenentatge. La segona part del qüestionari es divideix en dos subapartats, el primer apartat va dirigit a l'equip de suport i el segon a la resta del claustre, en ambdós subapartats es trobaran preguntes respecte del tipus de suport que es duu a terme al centre. Finalment, la tercera i darrera part del qüestionari fa referència a la metodologia d'ambients d'aprenentatge i la inclusió.

Per altra banda, he realitzat una sèrie d'entrevistes a l'equip directiu i membres de l'equip de suport del centre, on podem aprofundir una mica més en la seva concepció i organització del suport educatiu.

### **6.1. Entrevistes**

Per tal d'aprofundir una mica més en el model de suport del centre i la visió respecte de la inclusió he realitzat tres entrevistes al director, a la mestra de suport i a l'auxiliar tècnic educatiu. Les entrevistes consisteixen en un conjunt de preguntes respecte del model de suport de l'escola, el seu posicionament sobre la inclusió, les diferències que hi ha hagut amb la pandèmia respecte del suport dels anys anteriors, les funcions de l'equip de suport i les expectatives de cara al futur.

A partir de les entrevistes es pot concloure que el centre fuig de la concepció tradicional i històrica del suport educatiu. Es rebutja que, de qualsevol manera, entri un mestre a l'aula a donar un suport a un alumne en concret. Al centre tots els mestres són responsables d'atendre les necessitats de tot l'alumnat. Com a conseqüència, la figura del mestre de suport ve representada per tots els mestres. En el cas de la persona amb l'especialitat de mestre de suport, és la persona que fa de guia i assessora en aspectes que requereixen coneixements tècnics que el cos de mestres no té.

El centre entén que el suport educatiu va dirigit a tots i es pot donar entre adults, entre infants i entre adults i infants. Amb el projecte M'AGRANA, esmentat a la introducció del centre, s'ha pogut observar la fluïdesa de les relacions entre infants i l'aparició del suport natural entre ells.

Respecte a la formació, no es fa específicament sobre la inclusió, sinó que la formació respecte a la pedagogia del centre que fan els mestres és una formació global, continuada i amb metodologies que englobin la diversitat. Al cap i a la fi, consideren que el que és important és una formació que denoti una mirada inclusiva i d'atenció a la diversitat. A més, el centre es planteja anar una passa més enllà, i afirma que per haver-hi inclusió hi ha d'haver hagut abans una exclusió. Demanden, per tant, un canvi en el sistema educatiu, que ha d'acceptar a tothom per no haver de fer una feina d'inclusió o tenir un programa inclusiu. Necessitem un sistema educatiu i un currículum que incloguin a tot l'alumnat. Cal deixar de banda la inclusió, i anar a una passa més enllà, cap a la convivència.

Pel que fa al suport educatiu abans de la pandèmia, tots els mestres es situaven en un espai concret, i la mestra de suport també. D'aquesta manera, tots els mestres podien conèixer a tot l'alumnat i quan es feien reunions tot el claustre tenia informació de pràcticament tots els alumnes. Aquestes reunions formaven part de la coordinació del claustre, es feien dos cops setmanalment i es parlava de tot l'alumnat, sense excepcions. Un dels beneficis que el centre creu que reportava aquest sistema és que cada infant podia fer el seu camí, atenint-se al seu ritme i necessitats i per tant no hi havia diferències notòries perquè cada camí era diferent.

Actualment, durant la pandèmia, tots els mestres són tutors únicament dels infants del seu grup estable. D'aquesta manera només coneixen els infants que estan tutoritzant, però per altra banda també se'ls permet conèixer-los millor. Enguany s'han definit les comunitats en grups de participació, aquests agrupaments es fan pel punt de desenvolupament i maduració de l'infant. A més, els espais i materials es poden adaptar més a les necessitats de cada grup, que no està agrupat per edats sinó per aspectes maduratsius i d'aprenentatge. Els grups de participació permeten a l'infant i al mestre situar-se i que la proposta educativa estigui molt més adaptada a les necessitats individuals i del grup. L'ATE fa especial incís en què l'agrupament d'enguany per grups de participació ja esdevé un suport, ja que en l'organització de l'any anterior els grups de treball eren sempre diferents i amb infants en una

etapa de desenvolupament dispar, i aquest fet suposava una barrera per a la socialització d'alguns infants.

Això no obstant, el centre considera que un aspecte negatiu d'aquesta nova organització és que els mestres no coneixen tots els infants, i quan hi ha canvis de grup estable es perd el contacte que abans sí que hi havia. Tot i que de cara al curs següent ja es plantegen millores a aquest sistema, com pot ser el quadern de l'alumne, una eina de seguiment que acompanyarà a l'infant durant el seu procés d'aprenentatge fins a sisè de primària i que permetrà al claustre fer un millor procés d'acompanyament.

Com s'ha exposat abans, les funcions de l'equip de suport són la incorporació en el sistema, l'acompanyament d'un grup d'infants i l'aportació dels seus coneixements tècnics per orientar, aconsellar i potenciar el treball en equip dins el claustre. Cal remarcar que, abans de la pandèmia, els mestres de suport ja eren tutors. Es treballava per parelles educatives i cada una tenia assignats aproximadament 20 infants per poder fer-ne un seguiment individualitzat, acordar objectius, reunir-se amb les famílies, entre d'altres. Això no obstant, la informació de l'infant s'extreia a partir de les reunions amb tot el claustre, ja que tots podien observar a l'infant en diferents ambients. Per tant el procés d'avaluació i acompanyament es feia de manera conjunta. Actualment aquest procés es fa únicament entre els acompanyants del grup estable. Enguany, la coordinació entre l'equip de suport i el claustre es fa setmanalment i hi ha estipulada una hora per parlar d'infants, de necessitats i de casos concrets. En aquest temps es parla de tot l'alumnat, no només d'alumnat diagnosticat.

Finalment, la darrera part de l'entrevista fa referència a les expectatives. Les expectatives, quant al suport educatiu a mitjà i llarg termini són continuar treballant en la mateixa línia per poder passar de la inclusió a la convivència. Així com, aprendre dels beneficis que els ha aportat enguany aquesta nova organització i perfilar les barreres per convertir-les en facilitadors.

Per part del centre s'espera, a més, que amb la nova distribució dels centres en general enguany es pugui fer un replantejament respecte de les funcions del mestre de suport i poder anar modificant de mica en mica el rol d'aquest mestre, així com ha estat entès històricament.

## **6.2. Resultats del Qüestionari**

Per tal d'obtenir una visió generalitzada del claustre respecte de la metodologia del centre i del suport educatiu que es dona, he fet arribar un qüestionari als mestres del centre.

Pel que fa a l'equip docent del CEIP Sant Miquel està format per un claustre jove, un 62,5% del qual és menor de 40 anys. A més, aquest claustre és relativament nou, ja que una gran part (un 43,8%) ha començat enguany a treballar al centre, sent només un 18,8% els mestres que fa set anys o més que hi treballen. Tot i que la major part del claustre ha començat a treballar-hi fa menys d'un any, un 56,3% dels enquestats ha estat al CEIP Sant Miquel el primer lloc on han treballat amb ambients d'aprenentatge i dels mestres que s'han incorporat aquest curs, un 57,1% ja havien treballat per ambients. Aquesta diferència quant a experiència es veu reflectida en la pregunta en què es demana pel grau de formació, de l'1 al 5, quant a la metodologia d'ambients. Un 43,8%, coincidint amb el percentatge de membres nous a l'escola, ha indicat el seu grau amb el nombre 3 o menor, i un 56,3% ha indicat el seu grau de formació entre el 4 i el 5. Amb tot i això, un 25% han indicat que en un rang de l'1-5 el grau de satisfacció amb la metodologia del centre és un 4 i un 75% ha marcat el 5. Per tant, ens trobem amb un claustre jove, novell, i amb distints graus de formació respecte dels ambients d'aprenentatge però amb un nivell de satisfacció molt alt amb el centre.

A partir de les següents preguntes el qüestionari es divideix en dos itineraris, un pels mestres que treballaven al CEIP Sant Miquel abans de fer el canvi metodològic i un altre pels mestres que no hi treballaven.

Pel que fa a l'itinerari 1, només un 18,8% dels enquestats treballava al centre abans de fer el canvi metodològic. Quant al suport abans de fer aquest canvi, un 66,7% dels enquestats creuen que el suport ja era inclusiu i defensen que qualsevol metodologia pot atendre a tot l'alumnat, però es necessitava un canvi d'actitud. Per altra banda, un 33,3% dels enquestats creu que abans el suport no era inclusiu, ja que el mestre de suport entrava a l'aula i treballava amb l'infant que presentava alguna necessitat específica de suport educatiu.

Per altra banda, es considera que els principals canvis que ha sofert el suport educatiu amb aquesta nova metodologia són, especialment, la visió de la diversitat que té el claustre, ja que no es distingeix entre necessitats, tots els infants en tenen i a tots se'ls atén de manera individualitzada. A més, també hi ha hagut grans canvis respecte del rol del docent de suport, que ha deixat de dur a terme pràctiques específiques i s'ha convertit en un membre més del



claustre. Alhora, tots els tutors i especialistes s'han convertit en professors de suport i desenvolupen aquesta tasca, amb ajuda dels especialistes.

Pel que fa al segon itinerari també es divideix en dos subapartats, en el primer apartat trobarem preguntes destinades a l'equip de suport i en el segon preguntes destinades al claustre. Començarem analitzant les respostes de l'equip de suport:

L'equip de suport del centre està format per 6 especialistes: dos professors de suport, una ATE, una FISIO, una orientadora i una PTSC. Pels membres de l'equip, el suport del centre és inclusió, convivència, diversitat, respecte pels ritmes d'aprenentatge, importància de les relacions interpersonals, cura emocional i descobriment d'un mateix. La tasca del professor de suport no està vinculada a cap alumne, els alumnes són de l'escola i per tant tots desenvolupen funcions de professor de suport. A més, l'equip de suport participa de la planificació, execució i avaluació de les activitats que es duen a terme a l'aula.

El grau de satisfacció de l'equip de suport és el 100%, es sent valorat i representat. Això no obstant sempre hi ha aspectes a millorar, en aquest cas destaquen la necessitat de tenir més temps per fer reunions i parlar de l'alumnat entre tot l'equip educatiu, no només a escala d'equip de suport.

Pel que fa a les preguntes dirigides al claustre, un 92,8% considera que les decisions respecte del suport de l'escola es duen a terme de manera conjunta, i per tant, tots els mestres són participants del suport educatiu. D'entre les definicions que es donen del suport educatiu, el conjunt de docents del CEIP Sant Miquel defineix el suport del centre com un suport inclusiu, respectuós, un model integrat per tot l'alumnat que es dona a qualsevol lloc i a qualsevol moment. És un suport que rebutja les etiquetes en funció de les necessitats de l'infant, tots els infants tenen necessitats específiques i tots reben l'ajuda que necessiten. Des del punt de vista del claustre, el suport és cooperatiu, hi ha molta coordinació entre els tutors, els especialistes i l'orientadora. També, destaca es defensa que tots els mestres són professors de suport, tots desenvolupen aquesta tasca amb l'ajuda dels especialistes.

Quant a la inclusió, un 100% del claustre considera que el model de suport del centre és inclusiu, perquè té en compte les necessitats individuals i dona llibertat als infants, perquè s'atenen en cada moment i en tots els espais les necessitats, perquè no s'exclou a cap alumne i sempre s'ofereixen propostes obertes amb material manipulatiu i didàctic variat, a més, perquè d'aquestes propostes hi poden participar tots. També, perquè tot l'alumnat treballa de

manera conjunta, no hi ha cap infant separat dels altres i és dona la presència, participació i progrés de tots. Perquè el suport està dirigit al grup sencer i es compta amb propostes multinivell en les quals els infants poden adaptar-les al seu ritme d'aprenentatge.

Per altra banda, l'equip docent fa una sèrie de propostes de millora respecte del suport educatiu. En primer lloc, es fa referència a la necessitat d'augmentar el temps per parlar dels casos de cada infant i fer-ne un seguiment, pactar les actuacions a mesura que sorgeixen necessitats, fer un suport més especialitzat a alguns infants i rebre més formació per part del mestre de suport per saber com actuar i cobrir les necessitats de tots els infants que hi ha dins l'aula.

Finalment la darrera part del qüestionari torna a ser conjunta i consisteix en una síntesi de preguntes respecte als ambients d'aprenentatge i la inclusió. En aquestes preguntes, el 100% dels mestres consideren que la metodologia d'ambients d'aprenentatge afavoreix l'atenció a la diversitat i la inclusió, a més, també estan tots d'acord en el fet que els ambients d'aprenentatge respecten el ritme d'aprenentatge de l'infant i responen als seus interessos i necessitats.

Un dels aspectes que destaquen de la metodologia d'ambients d'aprenentatge és la creació de grups heterogenis. Per aquest motiu, també he volgut plantejar la pregunta al claustre, per saber si consideren que aquests grups faciliten la inclusió. A excepció d'un mestre que ha respost "no ho sé", la resta del claustre ha estat d'acord en el fet que sí que faciliten la inclusió: perquè com més diversitat, més experiències i aprenentatges es donen; perquè la diversitat afavoreix les relacions, l'aprenentatge cooperatiu i l'ajuda entre iguals; perquè es donen més oportunitats d'aprenentatge i la diversitat enriqueix a tot l'alumnat i al professor acompanyant; perquè els grans esdevenen un model per als més petits i es deixa de banda el concepte d'anar "enrere"; perquè en un entorn amb diversitat, on tothom és diferent, es deixa enrere el sentiment de no encaixar; perquè els infants s'ajuden i es complementen, es respecten.

Per tant, a partir de les respostes obtingudes amb el qüestionari, es contrastaran amb la resta d'eines i s'extrauran una sèrie de conclusions conjuntes.

### **6.3. Observació Sistematitzada**

Durant el pràcticum de menció de suport educatiu he estat amb un grup d'infantil, un grup de primària d'arrels-inici, amb infants de primer i segon de primària; i el grup d'assemblea-debat, amb infants de cinquè i sisè. D'aquesta manera, he pogut obtenir una visió més globalitzada del funcionament de l'escola i del suport educatiu en les diferents etapes maduratives i de creixement personal dels infants.

El grup d'infantil estava format per setze infants i una tutora, a més d'un especialista d'educació física que esdevenia un acompanyant més del grup cada tres dies. Al grup hi formaven part infants d'entre 3-6 anys. A l'escola d'infantil es treballa per ambients d'aprenentatge i actualment està dividida en tres espais per mantenir els grups bombolla, i cada dia els grups canvien d'espai. Aquests espais són l'aula de psicomotricitat, música i poliesportiu per una banda, per altra banda l'aula d'art, i finalment l'espai "tocam i pensam" on es poden treballar les matemàtiques, llenguatge i construccions.

Per altra banda, el grup d'arrels-inici és el grup que més he pogut observar i conèixer, ja que he estat amb ells tres dies setmanalment durant les sis setmanes que duren les pràctiques. Aquest grup està format per 31 infants d'entre 6-9 anys, tres mestres tutors i especialistes i una ATE. Pel que fa als mestres cal dir que hi havia una especialista d'anglès, una de suport educatiu i una de música, totes realitzaven funcions pròpies de la seva especialitat i alhora funcions com a acompanyants, és a dir, tutores del grup.

Finalment, també vaig observar al grup d'assemblea i debat, de la comunitat de grans, amb infants de 10-12 anys. Aquest grup estava tutoritzat per 4 mestres, entre els quals hi havia un mestre de suport, un mestre d'educació física, un mestre d'anglès i un mestre tutor. Com a la resta de grups, tots els mestres realitzaven funcions i tallers de tota mena.

A continuació es pot observar un petit resum dels resultats de les observacions, en forma de taula, diferenciant cada grup.

<b>Resum de les observacions a infantil</b>	
<b>Tipus d'activitat</b>	El tipus d'activitats observades responen a la lliure circulació per ambients. S'han fet observacions a tres ambients diferents: art, psicomotricitat i "tocam i pensam".
<b>Consigna del mestre</b>	<p>Els infants interactuen amb l'entorn de manera lliure i natural. El professor observa atentament el desenvolupament dels infants, com és la interacció amb l'entorn i com es relaciona amb els companys. El mestre, per tant, sempre actua en un segon o tercer pla. En canvi, quan un alumne ho requereix, el mestre passa a ocupar un primer pla.</p> <p>En la comunitat d'infantil no hi ha cap mestre que ocupi la plaça de professor de suport, per tant, aquesta funció la realitza la tutora del grup i l'especialista d'educació física els moments que hi pot assistir, el qual esdevé un suport molt útil per al docent i els infants. Tots els mestres atenen tots els infants.</p>
<b>Agrupacions</b>	<p>Pel que fa a infantil, els infants s'han agrupat en tres grups heterogenis, de 3-6 anys, i cada dia circulen per un ambient diferent. Dins l'ambient hi ha diferents propostes que es poden fer de manera individual o lliure. Les agrupacions són heterogènies, ja que estan formades per infants de diferent edat, i aleatòries. En el cas de les propostes, els infants fan les agrupacions de manera natural i en funció del nombre d'infants que poden participar de la proposta, que normalment està comprès entre 1-5 alumnes.</p>
<b>Estratègies per a l'aprenentatge</b>	Per tal d'afavorir l'aprenentatge els espais, interiors i exteriors, compten amb una gran diversitat de material quotidià per l'infant, amb la intenció de captar la seva atenció i interès. Els materials que s'utilitzen són diversos, generalment es tracta de materials manipulatius que estan destinats al desenvolupament neurosensorial de l'infant, la motricitat fina, les relacions socials...
<b>Participació de l'alumnat</b>	Tot l'alumnat participa de les activitats, sense excepcions.

<b>Clima de grup</b>	El clima de grup és molt bo, tot i que són infants que no es coneixien i amb punts de maduració molt diferents, el grup es relaciona de manera correcta i respectuosa. Els infants es relacionen amb tot el grup, tot i que s'estan començant a formar cercles reduïts d'amistats no hi ha cap infant que quedi exclòs.
<b>Gestió de conflictes</b>	Els conflictes a aquestes edats són molt presents, especialment en les relacions socials. El paper del mestre és indispensable per solucionar-los, ja que els alumnes no tenen la maduració necessària per a la resolució de conflictes.

<b>Resum de les observacions a primària (Grup arrels-inici)</b>	
<b>Tipus d'activitats</b>	Durant el període de pràctiques he realitzat una sèrie d'observacions en el grup d'arrels-inici, amb infants de 6-8 anys, durant la lliure circulació pels ambients, la realització de propostes dins cada ambient i els tallers dirigits.
<b>Consigna del mestre</b>	<p>El professor actua des de tres plans diferents: en la lliure circulació per l'ambient el professor està en un tercer pla, la seva funció és observar i intervenir el més mínim. Quan l'infant fa una proposta dins l'ambient, el docent està en un segon pla, sent l'infant qui dirigeix el seu aprenentatge amb el suport del mestre. Finalment, en els tallers el mestre actua en un primer pla, sent qui dirigeix el taller i fa les explicacions pertinents, ja que en aquest tipus d'activitat és quan es donen els continguts més teòrics del currículum educatiu.</p> <p>Quant al professor de suport, no es diferencia la seva tasca de la resta perquè tots els mestres del grup duen a terme les mateixes funcions. Tots els mestres atenen tots els infants.</p>
<b>Agrupacions</b>	Pel que fa a les agrupacions les analitzarem en els diferents tipus d'activitats observades.

	<p>Quant a la lliure circulació pels ambients, es tracta d'un grup tancat de 31 alumnes d'entre 6 i 8 anys que es reparteixen de manera lliure i autònoma pels ambients assignats al grup. Les propostes es poden fer de manera individual, amb l'ajuda d'un mestre o amb l'ajuda d'un igual, per tant les agrupacions també són lliures. Per altra banda en els tallers es donen agrupacions d'entre 10 i 12 infants, són agrupacions heterogènies i totalment aleatòries, ja que quan es treu un taller els infants es poden apuntar fins que no queden places i no es sap la llista d'infants que venen fins al moment de començar. D'aquesta manera, podem concloure que la major part de les agrupacions es fan de manera aleatòria o les fan els mateixos infants.</p>
<b>Estratègies per a l'aprenentatge</b>	<p>Les diferents estratègies que s'han utilitzat per vetllar els aprenentatges dels infants han estat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Múltiples formes de presentació i representació de la informació</li> <li>- Diversitat de materials manipulatius</li> <li>- Dinàmiques de cohesió de grup</li> <li>- Preguntes metacognitives</li> </ul>
<b>Tipus de material</b>	<p>En aquest apartat diferenciaré el material en tres moments: el material de l'ambient, el material de les propostes i el material dels tallers.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En primer lloc parlaré del material de l'ambient. Aquest material sempre està a disposició de l'alumnat sempre que l'ambient o espai en què es troba estigui obert. És un tipus de material didàctic, manipulatiu i de diferent naturalesa.</li> <li>- Les propostes són activitats puntuals que es preparen setmanalment per treballar continguts en concret. Aquestes propostes estan disposades per l'ambient de manera que captin l'atenció dels infants</li> </ul>

	<p>en lliure circulació i puguin treballar amb aquest material de manera autònoma, però sempre orientats pel professor.</p> <p>- Finalment tenim el material dels tallers. Els tallers eren activitats en les quals s'incorporaven els continguts més teòrics del currículum i es feien de les següents matèries: llenguatge, matemàtiques, anglès, música i motriu. El material utilitzat respon al contingut que es vol treballar.</p>
<b>Participació de l'alumnat</b>	En els tres tipus d'activitats observades no hi ha hagut cap alumne que no pugui participar.
<b>Clima de grup</b>	Quant al clima de grup, cal tenir en compte que els infants d'entre sis i vuit anys es troben en una etapa de desenvolupament molt egocèntrica. Això no obstant, és cert que, a excepció dels tallers, quan els infants circulen pels ambients sempre ho solen fer amb el mateix cercle reduït de companys. Com que es tracta d'una activitat lliure i en molts casos individual, les relacions socials d'alguns alumnes es veuen afectades.
<b>Gestió de conflictes</b>	Pel que fa a la gestió de conflictes, tot i que s'intenta potenciar l'autogestió per part de l'infant estan en una etapa madurativa en què els resulta complicat resoldre aquest tipus de conflictes. Les tècniques més utilitzades per a la seva resolució són el parafraseig, les preguntes neutres...

<b>Resum de les observacions a primària (Grup assemblea-debat)</b>	
<b>Tipus d'activitat</b>	El tipus d'activitats observades responen a la lliure circulació per ambients. Pel que fa a l'estructura diària els infants tenen moments de lliure circulació i moments en què han de fer tallers obligatoris. Concretament, la major part de les observacions s'han realitzat en la lliure circulació per l'ambient, tot i que també s'han observat alguns tallers.
<b>Consigna del mestre</b>	Els infants del grup assemblea- debat són els infants més grans de l'escola i, per tant, els més autònoms. El mestre només actua en primer pla en la realització d'alguns tallers i quan un infant ho requereix. La resta de temps, és l'infant l'encarregat de conduir el seu procés d'aprenentatge i de complir amb les responsabilitats i tasques pròpies del seu grup de participació. Tots els mestres atenen tots els infants.
<b>Agrupacions</b>	<p>En el cas del grup d'assemblea i debat, com que es troben amb una manca de lloc i amb dos espais molt separats, el grup sempre es divideix en dos. Aquesta divisió alguns cops es fa per grups de participació, el grup d'assemblea queda a un espai i el grup de debat se'n va a l'altra. Altres cops aquesta divisió es fa en funció dels tallers, als quals els infants s'apunten, d'aquesta manera els infants que no s'han apuntat queden a l'ambient i la resta d'infants van a fer el taller. Les agrupacions dins el grup són, per tant, heterogènies i aleatòries.</p> <p>D'entre les propostes de l'ambient, la major part són individuals, ja que es tracta de la realització de recerques, projectes, estudis matemàtics... Tot i que també hi ha alguns projectes que es poden fer en parelles o grups reduïts, que en aquest cas escull l'alumne.</p>
<b>Estratègies per a l'aprenentatge</b>	<p>Les diferents estratègies que s'han utilitzat per vetllar els aprenentatges dels infants han estat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Múltiples formes de presentació i representació de la informació</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materials manipulatius</li> <li>- Tutories individualitzades</li> <li>- Diversitat de formes d'aprenentatge: lliure circulació, propostes autònomes, tallers dirigits...</li> <li>- Reflexió del procés d'aprenentatge: on som i on vull arribar. Com puc fer-ho?</li> <li>- Autoavaluació. En el grup dels grans totes les produccions que es fan requereixen un procés reflexiu i avaluatiu, es realitzen relacionades amb el nivell de tasca, la satisfacció personal, el nivell d'implicació, el resultat del producte final... Per altra banda, setmanalment els infants duen a terme una autoavaluació en què es computen els tallers realitzats i les àrees, d'aquesta forma es pot observar clarament a través d'un gràfic en quins àmbits han d'incidir més.</li> </ul>
<b>Participació de l'alumnat</b>	En les activitats observades no hi ha hagut cap alumne que no pugui participar.
<b>Clima de grup</b>	En general el clima dins el grup és positiu, tot i que en algunes activitats s'han observat accions i gestos negatius cap a certs infants, derivats de la falta de cohesió del grup. Els anys anteriors els infants no tenien un grup de referència o grup estable i per tant tots feien el seu camí al centre. Aquest fet ha provocat que enguany hi hagi cercles socials molt tancats, als quals es fa difícil accedir per alguns infants. Per altra banda, també hi ha conductes una mica egocèntriques i individualistes que ocasionen conflictes a l'hora de relacionar-se socialment.
<b>Gestió de conflictes</b>	Quant a la gestió de conflictes, els mestres intenten mantenir-se en un segon pla i potenciar la resolució de conflictes entre infants, per tal d'afavorir la seva maduresa i autonomia. Tot i això, en la majoria de conflictes encara és necessària la intervenció de l'adult per solucionar-los.

#### **6.4. Contrast de les Eines**

A partir dels resultats obtinguts amb les entrevistes, el qüestionari i l'observació sistematitzada, s'analitzaran de manera conjunta diferents àmbits del centre i del suport educatiu per tal d'extreure'n unes conclusions respecte del model de suport del centre. Recuperant les consideracions que fan Cloquell et al (2002) quant al model de suport inclusiu, ha de ser: generalitzat, contextual i didàctic, basat en la reflexió i el treball conjunt, consensuat i compartit pel claustre, duu a terme novetats organitzatives i té un caràcter preventiu. El suport ha d'esdevenir un recurs per atendre la diversitat i les actuacions s'han de dirigir a tot l'alumnat, que han de ser consensuades amb el claustre, i cal treballar de manera conjunta. A més, s'ha de promoure l'ús d'estratègies metodològiques dinàmiques i flexibles.

En primer lloc, una de les característiques que ha de tenir un centre per dur a terme un model de suport respectuós i inclusiu és un posicionament clar cap a la inclusió. Cal destacar que el CEIP Sant Miquel, així com s'ha pogut observar a l'aula, amb les entrevistes i el qüestionari, és un centre molt compromès amb l'educació inclusiva i que valora la diversitat. Aquest fet queda reflectit en la seva metodologia, en la qual es pretén que cada alumnat recorri el seu camí en el procés d'aprenentatge atenent al seu ritme i necessitats. A més, el model de suport es troba integrat i fusionat a l'escola, de manera que s'entén com un element que forma part de l'aula, del centre i de la seva metodologia. El claustre del centre, així com hem pogut observar a través de les entrevistes i el qüestionari, està molt compromès amb la línia metodològica del centre i especialment amb la inclusió.

Quant a la formació en inclusió, l'escola estableix en els documents de centre que es manté un posicionament inclusiu i una visió de la diversitat com una característica natural i genuïna de l'ésser humà. A partir de les entrevistes, s'explica que no es fan formacions específiques en inclusió, sinó que l'educació inclusiva s'inclou en les formacions sobre metodologia i projecte de centre. Així i tot, a través de l'enquesta podem observar que en un rang d'1-5 els enquestats situen el seu grau de formació entre el 3 (25%), el 4 (37,5%) i el 5 (37,5). D'aquesta manera, podem concloure que el nivell de formació quant a inclusió del professorat és mitjà-alt. Això no obstant, en les propostes de millora del claustre sorgeix la necessitat de fer una formació més específica quant a inclusió i suport educatiu per poder cobrir correctament les necessitats de tot l'alumnat. Per tant, basant-nos en les necessitats que s'han manifestat a les enquestes podria ser beneficiós pel centre realitzar una mica de formació específica quant a inclusió i suport educatiu, ja que tots els docents fan les funcions de mestre de suport.

Per una banda, els agrupaments també són determinants quant al posicionament inclusiu d'un centre. Per assolir la inclusió, cal dur a terme agrupacions heterogènies i no segregadores. En la metodologia d'ambients d'aprenentatge aplicada al CEIP Sant Miquel els infants s'agrupen en grups de participació, els quals esdevenen un referent del seu punt de desenvolupament, interessos i responsabilitats. Això no obstant, en la lliure circulació pels espais d'aprenentatge els infants s'agrupen per comunitats, no per grups de participació. Aquest fet suposa que a un mateix ambient hi hagi infants de 6-12 anys. Enguany, a causa de la COVID-19 el centre ha hagut de definir les comunitats segons els grups de participació (3 comunitats dins primària). A partir de les observacions sistematitzades, s'ha pogut veure com el fet de fer aquestes agrupacions per grups de participació, és a dir, agrupar els infants amb edats similars, però especialment per punt de desenvolupament i maduració, fa que les relacions i el clima de grup millorin significativament. Aquest fet és contrastat amb les entrevistes. A l'entrevista amb l'ATE, quan es parla de la metodologia d'ambients d'aprenentatge sorgeix la qüestió que en aquesta metodologia els infants tendeixen a relacionar-se sempre amb el mateix cercle de companys reduït, i es dificulta molt la inclusió d'altres infants que no presenten tantes facilitats per a socialitzar. Així com ens va explicar el director a l'entrevista, els anys anteriors no existien aquestes agrupacions i tots els infants circulaven lliurement per l'escola. Enguany a causa de la pandèmia s'han hagut de reorganitzar i crear aquestes agrupacions, que des del centre s'han considerat beneficioses i es plantejarà continuar d'aquesta forma els cursos vinents. Aquesta necessitat, també s'ha manifestat al qüestionari en les propostes de millores, ja que una de les demandes és acomplir activitats de cohesió de grup per tal de millorar els vincles entre l'alumnat.

A les observacions realitzades, especialment al grup d'assemblea i debat, s'han observat dificultats en les relacions de certs infants. Cal tenir en compte que aquests infants els anys anteriors no tenien un grup estable amb qui socialitzaven diàriament. Per tant, aquest fet es reflecteix en les relacions socials enguany, així com s'ha explicat en aquest punt.

Per altra banda, Cloquell et al (2002) destaquen que el model de suport inclusiu ha de ser contextual i didàctic. El suport educatiu inclusiu no ha d'estar centrat en les mancances de l'infant, sinó en el context. S'han de detectar les barreres del context que impedeixen l'aprenentatge i obtenir-ne facilitadors, per tal de treballar amb les capacitats dels alumnes. Ha de ser per tant, un suport generalitzat a dins l'escola i centrat en el context. Aquesta característica, contrastada a través de l'observació sistematitzada, es pot considerar assolida per part del centre. D'aquesta manera, quan es detecta una necessitat, s'estudia, s'analitza i es

modifica l'entorn per tal de poder donar resposta a l'alumne. Les estratègies més utilitzades des del centre són la diversitat de formes de representació i expressió de la informació, la creació de materials manipulatius multinivell, les propostes didàctiques basades en els interessos dels infants...

Per continuar, a partir de la triangulació d'instruments s'ha pogut fer una síntesi del rol del mestre de suport al centre.

Per una banda, a partir de les entrevistes entenem que el centre considera que tot el cos docent és mestre de suport, a més, el suport educatiu no respon a unes determinades accions, sinó que forma part de l'aula i del dia a dia de l'escola. A partir de l'observació sistematitzada s'ha pogut comprovar que no existeix la figura del mestre de suport, històricament entesa, que entra a l'aula a fer una actuació determinada a un grup d'alumnes en concret. Es tracta d'una tasca totalment oposada, en la qual el suport està integrat dins l'aula i no només és definit per l'adult cap a l'infant, sinó que es pot expressar entre adults, entre infants i entre infant i adult de manera recíproca. D'aquesta manera podem veure com el rol del mestre de suport al centre coincideix amb la definició de Muntaner (2009), que afirma que el mestre de suport ha de ser un recurs disponible i incorporat dins l'aula, per a tot l'alumnat, pel conjunt de mestres i per l'escola.

Per altra banda, les funcions de l'equip de suport es poden dividir en tres blocs: en primer lloc, es duen a terme funcions pròpies de l'equip de suport de caràcter institucional, són accions que requereixen uns coneixements tècnics específics. En segon lloc, l'equip de suport duu a terme funcions comunes amb la resta de mestres com la planificació i avaluació dels ambients d'aprenentatge d'acord amb les necessitats de l'alumnat, l'elaboració de documents, la col·laboració amb les famílies... Finalment, l'equip de suport juntament amb tot el claustre del centre duen a terme tasques amb l'objectiu de donar resposta a les necessitats de tot l'alumnat, sense excepcions. Aquest darrer bloc de tasques esmentat, les que van dirigides a donar resposta a les necessitats dels alumnes, es duen a terme a partir de la coordinació entre tot el cos de mestres, per aquest motiu és molt important la comunicació entre els mestres. En els anys anteriors el centre dedicava una hora setmanal per parlar entre tots els mestres de tot l'alumnat, pactar-ne les actuacions i detectar les necessitats. Actualment, amb la nova organització a causa de la pandèmia, aquestes reunions es duen a terme amb els docents del grup bombolla. Aquest fet, com hem pogut observar a través del qüestionari, ha donat peu a la necessitat per part del claustre de disposar de més temps per destinar a la comunicació i discussió de les necessitats sorgides durant el curs. Cal tenir en compte que tots els mestres fan la funció d'especialista de

suport, però no tots en tenen formació acadèmica i des del centre no es fa formació específica. D'aquesta manera, no en tots els grups bombolla hi ha una persona amb coneixements tècnics de suport educatiu, i això suposa que no tots els mestres puguin dur a terme un suport de qualitat.

A més, el suport educatiu inclusiu requereix estratègies d'aprenentatge i metodologies obertes, flexibles, actives i heterogènies. El centre treballa per ambients d'aprenentatge, espais educatius que donen peu a la construcció d'un aprenentatge significatiu a través de l'experimentació i el material manipulatiu. A cada ambient, molt integrats dins la mateixa aula, l'infant pot trobar una sèrie de materials didàctics per treballar continguts relacionats amb l'espai.

A través de l'observació sistematitzada s'ha pogut analitzar l'organització i distribució de l'espai del centre. Com s'ha esmentat anteriorment el centre treballa per ambients d'aprenentatge, metodologia que es complementa amb una oferta diària de tallers. Pel que fa a la distribució dels espais, a causa de la pandèmia s'han repartit els ambients de l'escola de manera equitativa entre cada comunitat. Aquest fet s'ha considerat beneficiós pels infants, ja que s'ha pogut adaptar cada ambient a les necessitats dels infants del grup, que tot i que són diferents, són més semblants perquè es troben en punts de desenvolupament similars. Per tant, en aquests ambients d'aprenentatge els materials, la distribució de l'espai, les propostes i tallers són més perfilades i afinades respecte dels gustos dels alumnes.

Per concloure, aquest àmbit també s'ha analitzat a través del darrer apartat del qüestionari, en què es parla d'inclusió i la metodologia d'ambients. El centre està d'acord i coincideix en el fet que els ambients d'aprenentatge respecten els diferents ritmes d'aprenentatge i s'adeqüen als interessos i necessitats individuals de cada infant. A més, la creació de grups heterogenis facilita la inclusió perquè la diversitat dins un mateix grup és enriquidora per tots els alumnes, perquè és un agent educador i perquè es possibilita l'ajuda entre iguals.

Per finalitzar i tornant a l'objectiu principal del treball, era analitzar quin tipus de model de suport es duu a terme a l'escola i si és inclusiu. Per una banda, fent un resum a partir de les definicions donades pels enquestats el model de suport del centre és inclusiu, respectuós i cooperatiu. És un suport individualitzat, que es dona a qualsevol lloc i moment, destinat a tot l'alumnat. És un model integrat de suport, on tots els mestres fan la tasca de mestre de suport. Per altra banda, el 100% del claustre considera que el model de suport és inclusiu, de la mateixa manera que ho fan els entrevistats. A més, a partir de les observacions dins l'aula podem concloure que en tot moment es garanteix la presència, participació i progrés de tot l'alumnat. D'aquesta manera, a tall de cloenda es pot dir que el suport educatiu al CEIP Sant Miquel és un

suport que atén la diversitat i és inclusiu, no és segregador ni tampoc té un caràcter terapèutic. És un suport, doncs, dirigit no només a tot l'alumnat sinó a tota la comunitat educativa. A més, es pretén anar més enllà de la inclusió i començar a parlar de convivència. Recuperant la classificació dels tipus de suport de Montobbio (1995, p.17 citat per Muntaner 2009) podríem identificar el model de suport del CEIP Sant Miquel com un suport global, en el qual el centre d'atenció és l'entorn i té com a objectiu presentar solucions a les dificultats que sorgeixen durant la interacció de la persona amb l'entorn.

Això no obstant, tot i que s'ha pogut comprovar que es tracta d'un suport molt inclusiu i respectuós s'han detectat una sèrie de necessitats, com són la formació en coneixements més tècnics o específics, la necessitat de més temps per comunicar-se i pactar actuacions més específiques i la reorganització de les comunitats per afavorir la cohesió de grup i la socialització de tot l'alumnat.

### ***6.5. Sugeriments de Millora***

A partir de les conclusions extretes amb la triangulació d'instruments s'han detectat alguns punts que es poden millorar per dur a terme al centre un suport més inclusiu i més atent amb la diversitat del centre. Així com s'especifica als objectius principals, s'exposaran una sèrie de suggeriments per millorar la qualitat del suport.

En primer lloc, a partir de les observacions s'ha detectat que, especialment als grups més grans, hi ha una falta de cohesió quant a relacions dins el grup. Aquesta necessitat no s'ha posat de manifest únicament en l'observació de l'aula, sinó que també s'ha observat a través del qüestionari i de les entrevistes, concretament de l'ATE.

Per tal d'oferir una millora, de cara als següents anys es podria aprofitar i mantenir l'organització per grups de participació, que ha fet adoptar la COVID-19. El fet de tenir els infants agrupats per edats similars i punts de desenvolupament i maduresa semblants afavoreix les relacions dins el grup i la inclusió de tot l'alumnat. A més, permet preparar i organitzar els ambients d'aprenentatge amb propostes i material més encaminat als interessos i necessitats de l'infant, ja que és més fàcil preparar un ambient per infants de 6-8 anys, que preparar-ne un per infants de 6-12. D'aquesta manera, aquesta organització permet donar resposta a la necessitat de creació de més clima de grup, ja que es treballa sempre amb el mateix grup d'alumnes i conèixer de manera més específica les necessitats del grup.

Per una banda, a partir de les entrevistes s'ha recollit que el centre no realitza formació en inclusió. Això no obstant, tot i que el nivell de formació en inclusió al qüestionari s'ha demostrat que és alt-mitjà, alguns docents demanen més formació o més informació a l'hora de dur a terme certes actuacions que responen al suport educatiu. És un aspecte molt positiu, en la meua opinió, el fet d'integrar l'equip de suport i fusionar-lo amb la resta del claustre. Ara bé, si es pretén que tot el claustre faci la tasca de mestre de suport potser seria necessari dur a terme una formació específica, perquè d'aquesta manera tots els docents del centre puguin tenir al seu abast les eines que ja tenen els mestres de suport prèviament formats, així com coneixements tècnics per poder dur a terme un suport de qualitat. Pot ser la formació que s'hauria de realitzar al centre en inclusió podria anar dirigida a fer actuacions de suport educatiu inclusives.

Per altra banda, la manca de temps i comunicació per reunir-se i parlar dels casos i dubtes concrets dels mestres, també ha estat un dels aspectes a millorar que s'han pogut detectar a partir del qüestionari i l'observació dins l'aula. Aquest aspecte pot anar bastant lligat a l'aspecte anterior, ja que ens trobam amb la situació de què tots els mestres fan de professor de suport, però hi ha una manca d'informació per part del centre i també per part del mestre de suport. D'aquesta manera, per tal de resoldre aquestes mancances, juntament amb la formació en inclusió, es podrien establir més hores per a reunions i comunicació dels mestres respecte dels infants.

Per exemple, el curs 2021-22 el centre tenia establerts dos dies de reunió: els dilluns, de 15 a 16:30 amb tot el claustre via telemàtica; i els dimecres, de 15 a 17:30 en petit grup. Com que enguany s'organitzava en grups bombolla, les necessitats sorgides es plantejaven en petit grup i no amb tot el claustre com la resta d'anys. Aquest fet suposava que no hi hagués una cohesió entre les actuacions dels diferents grups i que alguns mestres es sentissin desinformatos. Per aquest motiu, de cara al curs vinent si s'aposta per seguir amb els grups estables, es podria establir un moment a les reunions amb tot el claustre per tal d'analitzar les necessitats detectades en petit grup. Si és pretén dur a terme un suport globalitzat i per part de tots els mestres, es imprescindible mantenir canals de comunicació fluïts i estables.

Exclusives			
Dilluns 15 -17 h	Dimarts	Dimecres 15-17h	Dijous
Exposició de necessitats detectades la setmana anterior. Pactar pautes entre tot l'equip.		Detecció de noves necessitats sorgides respecte de la setmana anterior.	

## **6.6. Discussió de Resultats**

A partir de les conclusions extretes amb la triangulació d'instruments podem concloure que la metodologia d'ambients d'aprenentatge duta a terme al CEIP Sant Miquel afavoreix i dona lloc a la instauració d'un suport educatiu inclusiu i respectuós amb l'infant.

Els ambients d'aprenentatge com a metodologia lligada a la inclusió és un tema que ha estat tractat i analitzat per diferents autors.

Per una banda, Martorell (2015) realitza un estudi de cas al CEIP Puig de na Fàtima per determinar si els ambients d'aprenentatge són inclusius i conclou:

Els ambients d'aprenentatge sorgeixen com una forma més per evitar que els infants es vegin obligats a sortir de l'aula ordinària, entre altres formes d'exclusió. Per tant, permeten acollir a grups totalment heterogenis, els quals podran accedir a un ampli ventall de possibilitats i opcions. ... És cert que, l'atenció individualitzada cobra molta importància i, per això, és necessari un treball col·laboratiu entre tots els professionals (p.33).

A més, Martorell (2015) afegix que l'educació inclusiva va lligada al canvi de rol del professorat, que deixa de banda les seves funcions únicament com a transmissor de coneixement per acompanyar i guiar els infants en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Es converteix, doncs, en un suport per l'alumne.

Per altra banda, Llin, Marín, Peirats i Zurriaga (2020) analitzen la metodologia d'ambients d'aprenentatge per la inclusió d'una alumna amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) i afirmen que els ambients d'aprenentatge permeten crear un context bo per a l'aprenentatge i el treball cooperatiu, la qual cosa ha reportat beneficis en la inclusió d'aquesta alumna en l'aula ordinària. A més, tots els alumnes han millorat la regulació de la conducta, la presa de decisions i la utilització crítica dels materials de cada espai. A més, Llin et al (2020) afirmen que els ambients d'aprenentatge permeten trencar amb la creença que el procés d'ensenyament-aprenentatge s'ha de limitar a la transmissió de coneixements per part del mestre a l'alumne, ocupant el docent una posició privilegiada que limita a l'infant únicament a aprendre i organitzar la informació, que en molts casos no és significativa.

Com podem observar, en ambdós estudis s'ha arribat a la conclusió que els ambients d'aprenentatge són una metodologia que permet la inclusió de tot l'alumnat, és respectuosa amb els ritmes d'aprenentatge de l'infant i ofereix un ampli ventall de possibilitats i opcions d'estratègies, agrupaments i materials per atendre a la diversitat.



## **7. *Conclusions Ambients d'Aprenentatge i Suport Educatiu***

Recuperant els objectius marcats a l'inici del treball, amb la realització d'aquesta anàlisi de cas, juntament amb la recerca teòrica, es pretenia identificar el tipus de suport que rep l'infant en els ambients d'aprenentatge, així com els trets més característics, a més, poder valorar aquest suport respecte a la metodologia d'ambients i fer una sèrie de suggeriments per a la seva millora.

Per una banda, així com s'ha recollit a la recerca bibliogràfica, el model de suport educatiu basat en la inclusió i l'atenció a la diversitat requereix metodologies obertes i actives. Aquestes metodologies han de permetre una organització de l'aula i de l'espai flexible, per tal de poder-se adaptar a les necessitats dels alumnes. El suport, a més, forma part de l'escola i ha d'estar centrat en tot l'alumnat, i docents, si escau. Ha d'estar centrat en les capacitats de cada alumne, i ha de detectar les barreres de l'entorn per tal de substituir-les per facilitadors. Es tracta d'un suport global, perquè va dirigit a tothom, però a l'hora individual, perquè cerca donar resposta a les necessitats de cada alumne en concret, i que seran diferents per cada un. Es tracta, doncs, de treballar amb l'equitat i intentar donar resposta a les necessitats individuals de l'alumne i en el moment que ho necessita. Altrament, el model de suport educatiu de caràcter inclusiu requereix un canvi en la concepció del mestre de suport. Cal deixar de banda el mestre de suport que entra a l'aula i treballa amb un grup d'alumnes determinat, o els treu de l'aula, per treballar un contingut diferent dels seus companys amb un material adaptat. A més, el mestre de suport ha de participar de totes les tasques del centre i ha d'estar dotat d'estratègies heterogènies i diverses. El mestre de suport és un mestre més de l'escola, i consegüentment, tot l'alumnat és del centre.

Per altra banda, els ambients d'aprenentatge són una metodologia que entén la diversitat com una característica humana i que per tant, forma part del dia a dia i ha de formar part de l'educació. Per aquest motiu en aquesta metodologia no es pretén amagar o disminuir les diferències entre infants, ja que s'entén que són indispensables quan parlem de diversitat. En els ambients d'aprenentatge es creu que cada infant ha de construir el seu coneixement, a partir de la manipulació i experimentació, atenint-se al seu ritme d'aprenentatge i les seves necessitats. Per aquest motiu, els espais d'aprenentatge compten amb una organització de l'espai i dels materials flexible, tenint en compte les motivacions de l'infant i adaptant-se a les necessitats que sorgeixen. Així com, tracten d'oferir als infants diferents estratègies per arribar a un aprenentatge significatiu, tot respectant els diferents ritmes d'aprenentatge. A més a més, els ambients d'aprenentatge permeten dur a terme agrupacions heterogènies d'infants,

d'aquesta manera els infants interactuen i es relacionen tots amb tots, sense que hi hagi cabuda per l'exclusió de cap infant, independentment de les característiques o necessitats.

Com a síntesi del treball, podem concloure que els ambients d'aprenentatge són una metodologia que permeten incloure a tot l'alumnat, ja que cada infant segueix el seu propi ritme d'aprenentatge i no aquell que ve marcat pel currículum educatiu. La creació de grups heterogenis permeten incloure a tota mena d'alumnes, independentment de les seves característiques. A més, la diversitat de materials i formes de representació i expressió de la informació, permeten que tots els infants puguin accedir a l'aprenentatge. La metodologia d'ambients d'aprenentatge suposa un canvi enorme a escala d'organització del centre i l'equip de mestres, així com dels recursos, i s'haurà de posar de manifest la col·laboració docent per tal de poder ampliar i crear un currículum educatiu que inclogui i doni respostes a tot l'alumnat, així com les necessitats del dia a dia. En aquesta reorganització, hi té lloc la reorganització del suport, que haurà d'assentar les bases amb la metodologia del centre i definir-se amb la col·laboració de tots els mestres, donant peu al model de suport comprensiu del qual parlaven Cloquell et al (2002) o al model de suport global de Montobbio.

Per tant, a tall de cloenda, en la metodologia d'ambients d'aprenentatge ens trobam amb tots els elements favorables per dur a terme un suport educatiu inclusiu, dirigit a tot l'alumnat i que parteixi de les capacitats de cada infant, per tal de potenciar-les. La diversitat és un dels trossos més valuosos de l'ésser humà, una font d'enriquiment i d'aprenentatge per infants i adults, per aquest motiu reivindicar-la des del món educatiu.

## 8. Referències Bibliogràfiques

Ainscow, M. i Booth, T. (2011). Guía para la educación Inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion)

Ainscow, M., Booth, T. i Dyson, A. (2006). *Improving schools, Developing Inclusion*.. New York: Routledge. Recuperat de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=15WQhrKuHBoC&oi=fnd&pg=PP1&dq=improving+schools,+developing+inclusion&ots=WrgPtdtVW-&sig=ucOwBrEF1tlx37Cq1Ux8psWCP1M#v=snippet&q=presence&f=false>

Adell, J., & Castañeda Quintero, L. J. (2012). Tecnologías emergentes, ¿ pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y a. Vázquez (coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (p. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Batle, M., Bonet, S., Camarera, M. A., Camps, M. M., Moyà, M. N., Server, F. i Soler, M. (2013). Els ambients al CEIP Son Basca. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears* (3), 235-253. Recuperat de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art15.pdf>

Becerra , J. F., Cárdenas, Ó. L., Uribe, S. M., Acosta, M. G., Negrete, E. C., Quiroga, B., Pedreros, R.I., Moncada, M.A., Behrentz, C. i Garzón, L. M. (2006). Los ambientes de aprendizaje en el aula. *Nodos y nudos* 3(21), 90-100.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación* 4(3), 59-68. Recuperat de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Calderón, I. (2019, gener 10). Entrevista a Ignacio Calderón. El diario de la educación. Recuperat 1 abril 2021, de <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/01/10/pensar-que-la-mera-presencia-de-todo-el-alumnado-convierte-a-la-escuela-en-inclusiva-es-una-falacia/>

CEIP Sant Miquel (2020). *CEIP Sant Miquel*. Recuperat de: <http://www.ceipsantmiquel.com>

CEIP Sant Miquel. (2020). *Programació general anual*. [Apunts acadèmics]

Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (2019). Metodologías y enfoques inclusivos en la educación: *Guía para el conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje*. Madrid.

Constitució Espanyola (BOE núm.311, de 29 de desembre de 1978).

Cloquell, C., Dengra, B., López, N., Muntaner, J.J. i Rado, J. (2002): Un model de suport per a l'escola comprensiva. *SUPOrtS* 6(1), 50-61.

De la Iglesia, B., Muntaner, J. J. i Ramon, M. R. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50. Doi: <https://doi.org/10.6018/j/252521>

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Revista iberoamericana de educación*, 33(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.35362/rie3312961>

Ferrer, M., Riera, M.A. i Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 19-39. Recuperat de: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4726>

Fuertes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de docencia universitaria* 9(3), 237-258. Doi: <https://dx.doi.org/10.4995/redu.2011.11228>

González, M.O., Reus, N.N. i Olmos, J.E. (2014). Evaluación de los ambientes mixtos de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante. *3º Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad: 20 – 24 enero de 2014* (pp. 1-14). México: Centro de Estudios e Investigacions para el Desarrollo Docente.

García-Chato, G. I. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72. Recuperat de: [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/29/029\\_Garcia.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf)

Labrador, M. J. y Andreu, M. A. (2008). *Metodologías activas: grupo de innovación en metodologías activas (GIMA)*. València: Editorial de la UPV.

Llabrés, J. (2019). *Les oportunitats de la inclusió escolar: el cas de na Maria*. (Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears, Illes Balears). Recuperat de: <http://hdl.handle.net/11201/149318>

Llabrés, J., Muntaner, J. J., & De la Iglesia, B. (2019). Aprender Juntos en la Escuela: Un Derecho Inexcusable y un Beneficio Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 8(2), 147-164. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.008>

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa* 26 (21), 37-54. Recuperat de: [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg\\_039-056\\_in21\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Martorell, B. (2015). *Els ambients d'aprenentatge* (Treball de fi de grau. Universitat de les Illes Balears, Illes Balears). Recuperat de: [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3660/Martorell\\_Morell\\_Barbara.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3660/Martorell_Morell_Barbara.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Muntaner, J. J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual: propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Sevilla: MAD, S. L.

Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1), 63-79. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772623>

Moran, C; Molina, S y Siles, G (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 20(2), 13-18.

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71-96.

Peirats Chacón, J., Llin García, N., Zurriaga Romer, D., & Marín Suelves, D. (2020). Ambientes de aprendizaje para la inclusión de una alumna con TEA. *Quaderns Digitals*, 2020, num. 91, p. 14-29.

Puigdemívol, I. (2009). Escuela inclusiva: ¿necesidades educativas especiales? *La construcción de una escuela inclusiva: Claves para superar las barreras para el aprendizaje y la participación*, p-1-4.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23a ed.). Recuperat de: <https://www.rae.es>

Ribas, C. (2011). Trabajar por ambientes en educación infantil como estrategia de innovación. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (12), 99-108. Recuperat de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77122436003>

Riera, M. A. (2004). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación* (3), 27-36.

Rodríguez Martín, A. (2017). Prácticas Innovadoras inclusivas: *retos y oportunidades*. Recuperat de: <https://ria.asturias.es/RIA/bitstream/123456789/9167/1/Archivo.pdf>

Stephenson, J., Sangrà, A. (2012). Modelos pedagógicos y e-learning. Recuperat de: <https://yedaldisenodecursosenlinea.files.wordpress.com/2012/09/modelos-pedagogicos-y-e-learning.pdf>

Valenzuela, A. (2005). Creación de ambientes de aprendizaje. Hidalgo: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Recuperado de: <http://ir.uv.es/XoZONJ2>

Wild, R. (2012). *Libertad y límites. Amor y respeto: Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.

## 9. Bibliografia

Balongo González, E., & Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162.

Carmona, A. (2018). *El treball per ambients d'aprenentatge a l'Educació Infantil: Aposta per la innovació*. (Treball de Fi de Màster, Universitat Ramon Llull)

Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7, 1-11.

En el León Dormido, Educación. (2015). Recuperat el 9 d'abril del 2021, de:

<http://www.sumandocambios.com/paises/ecuador/en-el-leon-dormido-educacion/>

CEIP Talaiot (2020). Projecte educatiu del centre. Recuperat de:

[http://ceiptalaiot.cat/Docs/PEC\\_CEIP\\_TALAIOT\\_juny\\_20.pdf](http://ceiptalaiot.cat/Docs/PEC_CEIP_TALAIOT_juny_20.pdf)

Coralelizondo. (2016). De la integración a la inclusión: evolución del concepto. Recuperat de: <https://coralelizondo.wordpress.com/2016/04/04/de-la-integracion-a-la-inclusion-evolucion-del-concepto/>

Daza, J. D. P., & Becerra, W. M. S. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. "Una reflexión ineludible". *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158.

Llabrés, J (2020). *Atenció a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu a l'escola* [Apunts acadèmics]. Universitat de les Illes Balears.

Ribas, C., Riera, M. A. (2011). *Implementació d'una nova metodologia de treball a l'educació infantil: el treball per ambients. Un estudi de cas*.

Riera, M.A., Ferrer, M. (2008). Suport a les famílies en la primera infància: estudi de cas d'un programa socioeducatiu.

Wang, M. C. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado* (Vol. 6). Narcea Ediciones.

## 10. Annexos

### 10.1. Fitxa d'Observació dins l'Aula

<b>Data:</b>	<b>Lloc:</b>		<b>Proposta:</b>
<b>Ítem a observar</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Altres i observacions</b>
L'infant treballa de manera autònoma durant l'activitat?			
L'infant sol·licita ajuda? A qui?			
L'activitat es du a terme per parelles o grups?			
Hi ha hagut algun alumne que no hagi pogut participar? Per què? Quant de temps està sense participar?			
Com es potencia la participació de tot l'alumnat? (Motivació, reforços, dinàmiques...)			
Quines capacitats s'estan potenciant? Com? Qui ho fa?			
Els recursos i materials són diversos? Tenen diferents possibilitats d'ús?			
L'alumnat entén el que ha de fer de manera inicial?			



Es presenta la informació per diferents canals? (visual, auditiu, manipulatiu...)			
Referent a l'adquisició d'aprenentatges, s'utilitzen estratègies metacognitives, preguntes, diversitat materials...?			
Les intervencions del professor van dirigides a un alumne en concret?			
Es percep un bon clima de grup durant l'activitat?			
Com es gestionen els conflictes?			
Referent a la gestió del temps, hi ha hagut un inici, un desenvolupament i un tancament de la sessió?			
Com s'ha finalitzat la sessió?			
Fortaleses			
Aspectes a millorar			
Reflexions finals			

### 10.2. Exemple d'Observació

<b>Data:</b> 16/05/2024		<b>Lloc:</b> Escola i poliesportiu	
<b>Grup:</b> Arrels - inici (12 infants)		<b>Proposta:</b> Sortida matemàtica.	
<b>Descripció de la proposta:</b>	La proposta observada consisteix a una sortida matemàtica amb 12 infants i 2 mestres, en què es treballaria el temps (minuts, hora i segons) amb un cronòmetre a través de proves i experiments matemàtics.		
<b>Ítem observat</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Altres i observacions</b>
L'infant treballa de manera autònoma durant l'activitat?		X	L'activitat observada és un taller dirigit en què es tracta un contingut curricular nou (el temps).
L'infat sol·licita ajuda? A qui?	X		A les dues mestres, indistintament.
L'activitat es du a terme per parelles o grups?	X		El grup que ve a la sortida està format pels 12 infants que s'han apuntat al taller. Per en les activitats, es creen agrupacions al·leatòries de 3.
Hi ha hagut algun alumne que no hagi pogut participar? Per què? Quant de temps està sense participar?	X		Si, els darrers 10 minuts del taller un infant decideix no participar per voluntat pròpia. (Es queixa per mal a un peu).
Com es potencia la participació de tot l'alumnat? (Motivació, reforços, dinàmiques...)			La motivació de l'alumnat es potencia a través de la presentació de materials nous i atractius, així com l'activitat matemàtica, que és una activitat molt demandada pels infants.

Quines capacitats s'estan potenciant? Com? Qui ho fa?			S'emfasitzen les capacitats matemàtiques (el temps i el cronòmetre), les capacitats motrius i el treball en equip, ja que les proves esen conjunts.
Els recursos i materials són diversos? Tenen diferents possibilitats d'ús?	X		Només s'empra el cronòmetre. Per exemple: - quants bots fas en un minut? - quin temps hi ha de l'escala al poliesportiu.
L'alumnat entén el que ha de fer de manera inicial?		X	S'entén que s'ha de fer però resulta un poc més difícil perquè el material és nou.
Es presenta la informació per diferents canals? (visual, auditiu, manipulatiu...)	X		Canal visual i auditiu. També manipulatiu (pel cronòmetre).
Referent a l'adquisició d'aprenentatges, s'utilitzen estratègies metacognitives, preguntes, diversitat materials...?	X		- Diversitat de materials i transversalitat del taller.
Les intervencions del professor van dirigides a un alumne en concret?		X	No, les intervencions van dirigides a tot el grup que fa el taller.
Es percep un bon clima de grup durant l'activitat?	X		En general sí. Sorgeixen petits conflictes per l'utilització del material (a alguns els costa compartir).
Com es gestionen els conflictes?			Els conflictes sorgits han requerit de la intervenció dels dos mestres.

Referent a la gestió del temps, hi ha hagut un inici, un desenvolupament i un tancament de la sessió?	X		Inici → Presentació del material (cronòmetre). Reflexió: què és el temps? Com es mesura? Ens contem les publicacions. Desenvolupament → Activitat motriu al poliesportiu. Ens cronometram sent activitat física. Tancament → Ens medim les publicacions després de fer esport. Reflexionem sobre que hem après. Què menjar?
Com s'ha finalitzat la sessió?			Reflexió final respecte del temps
Fortaleses			El material i tipus de proves han resultat molt atractius pels infants.
Aspectes a millorar			El tancament de la sessió s'ha precipitat per la manca de temps.
Reflexions finals			Dificultat per fer un taller transversal (motriu i matemàtiques).

## 10.3. Qüestionari al Claustre del CEIP Sant Miquel.

### 10.3.1. Preguntes

Benvolgut / Benvolguda,

Sóc estudiant de darrer any del grau d'Educació Primària de la Universitat de les Illes Balears i estic realitzant el Treball de Fi de Grau. L'objectiu principal del meu treball és analitzar el tipus de suport en la metodologia d'ambients d'aprenentatge.

A continuació, vos plantejaré una sèrie de preguntes amb la finalitat de poder valorar el tipus de suport que es duu a terme al centre.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració!

**\*Obligatorio**

En quina franja d'edat et trobes? \*

- 20 i 30 anys  
 30 i 40 anys  
 40 i 50 anys  
 Més de 51 anys

Quant de temps fa que treballes al CEIP Sant Miquel? \*

- Menys d'un any  
 Entre un i dos anys  
 Entre tres i sis anys  
 Set o més anys

Quina és la teva funció al centre? \*

- Tutor / tutora  
 Especialista  
 Equip directiu  
 Otro: \_\_\_\_\_

Havies treballat mai amb ambients d'aprenentatge abans de fer feina al CEIP Sant Miquel? \*

- Sí  
 No

Indica el grau de satisfacció amb la metodologia del centre \*

- |      |                       |                       |                       |                       |                       |      |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------|
|      | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |      |
| Gens | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Molt |

Quin diries que és el teu grau de formació respecte de la metodologia d'ambients d'aprenentatge? \*

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Quin diries que és el teu grau de formació respecte de la metodologia d'ambients d'aprenentatge? \*

- |      |                       |                       |                       |                       |                       |        |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
|      | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
| Gens | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Expert |

Quin diries que és el teu grau de formació respecte de la inclusió? \*

- |      |                       |                       |                       |                       |                       |        |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
|      | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
| Gens | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Expert |

Ja treballaves al CEIP Sant Miquel abans de fer el canvi metodològic? \*

- Sí  
 No

**Model de suport abans de la metodologia d'ambients**

En aquesta secció trobaràs una sèrie de preguntes respecte al model de suport abans de treballar amb ambients d'aprenentatge.

Quins són els principals canvis que ha sofert el suport respecte als anys anteriors? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Abans de fer el canvi metodològic, creus que el suport era inclusiu? \*

- Sí  
 No

Si vols, pots explicar per què ho creus.

Tu respuesta \_\_\_\_\_

[Siguiete](#)

[Atrás](#)

[Siguiete](#)

**Equip de suport**

Preguntes dirigides a l'equip de suport del CEIP Sant Miquel

Formes part de l'equip de suport del centre?

Sí

No

[Atrás](#) [Siguiente](#)

**Equip de suport**

Preguntes dirigides a l'equip de suport del CEIP Sant Miquel

Quants d'especialistes formen l'equip de suport? \*

1

2

3

4 o més especialistes

Com definiries, a grans trets, el model de suport que es duu a terme a l'escola? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Com a professor de suport la teva tasca va dirigida a tot el grup-classe o estàs vinculat a un grup d'alumnes en concret? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Participes de la planificació, execució i avaluació de les activitats que es duen a terme a l'aula? \*

Sí

No

Otro: \_\_\_\_\_

Indica el teu grau de satisfacció amb la teva tasca com a especialista de suport educatiu. \*

Gens  1  2  3  4  5 Molt satisfet

Quines millores faries en el suport educatiu del CEIP Sant Miquel? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

[Atrás](#) [Siguiente](#)

**Claustre**

A continuació trobaras una sèrie de preguntes respecte el suport educatiu i l'equip de suport del centre.

Consideres que les decisions respecte el suport educatiu es duen a terme de manera conjunta? \*

Sí

No

Otro: \_\_\_\_\_

Com definiries el model de suport que és duu a terme a l'escola? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Creus que el model de suport del centre és inclusiu? Per què? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Tens alguna proposta de millora respecte el suport del centre?

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**Els ambients d'aprenentatge i la inclusió**

Creus que la creació de grups heterogenis facilita la inclusió? Per què ho creus? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Consideres que la metodologia d'ambients afavoreix l'atenció a la diversitat i la inclusió? \*

Sí

No

Creus que els ambients d'aprenentatge respecten el ritme de treball de l'infant i els seus interessos i necessitats? \*

Sí

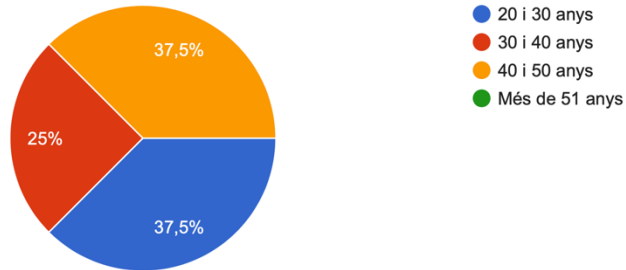
No

[Atrás](#) [Enviar](#)

### 10.3.2. Respostes

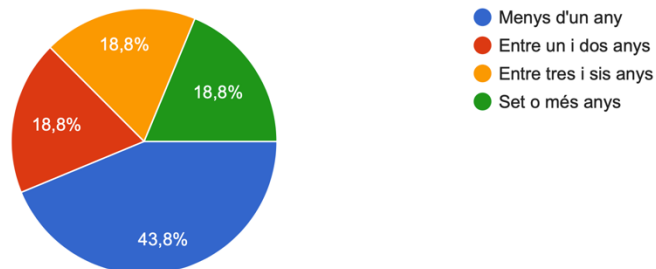
En quina franja d'edat et trobes?

16 respuestas



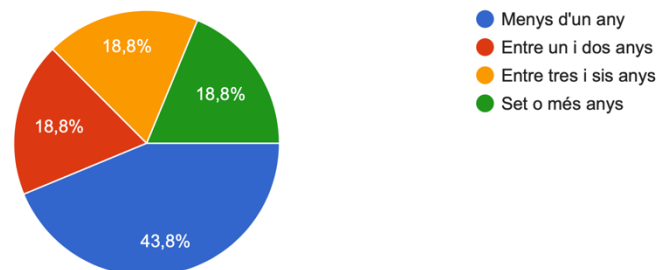
Quant de temps fa que treballes al CEIP Sant Miquel?

16 respuestas



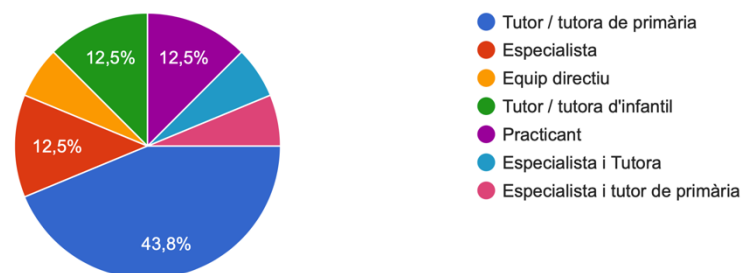
Quant de temps fa que treballes al CEIP Sant Miquel?

16 respuestas



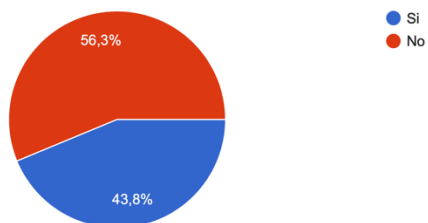
Quina és la teva funció al centre?

16 respuestas



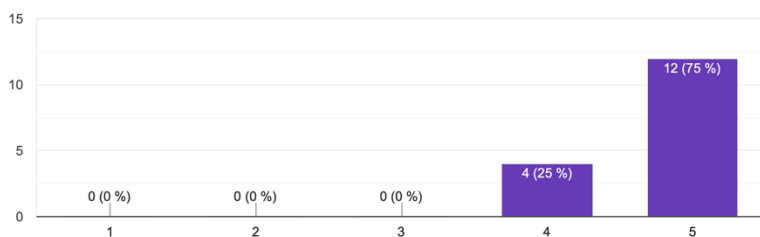
Havies treballat mai amb ambients d'aprenentatge abans de fer feina al CEIP Sant Miquel?

16 respuestas



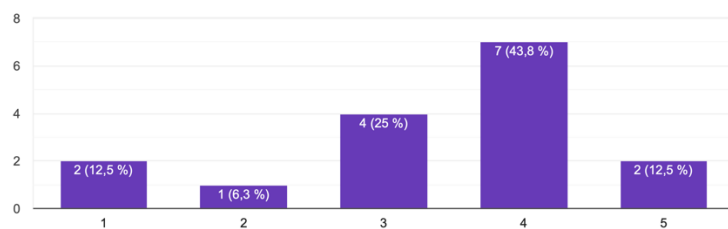
Indica el grau de satisfacció amb la metodologia del centre

16 respuestas



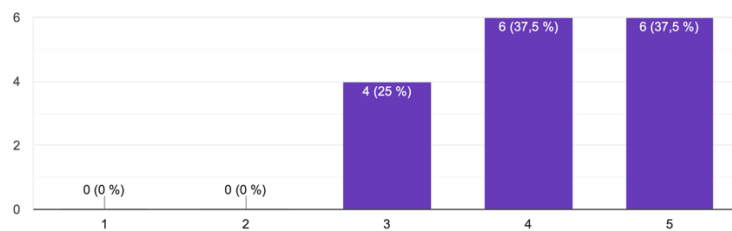
Quin diries que és el teu grau de formació respecte de la metodologia d'ambients d'aprenentatge?

16 respuestas



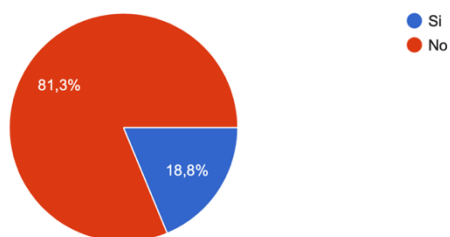
Quin diries que és el teu grau de formació respecte de la inclusió?

16 respuestas



Ja treballaves al CEIP Sant Miquel abans que es donés el canvi metodològic?

16 respuestas



## Model de suport abans de la metodologia d'ambients

Quins són els principals canvis que ha sofert el suport respecte als anys anteriors?

3 respuestas

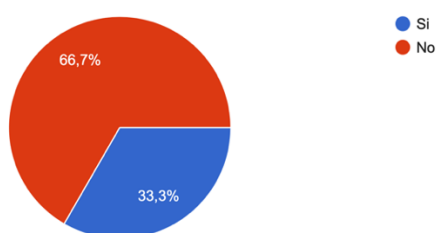
Sobretot la visió que té el mestre de la diversitat. No distingim entre necessitats, sinó que atenem a tots els infants de forma individual.

Que el mestre de suport és un tutor més i que tots ens hem convertit en mestres de suport

L'acompanyament als infants

Abans de fer el canvi metodològic, creus que el suport era inclusiu?

3 respuestas



Si vols, pots explicar per què ho creus.

2 respuestas

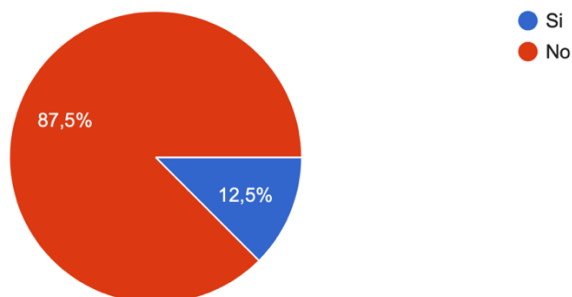
Qualsevol metodologia pot atendre tots els infants. Només es necessita un canvi d'actitud i crec que sempre ha estat una actitud receptiva

Abans el mestre de suport entrava a l'aula a treballa amb el nin amb dificultat. Ara ja no entre gens.

## Equip de suport

Formes part de l'equip de suport del centre?

16 respuestas

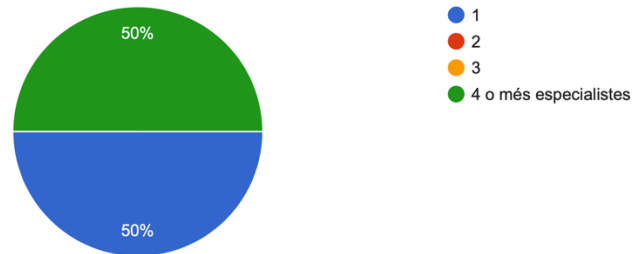




## Equip de suport

Quants d'especialistes formen l'equip de suport?

2 respuestas



Com definiries, a grans trets, el model de suport que es duu a terme a l'escola?

2 respuestas

Inclusió, convivència, diversitat, respecte pels ritmes d'aprenentatge, importància relacions, cura emocional, descobriment d'un mateix.

És un model inclusiu, destinat a tot l'alumnat però també a tot el claustre.

Com a professor de suport la teva tasca va dirigida a tot el grup-classe o estàs vinculat a un grup d'alumnes en concret?

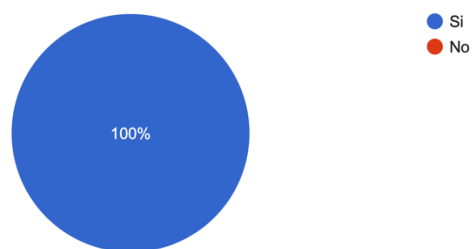
2 respuestas

Tots els alumnes

A tota l'escola

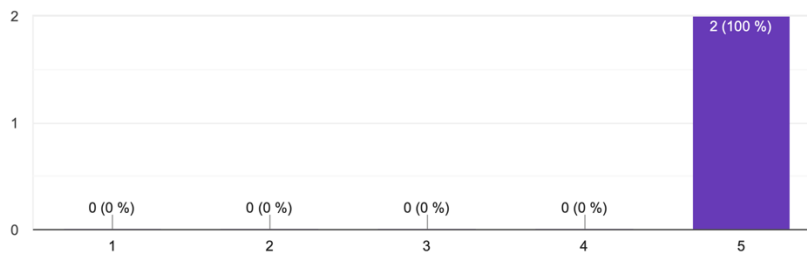
Participes de la planificació, execució i avaluació de les activitats que es duen a terme a l'aula?

2 respuestas



Indica el teu grau de satisfacció amb la teva tasca com a especialista de suport educatiu.

2 respuestas



Quines millores faries en el suport educatiu del CEIP Sant Miquel?

2 respuestas

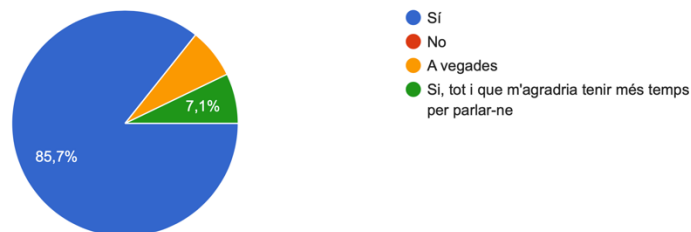
Tenir més temps per fer reunions per parlar dels alumnes entre tot l'equip educatiu.

M'agradaria poder tenir més temps per pactar les actuacions i fer un seguiment de casos més individualitzat

## Claustre

Consideres que les decisions respecte el suport educatiu es duen a terme de manera conjunta?

14 respuestas



Com definiries el model de suport que és duu a terme a l'escola?

14 respuestas

Inclusiu

Inclusiu i respectuós

Cooperatiu, entre tots els mestres. Molta coordinació tutors, especialistes i orientadora. És un suport individualitzat, es dona a qualsevol lloc i moment.

És un suport destinat a tot l'alumnat, i sense que cap infant es senti 'etiquetat' per tenir algunes necessitats. Tots reben l'ajuda que necessiten.

Tots som mestres de suport amb l'assessorament de l'equip de suport

Suport on tots els tutors i especialistes fan la feina del mestre de suport

Inclusiu

Un model integrat per TOTS els alumnes

Un model de suport que va dirigit a tothom en el moment que ho necessiten.

Inclusiu al 100%. Posa en valor la diversitat.

Individual a les necessitats de cada infant

inclusiu, individualitzat

Creus que el model de suport del centre és inclusiu? Per què?

14 respuestas

Sí, perquè té en compte les necessitats individuals i es dona llibertat

Sí, perquè s'atenen les necessitats en cada moment i en tots els espais, on hi ha el material adaptat. No s'exclou a l'alumne i sempre s'ofereixen propostes obertes, on hi poden participar tots.

Sí, molt. Perquè tot el professorat s'implica en el suport i les activitats i dinàmiques que es proposen són obertes i flexibles, accessibles o adaptables per a tot l'alumnat.

Sí, atenem qualsevol infant independentment de les necessitats marcant un camí individual i propi

Bastant. Estem en camí.

Sí, perquè aquest alumnat està totalment involucrat i adaptat sense haver de manester cap tipus d'adaptació, ja que s'alumnat treballa a partir d'ell mateix

Sí, perquè tothom coneix les actuacions per a tots els infants i s'actua d'acord en això

Sí, perquè es fa en gran grup i amb propostes multinivell les quals els infants poden adaptar al seu ritme

Sí, perquè es fa en gran grup i amb propostes multinivell les quals els infants poden adaptar al seu ritme d'aprenentatge

Sí, perquè tots els alumnes, siguin quines siguin les seves característiques, conviuen amb els altres i a més no només hi són presents i participen, sinó que a més aprenen

Consider que sí, potser no al 100%, ja que sempre hi ha coses a millorar. Però consider que és inclusiu perquè està dirigit a tothom per igual, sense mirar capacitats ni dificultats. No entenem un suport que no vagi dirigit a tothom i que sigui per nins en concret només per les seves característiques.

Sí, perquè tot l'alumnat participa i aprèn.

Sí, perquè no exclou, no etiqueta i no jutja a l'alumnat. Es respecten tots els ritmes d'aprenentatge.

Sí, perquè tots els infants tenen la seva adaptació i el seu camí d'aprenentatge

sí, tracta a cada alumne com a únic i individual, a la vegada que tothom està inclòs sense cap diferència.

Tens alguna proposta de millora respecte el suport del centre?

11 respuestas

A mesura de les necessitats que sorgeixen els anam pactant

No, pens que és un model molt adient. Potser necessitam més temps per parlar dels casos, de cada alumne i fer un seguiment.

Llevar tanta burocràcia i paperassa amb els infants diagnosticats de qualque trastorn, però això depèn de Conselleria

Un poc de formació/informació per part del mestre de suport als tutors per saber com actuar amb els nins que tenim dins l'aula a principi de curs no estaria malament.

Ampliar zones

No ho puc dir, fa poc que hi faig feina

En alguns casos s'hauria de fer un suport més especialitzat a alguns infants

Creus que la creació de grups heterogenis facilita la inclusió? Per què ho creus?

16 respuestas

Sí, a més diversitat més experiències i aprenentatges es donen.

Sí, perquè la diversitat afavoreix les relacions i el desenvolupament a través de l'aprenentatge cooperatiu, la imitació, l'ajuda als companys, etc.

Sí, perquè es donen més oportunitats d'aprenentatge, més capacitat d'ajuda entre iguals...

Sí. El fet d'haver-hi diversitat dins els grups enriqueix molt a l'alumnat i al professorat que els acompanya.

Sense cap dubte. La diversitat és importantíssima.

No ho se.

I tant

Sí, perquè els grans fan de model als petits i no existeix el concepte d'anar enrera

Sí, perquè cada nin aprèn al seu ritme sense comparar-se amb els altres de la seva edat

Totalment, perquè al cap i a la fi si et trobes en un entorn on tots són diferents estaràs millor que no si tots són igual i tu no encaixes, per exemple

Sí, perquè entre ells es poden ajudar i complementar molt bé. A més, així veuen que tots són diferents entre tots.

Sense dubte, sí. La diversitat educa i enriqueix, a tot l'alumnat i a tot el professorat.

Sí, perquè els infants aprenen uns dels altres.

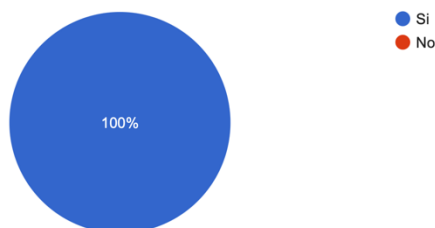
Sí, perquè s'ha de normalitzar i respectar la diversitat. Cap infant és igual i tots tenen el seu propi ritme d'aprenentatge.

Sí. És la normalitat dins una societat

Sí, són un reflexe de la societat

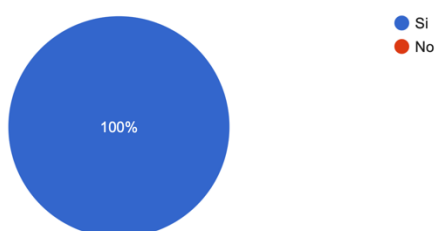
Consideres que la metodologia d'ambients afavoreix l'atenció a la diversitat i la inclusió?

16 respuestas



Creus que els ambients d'aprenentatge respecten el ritme d'aprenentatge de l'infant i responen als seus interessos i necessitats?

16 respuestas



#### ***10.4. Transcripció de les Entrevistes***

##### **Entrevista a Joan Toni – Director del CEIP Sant Miquel.**

##### **Què entén el centre per suport educatiu?**

- Nosaltres d'entrada no utilitzam aquesta paraula. Fugim del que clàssicament s'entén històricament com a suport educatiu. Al centre procuram que tots els mestres siguin mestres de suport, per tant no entenem que un mestre entri dins una aula a donar un suport a ningú, a un mestre o a un infant. No sé exactament la paraula suport que suposaria, si realment és un suport a l'adult o és un suport a l'infant o un suport a tota l'aula en si, a tots els infants.

Al centre tots els mestres tenen responsabilitats d'atendre a tots els infants independentment de les característiques de cada un d'ells. Per tant, per nosaltres un suport són des dels practicants, des de quan sorgeix una necessitat i una persona li dona una mà, un suport emocional, jo com a adult que en un moment donat puc necessitar una mà per atendre un aspecte que no arrib, o com un infant que en un moment donat necessita un acompanyament més proper perquè ha passat el que sigui. Aquesta és la meva concepció del suport. Ara bé, el que és la figura del mestre de suport som tots els mestres. I en el cas de la persona que té l'especialitat de mestre de suport seria la persona que ens guiaria i ens assessoraria en alguns

aspectes que necessiten uns coneixements tècnics que pentura nosaltres, la resta de mestres, per la nostra formació no tenim. Això no només ho fa la mestra de suport, sinó també l'orientadora i tots els qui formen part del que es coneix com a equip de suport. Realment és el vocable que no encaixa amb el model que nosaltres tenim aquí.

### **A qui va dirigit el suport?**

- A tots. Entre adults, entre adult i infant, entre infant i adult i entre infants. Una de les coses que vàrem comprovar amb el projecte M'AGRANA, fou el suport natural. El suport és aquest contacte natural que es forma entre infants i que fa que les dinàmiques flueixin molt més.

### **Feis o s'ha fet mai formació sobre inclusió?**

- Formació sobre inclusió en si, específicament no. La formació que feim nosaltres ja compta amb una mirada que ha de servir per tothom, si no, no ens serveix. Pentura hauríem de necessitar formacions més específiques, però per aquest motiu tenim els tècnics específics que ja tenim dins l'equip. Allò que trobam més important és fer formació amb una mirada inclusiva i que accepti a tothom. I el que deim sempre és que per haver-hi inclusió hi ha d'haver hagut exclusió. Hem de fer una passa més, no hem d'incloure, necessitam un sistema educatiu que accepti a tothom. No hem de fer feina d'inclusió, hem de tenir un programa per tothom.

### **Quins beneficis creis que té el suport educatiu del centre?**

- És un poc el que he dit, el suport entès com a coneixement tècnic és que hi ha professionals que donen una visió més tècnica o més formada. A més, moltes vegades entenem la formació com una persona experta que ve a mostrar-mos coses, i molts de pics implica viure experiències.

### **Abans de la pandèmia, com s'organitzaven els suports? Eren per alumnes, aula o cicle?**

- Era per tota l'escola. Si parlam de professionals tècnics, professionals vinculats al suport educatiu, es situaven a un espai on pogués conèixer tots els alumnes. En aquell moment estava a art i per tant tenia oportunitat de conèixer tots els alumnes. D'aquesta manera quan parlàvem d'un alumne ella el coneixia, i si havia d'aportar informació tècnica sobre qualque aspecte es podia fer. Per tant, procuràvem que la gent que tengués aquests coneixements tècnics pogués conèixer tots els alumnes. Fins i tot hi ha hagut cursos que hem situat un

mestre de suport a infantil i un a primari, per respondre un poc a aquestes necessitats. A poc a poc hem anat perfilant i també la pandèmia ens ha fet situar-ho de la manera que ho feim enguany. Però també hi ha una feina de sensibilització i d'escoltar molt bé quines són les necessitats de cada infant. I una feina per part de l'orientadora de guiatge.

### **Què feien els mestres de suport abans de la pandèmia?**

- Això mateix, incorporar-se dins el sistema. Igualment, ser tutors, ser acompanyants d'un grup d'infants i aportar els seus coneixements tècnics si són necessaris. D'abans de la pandèmia a ara no ha canviat res, ara hi ha molt aquest debat de què molts de mestres que eren especialistes han hagut de ser tutors i aquí sempre ha estat així.

### **En quin moment es coordinen els mestres de suport amb els mestres tutors?**

- Cada setmana hi havia estipulada una hora per parlar d'infants en aquell moment. S'agafava del primer fins al darrer i anàvem parlant, però no només dels infants "diagnosticats" per dir-ho de qualcuna manera, sinó de tots.

### **Quins beneficis teníeu amb el tipus de suport que dúieu a terme?**

- Que realment arriba a tothom, a tots els professionals. És un suport professional molt vàlid, i quant a suport natural més que més. El fet de poder aprofitar els recursos naturals de què disposam, fer aquest tipus d'agrupaments que fem a través dels grups de participació ja en si és un suport. Perquè clar fer agrupacions segons el punt que estàs de desenvolupament, segons el punt de connexió amb tu mateix i amb els altres, ja fa que et situïs i que la proposta educativa estigui molt més adaptada a les teves necessitats. Aquest és un poc l'objectiu del projecte, afinar el projecte a les necessitats de cada un dels infants.

### **Durant la pandèmia, ha canviat alguna cosa respecte de l'organització del professorat de suport?**

- Actualment el mestre de suport no té relació amb tots els infants. Ara, el punt positiu és que l'any passat ja treballava aquí i coneix quina és la situació de la majoria d'infants, tot i que és cert que en un curs poden canviar molt les situacions, però almanco els coneix. Això pentura fa que no estigui tan relacionada amb la que és la realitat de tots els infants del centre, però vaja, per aquest motiu hi som els altres mestres, que som els que acompanyam directament.

-

### **I actualment, com es coordinen els mestres de suport amb els altres docents?**

- Actualment si hi ha alguna necessitat es pot exposar a les reunions generals, i si hi ha demandes específiques es coordinen amb el mestre de suport.

### **Què heu après del suport educatiu durant aquesta pandèmia?**

- De la pandèmia hem après moltes coses, però concretament del suport educatiu no et sé respondre ara mateix, perquè a més és una pregunta que va dirigida a un col·lectiu i no puc respondre a una reflexió que tal vegada haurien de fer tots els mestres.

### **Quins avantatges i inconvenients veis als canvis que s'han fet en el suport educatiu derivat de la pandèmia?**

- Una cosa que hem après és el fet de definir més les comunitats en grups de participació, és una fórmula que pot funcionar per situar més els infants, per afinar més la proposta a l'infant i clar, hem de pensar que el curs passat tots els infants entraven per tot, i d'aquesta manera enguany pots afinar més. Això per exemple és una cosa positiva, entre moltes altres.

Una cosa negativa és que l'any passat tots els mestres coneixien tots els infants i enguany no. Que provoca això? Que quan un infant passa d'un grup de participació en un altre i això vol dir canviar de grup estable, no tens aquest contacte que sí que teníem abans. Però bé, es creen eines i vies perquè això no sigui un problema. De ben segur que l'any que ve quedaran moltes coses d'aquest sistema educatiu d'enguany, haurà estat una passa en positiu. Ens haurà ajudat a tenir una experiència diferent, que en situacions normals moltes vegades és molt difícil prendre decisions d'aquests tipus. Un altre exemple és que les tutories són per grup de participació i no per curs, això si no és una situació que et fa canviar perquè no hi ha més remei és molt difícil d'aconseguir.

### **Quines expectatives teniu a mitjà i a llarg termini després de la pandèmia, respecte del suport educatiu?**

- Sobretot la relació entre les persones, sobretot això, des de la part física i corporal individual, de poder llevar-nos la mascareta, deixar de tenir la mirada com a punt de referència de vincle, que hi pugui haver contacte físic, expressió facial. I també relació en l'àmbit de grups, a partir d'activitats, compartir espais, projectes, tot això, és necessari.



### **Quina és l'opinió del centre respecte de l'aula de suport?**

- No, de cap manera. Perquè tots els espais es necessiten per tots els infants, perquè no entenem que un infant hagi d'anar a una aula a part a treballar una cosa que pot treballar a qualsevol altre espai. Pentura si tenguéssim un programa molt autònom de *mindfulness* i tenguéssim un espai preparat, podríem oferir un espai on els infants autònomament puguin anar, però no és una aula de suport. No ho sé, no pens amb activitats que requereixin aïllar a un infant o un grup d'infants.

### **Entrevista a Maria Esperança Serra- mestra de suport del CEIP Sant Miquel.**

#### **Què entén el centre per suport educatiu?**

- El centre entén que no existeix el suport educatiu perquè tots som diferents i tots els mestres atenem a tots els nins. No hi ha separació entre tutors i suports, tot som tutors, en aquest cas del grup que tenim enguany, però l'any passat per exemple érem tutors i mestres de tots els nins.

#### **A qui va dirigit el suport?**

- Evidentment a tothom. Aquí miram cada infant què necessita i si és necessari es fa el pla específic, però no té a veure si està diagnòstica o ni hi està, si no que miram la necessitat de cada nin.

#### **Feis o s'ha fet mai formació sobre inclusió?**

- Clar, jo aquí només fa dos anys que hi som i pel que he vist la formació que s'ha fet és més globalitzada, no és específica d'inclusió, és més de metodologia, funcionament...

#### **Quins beneficis creis que té el suport educatiu del centre?**

- Clar, aquí ja partim del concepte que tots els nins són diferents i tenen necessitats diferents, i que tots els mestres atenem a tots els infants, ja fa que sigui un pas més cap a la inclusió. Que ja no parlam d'inclusió, sinó convivència. Ja no hauríem de fer la passa cap a la inclusió, sinó una altra més enllà.

### **Abans de la pandèmia, com s'organitzaven els suports? Eren per alumnes, aula o cicle?**

- L'organització era mestres assignats a un ambient amb uns tallers també assignats. A més, cada mestre tenia una parella educativa amb uns 20 nins amb qui feies tutories i un seguiment més individual. Però tothom tenia una parella educativa, que per jo això ja és una mesura de suport, i els infants es repartien en aquelles parelles.

### **Què feien els mestres de suport abans de la pandèmia?**

- Eren un mestre més de l'escola.

### **En quin moment es coordinen els mestres de suport amb els mestres tutors?**

- L'any passat com que tots els nins passaven per tots els ambients, el que fèiem era els dilluns i dimecres reunions de seguiment d'alumnes. Anàvem exposant casos d'alumnes i entre tots analitzàvem per on anava, que feia, pla de feina, propostes per ajudar-lo un poc més. Era una feina que fèiem a escala global, de tots. Enguany, aquesta feina es fa dins el grup bombolla i els mestres d'aquest grup. A més, l'orientadora ve dos dies i transmet als mestres del grup si ha fet alguna intervenció, si hi ha alguna necessitat, si 's'han de fer reunions...

### **Quins beneficis teníeu amb el tipus de suport que dúieu a terme?**

- Que cada nin feia el seu camí i com que cada un feia el seu camí, per aquest motiu no es sentien diferents ni pressionats, sinó que van fent dins el seu procés.

### **Durant la pandèmia, ha canviat alguna cosa respecte de l'organització del professorat de suport?**

- Funciona com abans, però hem hagut de fer grups i hem assignat mestres diferents a cada grup. En aquests grups no s'ha mirat tant el suport sinó que s'ha mirat més l'especialitat d'anglès, música, educació física...

### **I actualment, com es coordinen els mestres de suport amb els altres docents?**

- Abans era molt enriquidor perquè érem molts de mestres amb moltes visions. Ara som menys mestres, però també un mestre veu el nin més globalment. Són dues maneres diferents que després haurem d'analitzar i supòs que farem un *mix* de les dues.

### **Què heu après del suport educatiu durant aquesta pandèmia?**

- Home, que l'educació en línia no facilita gens l'atenció als infants, i especialment si tenen alguna discapacitat. A mi personalment és el que més em va costar, necessitam presència, això sí.

### **Quins avantatges i inconvenients veis als canvis que s'han fet en el suport educatiu derivat de la pandèmia?**

- Que ara veus un grup reduït de nins més temps i per tant en fas un seguiment més intens i els coneixes més que no l'any passat. A més, els espais s'adapten molt més a les necessitats d'aquest grup, això crec que és molt positiu i que ja es tindrà en compte després. Abans a una aula hi havia molts de nivells diferents i potser era massa, i ara així quant a materials i espais estan més adaptats.

### **Quines expectatives teniu a mitjà i a llarg termini després de la pandèmia, respecte del suport educatiu?**

- Jo pens que ha passat a escala general que molts de PT, AL i altres especialistes, han hagut d'assumir tutories i l'escola s'ha hagut d'organitzar per aconseguir menys ràtios. Pens que això pot ser un pas per pensar com es poden distribuir els centres, el personal i l'espai que no sigui una aula amb un mestre de suport assignat que hi va unes hores. A veure si ens serveix per anar un poc més enllà.

### **Com creus que s'hauria d'organitzar l'equip de suport?**

- Aquí al centre jo trob que així està molt bé. Clar, és que realment tots som mestres, i mestres de suport. També aquí es dona el cas que molta gent té l'especialitat de suport i es respira.

### **Quina és l'opinió del centre respecte de l'aula de suport?**

- A l'aula de suport no li veig cap sentit ni un. A altres escoles sí que tenia un espai en què infants venien a fer tallers d'enriquiment, tallers més específics de matemàtiques o llenguatge, a vegades fèiem desdoblament d'aula i pareixia un poc més inclusiu, però no té cap sentit ni un. El suport s'ha de fer dins l'aula. I aula UEECO, està vinculada a infants que solen tenir bastant afectació i moltes necessitats més específiques. Clar, és com donar més visibilitats a aquests infants i que els nins de l'escola vegin que hi ha infants molt diferents, deixen d'estar amagats a una escola d'educació especial. És un pas, però passam d'amagar-los a una escola a amagar-los dins una aula. És un pas, però no ha de ser el final.

Per exemple aquí s'ha demostrat amb el projecte M'AGRANA que infants del centre Joan Mesquida poden funcionar dins aquesta escola, el CEIP Sant Miquel. I que realment els qui surten beneficiats són els altres infants, tot el que desenvolupen i aprenen d'habilitats gràcies a tenir aquests alumnes aquí és impressionant, jo l'any passat ho vaig veure.

## **Entrevista a Maria Francisca – Auxiliar Tècnic Educatiu al CEIP Sant Miquel.**

### **Quina és la teva formació?**

- Jo vaig estudiar un curs superior en integració social a distància, i som integradora social.

### **Quina és la teva funció, com a integradora social, al centre?**

- Bé, jo realment no estic contractada com a integradora social sinó com a Auxiliar Tècnic Educatiu (ATE). El que passa és que sí que utilitz i aplic moltes tècniques per incloure als infants que tenen exclusió.

### **Has treballat a altres centres? Com ha estat la teva experiència?**

- Sí, he fet feina a altres centres. El que passa és que tenien una altra metodologia. Sí que treballaven per ambients d'aprenentatge, el que passa és que no ho feien d'una manera tan oberta. És a dir, potser feien un 50% de manera més tradicional i un 50% per ambients d'aprenentatge. Anaven innovant, però molt a poc a poc.

### **Creus que aquestes metodologies més obertes, flexibles i innovadores faciliten la inclusió?**

- En la meua opinió la inclusió depèn molt de la persona que acompanya als infants. Si aquesta persona és conscient de poder fer feina, no només amb l'infant que té exclusió, sinó amb tots els altres companys, de manera que tots els nins puguin entendre que aquella persona està sempre un poc més apartada i se'ls fa entendre que a ells no els hi agradaria. El que és important és fer veure que han d'acollir, i des d'aquest punt utilitzar un poc l'emoció i el sentiment per ser tots un. Tant sigui una escolta tradicional com una escola més oberta amb metodologies d'ambients, tallers, i etc.

Sí que poden, doncs, aquestes metodologies influenciar, però també amb aspectes negatius. Per exemple, una escola tradicional és més tancada i sempre es treballa amb el mateix grup, aquest fet dona l'opció que els infants es coneguin més a fons. I potser pel que fa a

l'estimació i afecte es poden arribar a estimar un poc més perquè estan cinc hores diàries cada dia tot el temps junts i això pot fer que es creïn vincles més forts. En canvi, a les escoles més obertes, els infants van més per lliure i pot resultar un poc més complicat forjar relacions, especialment pels infants en risc d'exclusió. Però si realment feim feina en grup, com en els tallers o quan es treballa dins un ambient en concret al final tots coincideixen i es fan conèixer de manera més propera. Encara que, aquest aspecte és un poc més complicat en aquestes metodologies més obertes.

Això no obstant, realment tots els infants tenen una sensibilitat i s'adonen que hi ha altres nins que tenen més necessitat d'afecte i estima. Si realment el docent fa despertar aquesta sensibilitat dels infants, pens que amb el temps aprenen a ser persones més humanes i poder incloure a tots els companys de l'escola.