



Universitat
de les Illes Balears

TREBALL DE FI DE MÀSTER

ACCIÓ TUTORIAL PER A LA INCLUSIÓ EN L'AULA DE SECUNDÀRIA

Josep Àngel Revert i Marrahí

Màster Universitari Educació Inclusiva

Centre d'Estudis de Postgrau

Any Acadèmic 2019-20

ACCIÓ TUTORIAL PER A LA INCLUSIÓ EN L'AULA DE SECUNDÀRIA

Josep Àngel Revert i Marrahí

Treball de Fi de Màster

Centre d'Estudis de Postgrau

Universitat de les Illes Balears

Any Acadèmic 2019-20

Paraules clau del treball:

inclusió, acció tutorial, secundària, investigació acció

Nom Tutora del Treball: Maria Rosa Rosselló Ramon

Resum

Aquest Treball Final de Màster té com objectiu principal desenvolupar l'acció tutorial des de la perspectiva de l'educació inclusiva com eina per superar les barreres generades per l'organització dels grups matèria en el primer curs de l'ESO. Acció tutorial que segueix els principis de les bones pràctiques inclusives i es desenvolupa seguint l'espiral de la investigació acció. A partir d'aquesta metodologia de treball es valora la necessitat de tenir instruments d'anàlisi d'aula adequats per prendre decisions de millora del grau d'inclusió, la participació de l'alumnat en la planificació i realització de propostes de millora dins del Pla d'Acció i els canvis que es produeixen en l'entorn immediat com a conseqüència de l'acció tutorial inclusiva

Índex de continguts

1. Introducció	2
1.1. Justificació	3
2. Marc teòric	5
2.1. El procés d'inclusió	6
2.1.1. El paper de l'educació inclusiva en la societat actual	7
2.1.2. Justícia Educativa	9
2.2. Educació inclusiva.....	11
2.2.1. Conceptualització de l'Educació Inclusiva.....	15
2.2.2. Elements de l'escola inclusiva	18
2.2.3. Bones pràctiques inclusives	21
2.3. Orientació i acció tutorial.....	23
2.3.1. L'acció tutorial.....	24
2.3.2. Modalitat i moments d'intervenció	26
2.3.3. Funcions de la tutoria.....	28
2.3.4. El Pla d'Acció Tutorial (PAT)	30
2.4. L'educació inclusiva i l'acció tutorial	31
3. Metodologia	33
3.1. El paradigma de recerca d'investigació acció.....	33
3.2. Pla de treball	36
3.2.1. Context	36
3.2.2. Punt de partida.....	38
3.2.3. Anàlisi de la situació	39
3.2.4. Anàlisi d'evidències	41
3.2.5. Instrument d'anàlisi	41
3.2.6. Objectius de millora	44
3.2.7. Pla d'acció.....	45
3.2.8. Seguiment de les actuacions a l'aula	49
4. Discussió de resultats.....	50
4.1. Resultats de l'anàlisi de la situació.....	50
4.2. Resultats de l'aplicació del Pla d'Acció.....	56
5. Conclusions.....	66
6. Limitacions de l'estudi i propostes de futur.....	70

6.1. Limitacions de l'estudi.....	70
6.2. Línies de futur.....	70
7. Bibliografia	72
Annex I. Llistat de preguntes seleccionades d'ACADI.	80
Annex II. Resultats d'ACADI.....	85
Annex III. Resultat de "El millor i el pitjor"	89

1. Introducció

El missatge de la inclusió educativa és senzill, però el seu desenvolupament en els centres educatius i en les aules, és molt complex (Duk & Murillo, 2018). Atesa la cultura i dinàmica dels Instituts d'Ensenyament Secundari (IES), podríem afirmar que el desenvolupament de polítiques i processos d'inclusió presenta una complexitat major.

El nombre de professors i professores que imparteixen docència en els diferents grups, les ràtios massa altes, la manca de recursos, l'assignació de les tutories, la formació del professorat en atenció a la diversitat i el lideratge dels Equips Directius en processos d'inclusió, són variables que sovint actuen com a barreres per a la implementació de polítiques i dinàmiques inclusives als centres de Secundària.

De fet, la manca de recursos i de formació del professorat en atenció a la diversitat des d'una perspectiva inclusiva és una de les principals barreres a la inclusió pel propi cos docent (Gonzalez-Gil, Martín-Pastor, & Castro, 2019). Per suplir la manca de recursos i poder disminuir la ràtio d'alumnes per grup a fi de poder garantir una atenció més personalitzada, els Equips Directius sovint opten per a desdoblar els grups assignats per l'Administració Educativa.

Per regla general, els desdoblaments permanents¹ tenen com a objectiu disminuir la ràtio d'alumnes i es concentren en la primera etapa de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). Malgrat aquestes polítiques de centre que afavoreixen una atenció més personalitzada actuen com a facilitadores dels processos d'inclusió, també generen algunes barreres.

A banda de les barreres físiques, la primera d'elles és el tipus d'agrupaments. Barrera que es duplica si un cop fets els agrupaments tutorial, cal realitzar desdoblaments permanents.

Un cop clarificats els criteris per realitzar els agrupaments, cal debatre sobre l'assignació de les tutories. Aquests criteris, d'acord amb la normativa de la majoria de les Autonomies, han de ser pedagògics. Tanmateix, hi ha altres

¹ Per *desdoblaments permanents*, entenem aquells que es realitzen de manera fixa durant tot el curs acadèmic i per a totes les assignatures. Els diferenciem d'aquells desdoblaments que estan vinculats a algun dels processos d'aprenentatge: assistència al laboratori, al taller de tecnologia, al treball d'idiomes, etc.

variables que afecten a aquesta assignació, com són: les hores concedides al centre per l'Administració, la distribució horària entre els diferents Departaments Didàctics, el reconeixement del professorat-tutor per part de l'Administració, els grups que cada centre té reconegut, etc.

De manera que es freqüent, tal com succeeix en el cas que presentem en aquest TFM, que els grups de desdoblament permanent no tinguen un professor-tutor o professora-tutora, La qual cosa suposa que l'alumnat està assignat a grups tutorials de referència.

D'altra banda, si entenem l'acció tutorial com un procés d'orientació individual i grupal tan en l'àmbit personal com d'aprenentatge (Riart Vendrell, 1999), en els grups que no tinguen assignat un professor-tutor no es desenvoluparà aquest procés d'orientació grupal de l'acció tutorial.

De fet, aquest és el punt de partida del present TFM, el sentiment d'exclusió de l'acció tutorial d'aquells alumnes que estan assignats a un grups matèria² diferent del grup tutorial. A partir d'ací, i tal com s'explica en els següents apartats, es desenvolupa una recerca de caire qualitatiu d'investigació-acció.

Recerca que partirà de l'anàlisi de la situació a partir de l'instrument d'avaluació de l'atenció a la diversitat des de la perspectiva d'inclusió ACADI (Arnaiz Sánchez & Guirao Lavela, 2015). D'on sorgiran propostes d'actuació des de l'acció tutorial per millorar la cohesió i el grau d'inclusió del grup tutorial i superar la barrera de la separació en dos grups matèria a partir de la participació i la reflexió de l'alumnat i entre l'alumnat i el sentiment de pertinença al grup.

Paral·lelament al procés que acabem d'introduir, el grup tutorial i per tant, els grups matèria que se'n deriven; s'incorpora al grup un nou alumne amb greus problemes de relació. De manera, que incorporem l'acollida al grup tutorial i la superació d'estigmes en les actuacions que es desenvoluparan a l'aula i en l'anàlisi de la situació.

1.1. Justificació

Tal com acabem d'exposar, sovint en els centres el desdoblament de grups (grups flexibles, desdoblements permanents, etc.) tenen entre altres objectius disminuir la ràtio per tal de poder oferir una atenció més

² Diem grup matèria als grups de desdoblament permanent en el present TFM.

individualitzada. Tanmateix, aquest desdoblament no sol anar acompanyat d'un augment en el nombre de tutories, de manera que es pot diluir l'acció tutorial en el conjunt de grups matèria.

La recerca que ara es presenta es planteja a partir de la tutorització d'un grup d'alumnes assignats a dos grups matèria diferents. Cosa que va generar un sentiment d'exclusió per part de l'*alumnat desdoblats*³. Sentiment que va derivar en una barrera en les relacions afectives i d'amistat amb la resta de companyes i companys del grup tutorial.

D'altra banda, i de manera paral·lela a aquest procés, com hem dit; s'incorpora a la segon avaluació un alumne, que prové d'un període d'absentisme escolar i que prèviament formava part d'altre grup tutorial de primer d'ESO (tal com s'exposa al punt 3.2.2. *Punt de partida*) que arrossega un estigma d'*alumne conflictiu* amb tendència a la violència.

El punt de partida del TFM que ara es presenta és la resposta des de l'acció tutorial amb vocació inclusiva de l'heterogeneïtat (Moreau, 1990) per superar les barreres acabades d'explicar.

Es així com, en aquest treball es parteix d'una anàlisi de la situació per obtenir uns objectius de millora que es traduiran en propostes d'intervenció a l'aula en clau de millora de la inclusió del grup tutorial. La qual cosa ens portarà a recollir noves dades, analitzar-les i valorar-ne l'efecte que, en termes d'inclusió, han produït.

En altres paraules, aquesta recerca està emmarcada en el paradigma d'investigació de recerca acció. Per analitzar la situació s'ha fet servir l'eina ACADI (Arnaiz Sánchez & Guirao Lavela, 2015) per detectar quines són les barreres a la inclusió (febleses en terminologia ACADI) on es prioritari intervenir. A partir d'aquest anàlisi es proposen dos tipus d'intervencions que, seguint la terminologia de l'aprenentatge cooperatiu (Mayordomo & Onrubia, 2015; Pujolàs, 2008b, 2008a; Pujolàs et al., 2006), hem anomenat simples i complexes, tal com s'explica al punt 4.

Tal com hem vist, la tutoria es la baula que permet la unió entre les polítiques educatives i organitzatives del centre i la realitat de l'aula. Com tota

³ Utilitzem alumnat desdoblats, per referir-nos al grup d'alumnes d'un grup tutorial cursa totes les assignatures en un grup matèria diferent al grup tutorial de referència.

baula d'una cadena, influeix en la següent i en l'anterior, l'acció tutorial determinarà la dinàmica del grup tutorial i condicionarà les decisions que es prenguen en clau de centre. Per això, hem volgut centrar la recerca en l'acció tutorial des d'una perspectiva inclusiva. Entenem que el resultat d'aquesta recerca permetrà:

- Millorar el grau d'inclusió del grup tutorial, cohesionant-lo i superant les barreres que l'organització del centre ha generat.
- Facilitar que l'equip directiu del centre pugui prendre decisions encaminades a millorar la inclusió del centre a partir de dades pròpies del centre.
- Iniciar un camí encara escàs en la bibliografia, com és el paper de la tutoria en els processos d'inclusió en l'Educació Secundària.

2. Marc teòric

El marc teòric es desenvoluparà a partir de tres blocs que hem anomenat: el procés d'inclusió, educació inclusiva i orientació i acció tutorial. En el primer bloc reflexionarem sobre el concepte d'inclusió en el seu sentit més global, sobre la construcció d'una societat inclusiva i les barreres que en l'actual model socioeconòmic ens trobem.

El paper de l'escola enfront de l'exclusió social és cabdal, per això en el segon bloc reflexionarem sobre què entenem per educació inclusiva i quins són els seus elements. Acabarem aquest bloc identificant les variables de les bones pràctiques inclusives.

En el tercer bloc, exposarem el paper de l'acció tutorial en l'orientació educativa així com les seues funcions, modalitats i el Pla d'Acció Tutorial com a element fonamental de la programació tutorial. A banda de reflexionar sobre l'acció tutorial, aquest bloc té com a objectiu conceptualitzar l'acció tutorial com un instrument clau en el procés d'inclusió educativa.

Hem volgut acabar el marc teòric remarcant el paper de l'acció tutorial en l'educació inclusiva. Concloent amb la necessitat de desenvolupar una acció tutorial inclusiva en els processos d'inclusió educativa.

2.1. El procés d'inclusió

Kinght, al pròleg del llibre *La escuela extraordinaria* de Roger Slee (Slee, 2012) afirma que l'educació inclusiva és un projecte de lluita política i de canvi cultural, és una lluita general contra el fracàs i l'exclusió. Per tant, la concepció d'inclusió va molt més enllà dels límits de l'escola i del sistema educatiu, ja que quan parlem d'inclusió parlem de quin model de societat volem i quin paper juga l'escola en la construcció d'aquesta societat.

De manera que en la conceptualització del terme *inclusió* cal tenir present aquestes dues dimensions: la inclusió educativa i la inclusió social. Des del diàleg entre el model social i el model educatiu, podem construir una espiral de millora dels processos d'inclusió col·lectius i aconseguir la millora de la qualitat de vida per a tots (Arnaiz Sánchez, 2012).

Entenem que la qualitat de vida és el conjunt de factors que conformen un benestar personal i que té una persona sobre la satisfacció de la pròpia qualitat de vida (Jové, Coiduras, Marsellés, Ribes, Valls & Cano, 2005). Desenvolupant aquesta línia, (Schalok & Verdugo, 2003) parlen de huit dimensions per definir la qualitat de vida:

- benestar emocional,
- relacions interpersonals,
- benestar material,
- desenvolupament personal,
- benestar físic,
- autodeterminació,
- inclusió social i
- drets.

Per al desenvolupament ple de totes elles es fa necessària la intervenció social per desenvolupar i implementar polítiques inclusives encaminades a garantir que el conjunt de la població pugui assolir plenament aquestes huit dimensions.

Tanmateix, tal com afirma Peters, (1995), en l'actualitat vivim en una *rejuvenida* teoria del capital humà, ampliada pels postulats del neoliberalisme. Teoria econòmica i social basada en el concepte de lliure elecció i, per tant

centrada en l'individu, no en el fet social. Planteja que el mecanisme de regulació del sistema ha de ser la lliure competència dels mercats (Dávalos, 2008).

La conseqüència de la teoria del capital humà, d'acord amb Massumi, (1993), és que es generen bosses d'exclusió, ja que es un sistema incapaç d'interioritzar el conjunt de la diversitat de la societat.

Se'ns apareix així la primera causa en la *batalla per la inclusió* (Subirats, 2006). Una part de la població no pot assolir plenament les dimensions que caracteritzen la qualitat de vida, cosa que els condueix a l'exclusió social, en diferents graus. Per tant, el funcionament del propi sistema genera que la població no tinga una igualtat de condicions en el seu punt de partida.

El debat i la reflexió sobre l'horitzó de construcció d'una societat inclusiva on es garantisca la igualtat d'oportunitats per a tota la societat independentment de les seues característiques personals (físiques, psíquiques, emocionals) com contextuals (culturals, econòmiques, sexuals, religioses, de lloc de naixement, etc.), és un debat ampli i amb múltiples variables que, segurament, excedeix les dimensions d'aquest TFM. Tanmateix, sí que hem d'aprofundir en una d'elles: la dimensió escolar de la inclusió.

En els punts següents aprofundirem en el paper de l'educació inclusiva en la societat amb una doble voluntat. Primer justificarem la importància i el paper cabdal de l'educació inclusiva fins i tot en una societat que genera bosses d'exclusió social com acabem de descriure. Després aprofundirem en el concepte d'educació inclusiva, la seua teorització i el seu desenvolupament a un Institut d'Ensenyament Secundari.

2.1.1. El paper de l'educació inclusiva en la societat actual

Tal com acabem d'exposar, el context socioeconòmic actual genera nombroses bosses d'exclusió allà on ha de gestionar la diversitat social i personal. Tanmateix, això posa en risc la cohesió social, la qual cosa provoca el sorgiment (o ressorgiment, millor dit) de conflictes. En són exemple d'aquests la lluita per la inclusió dels col·lectius amb diversitat funcional, de capacitats, sexual, etc. Però també els col·lectius feministes, de persones migrades, de lluita per un habitatge digne, per uns serveis públics universals, etc.

Totes aquestes lluites tenen molts punts en comú, però en el context que ens ocupa ens interessa especialment el fet que totes responen a la lògica de la

heterogeneïtat: reconeixen la diversitat com una riquesa i volen treballar des d'ella i amb ella en la construcció d'una societat més inclusiva. Les respostes des de la lògica de l'heterogeneïtat són les respostes que, com diu Muntaner (2000) per a l'educació, se situen als fonaments d'un procés d'inclusió.

Observant els conflictes socials sorgits com a conseqüència de la dinàmica socioeconòmica, així com per les evidències científiques sobre la necessitat de mantenir la cohesió social (Ayuso, 2007; Cobacho Casas & Pons García, 2006; Solé Puig et al., 2011), diferents organismes internacionals (OCDE, UNESCO, etc.) han alertat sobre la necessitat d'incloure algunes de les demandes d'aquests col·lectius en el desenvolupament econòmic de la societat actual.

En matèria educativa les recomanacions són clares: per garantir la cohesió social, cal implementar i desenvolupar polítiques educatives inclusives. Així la UNESCO, des de la Declaració de Salamanca al 1994 (UNESCO, 1994) treballa per la consecució de tres objectius clars (Foro Mundial sobre la Educació 2015, 2016; UNESCO, 2005, 2009):

- a) Tot l'alumnat sense excepció ha de rebre una educació de qualitat.
- b) La qualitat educativa ha d'anar de la mà de l'equitat educativa per evitar l'exclusió.
- c) L'educació no pot ser ni excloent ni segregada.

En aquesta mateixa línia la ONU en la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (ONU, 2006) obliga als estats que han subscrit dita Convenció (com és el cas de l'Estat Espanyol) a implementar un sistema educatiu inclusiu en tots els nivells i al llarg de la vida com a mitjà per garantir la igualtat d'oportunitats de les persones amb discapacitat.

En aquesta línia de no qüestionament del sistema socioeconòmic imperant i la necessitat de promoure i implementar una educació inclusiva, es situa l'OCDE. L'OCDE afirma que una de les competències que cal desenvolupar en la societat del segle XXI és l'*habilitat adaptativa*, el que fa necessari un aprenentatge competencial al llarg de tota la vida. L'habilitat adaptativa es definida com la capacitat d'aplicar de forma significativa allò que s'aprén i les habilitats adquirides de forma flexible i creativa en contextos diversos.

Per aconseguir desenvolupar dita competència, veu necessari reconèixer les diferències i bastir connexions horitzontals entre l'alumnat per resoldre els reptes plantejats en les diferents situacions d'ensenyament aprenentatge. Aquestes connexions cal incloure-les incloent tot l'alumnat (Dumont & Istance, 2010).

Aprofundint en aquesta línia, la OCDE també afirma que un de cada cinc estudiants no té el nivell mínim de les habilitats necessàries per desenvolupar-se en aquesta societat. A més a més, els estudiants d'entorns socioeconòmics desafavorits tenen el doble de probabilitats de fracassar en els seus estudis. Així doncs, vist el cost que té per a la societat i per a l'individu el fracàs escolar, proposa garantir la qualitat i l'equitat educativa a través de la inclusió educativa (OCDE, 2012).

Més recentment, en el marc dels Objectius de Desenvolupament Sostenible de la ONU (ONU, n.d.), es desenvolupa l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible número 4 (ODS 4) que diu així:

“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”

Convocats per Fòrum Mundial de l'Educació es desenvolupa aquest objectiu i es concreta amb la Declaració de Incheon (Foro Mundial sobre la Educación 2015, 2016) on institucions com: la UNESCO, UNICEF, el Banc Mundial, l'UNFPA, el PNUD, ACNUR, l'ONU dones, amb la participació de 160 països diferents, signen comprometre's en treballar per desenvolupar una Educació Per a Tots, que es va posar en marxa en Jomtien al 1990.

Com hem vist, són moltes i molt rellevants les veus que, des de la dimensió social, aposten per l'educació inclusiva com a l'única alternativa per mantenir la cohesió social dins del model socioeconòmic que tenim. Aquest consens transversal al voltant de la necessitat d'un sistema educatiu inclusiu, ens fa pensar que els fonaments d'aquesta són profunds i que van més enllà de l'argumentació ideològica.

2.1.2. Justícia Educativa

Dèiem al començament d'aquest punt que conceptualitzaríem el concepte d'inclusió a partir de dues dimensions, la dimensió social de la inclusió (justificada

en les línies superiors) i la dimensió educativa, l'educació inclusiva. Ens proposem ara construir el pont dialògic entre les dues dimensions.

Hem vist que el sistema socioeconòmic imperant genera bosses d'exclusió en el seu interior, cosa que ha alertat a nombrosos organismes i institucions a pronunciar-se obertament a favor d'implementar un sistema educatiu inclusiu per garantir la cohesió social i evitar els conflictes que l'exclusió genera.

Per garantir la cohesió social, es necessari que tota la població conega la societat on vivim. Conega el seu funcionament però, sobretot, conega la seua diversitat i pugua veure aquesta diversitat com una riquesa, malgrat que pugua ser difícil aprendre a viure amb ella (Ainscow, 2001). Perquè això passe, es necessari que tots els xiquets i xiquetes cresquen junts i compartisquen situacions d'ensenyament-aprenentatge al llarg de la vida (Casanova, 2018); cosa que només es garantida en un sistema educatiu inclusiu.

Els sistemes educatius centrats en les característiques dels alumnes dificulten la cohesió social per diferents aspectes: un d'ells és el que acabem d'exposar: la dificultat de conèixer i reconèixer la societat si l'alumnat no creix i s'educa plegat. Tanmateix, altres conseqüències més negatives no afectaran a tota la societat, sinó que perjudiquen més als col·lectius més vulnerables. Car els sistemes educatius inclusius eviten els estigmes que origina la segregació i faciliten l'estímul de l'aprenentatge a tota la població (Casanova, 2018).

A més a més, la segregació provoca que les expectatives del professorat en els centres o en els grups segregats siguin menors (Casanova, 2018). La qual cosa genera un cercle viciós molt negatiu: alumnes estigmatitzats amb dificultats per estimular el seu aprenentatge i baixes expectatives per part del professorat. Són les bases de la desigualtat social.

Es situa d'aquesta manera a l'escola com un element nuclear en la construcció de la societat cohesionada i inclusiva. Així doncs, tal com afirma Dubet, (2010) ens hem de plantejar si l'escola reproduïx les diferències socials d'origen o les disminueix. Si l'escola senta les bases d'una societat diversa, rica i incloent o si facilita la construcció d'una societat amb bosses d'exclusió i sense cohesió.

Si l'escola no provoca una millora en les condicions de partida dels xiquets i xiquetes, actuarà com una barrera fortíssima a la inclusió, impossibilitant

l'horitzó inclusiu. Si, per contra, ofereix una igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat, actuarà com una facilitadora molt potent, garantirà la cohesió social, el que permetrà avançar en el procés d'inclusió social.

És per això que parlem de justícia educativa. Si la resposta a quin paper juga l'escola no és el de facilitador nuclear de la inclusió, estigmatitzarem una part de la població, impossibilitant el seu ple desenvolupament com a ciutadans i que puguen assolir alts nivells de qualitat de vida.

En els punts següents desenvoluparem el concepte d'Inclusió Educativa, necessari per assolir una bona qualitat de vida.

2.2. Educació inclusiva

Dubet (2010) afirma que l'escola, des del seu propi origen, té com a objectiu principal socialitzar els infants i convertir la xicalla en ciutadans integrats en el món de manera autònoma i crítica definits per valors més universals que les simples normes socials. Així doncs, situa a l'educació en el lloc central de la societat.

En aquest paper central, la socialització de les noves generacions està l'origen de moltes de les tensions pel que fa a les polítiques educatives i l'acció educadora derivada. Possiblement una de les més importants es respondre al que apuntàvem en l'apartat anterior: quin paper juga l'escola front les desigualtats socials?

D'acord amb quina siga la resposta definirem l'educació d'una manera o d'una altra. Així doncs, alguns organismes allunyats de la pedagogia, com el Banc Mundial, entenen l'educació com un instrument destinat a generar capital humà que s'adeqüe a les necessitats variables del mercat de treball (Rambla, Ferrer, & Tarabini, 2008).

Una definició ben diferent de l'educació és la que ens dona Funes (2013) quan afirma que l'educació és construir oportunitats per qui té menys oportunitats. En el primer cas, l'educació s'adapta a les necessitats de la societat en la mesura que l'alumnat no anirà quedant exclòs de diferents aspectes de la societat. En el segon en canvi, l'escola ofereix les mateixes oportunitats per a tot l'alumnat.

Totes dues concepcions tenen en comú que situen a l'educació en el centre, el que ens condueix a preguntar-nos quins són els fonaments epistemològics de l'educació.

El mot educació té un doble origen etimològic. Deriva del mot llatí *educare* (criança) i del mot *educere* (desenvolupament). El primer està relacionat amb l'ensenyament, és a dir, amb els processos externs. Mentre que *educere* ho està amb l'aprenentatge (acció interna). Aquesta dualitat històricament ha donat lloc a concepcions oposades sobre l'educació, entre aquells que defensen que l'educació és el fruit exclusivament de l'acció externa i aquells que entenen que l'educació és prioritàriament un procés de desenvolupament personal (Castillejo, Vázquez, Colom, & Sarramona, 1994). Possiblement, en aquesta concepció del procés estiga també la resposta que es puga donar al paper de l'escola en la societat.

El que sembla bastant clar és que la dualitat etimològica de l'educació, en la seua concepció pedagògica, està superada (Guichot Reina, 2006) i hi ha un consens en acceptar la concepció freirana de la formació del "jo" educatiu a partir de la interacció entre la base genètica i l'ambient on el subjecte es desenvolupa (Freire, 1976).

En aquesta interacció entre la predisposició genètica a l'aprenentatge i l'ambient on ens desenvolupem és on ens apareix el concepte d'educació com un instrument que ens permet construir-nos com a adults independents, autònoms i crítics en la societat. Estem parlant doncs, d'una educació integral que abraça tant l'educació formal com la no formal.

A partir de les necessitat de l'educació integral i de la interacció entre la predisposició genètica i l'ambient, ens apareixen els quatre pilars de l'educació que exposa Delors (Delors, 1996a), pilars que malgrat la seua vigència i el seu paper en el desenvolupament integral de les persones, necessiten d'una interpretació més ampla per incloure els valor de sostenibilitat i la relació amb el patrimoni natural (UNESCO, 2015).

- a) Aprendre a conèixer.
- b) Aprendre a fer.
- c) Aprendre a viure junts, aprendre a viure amb els altres.
- d) Aprendre a ser.

Aprendre a conèixer

Aprendre a conèixer suposa desenvolupar la competència d'aprendre a aprendre. Per poder-la desenvolupar cal treballar aquelles característiques que hom interpreta com pròpiament humanes com són: la capacitat d'atenció i concentració, el pensament i la memòria (Delors, 2013).

Aprendre a fer

Aprendre a fer és indissociable d'aprendre a conèixer, són dos pilars que es centren en el procés d'aprenentatge. L'objectiu d'aprendre a fer és que l'alumnat siga capaç de posar en pràctica els seus coneixements, tant els adquirits en l'educació formal com els que adquireix fora d'ella. Açò suposa que l'alumnat desenvolupe competències creatives per avançar-se i preveure què passarà en un futur proper i generar un esperit d'equip per resoldre les noves situacions (Delors, 2013).

Aprendre a viure junts. Aprendre a viure amb els altres

Aprendre a viure junts té com a objectiu primordial evitar els conflictes de què parlàvem en punts anteriors o, si no es poden evitar, resoldre'ls de manera pacífica, fomentant el coneixement del proïsme, la seua cultura, religió, etc.

Tanmateix per aconseguir-ho no és suficient en establir un diàleg entre la diversitat enriquidora de la societat, sinó que es fa necessari que s'establisquen relacions d'igualtat i d'objectiu comuns. Establint així les bases perquè es pugui donar la cooperació entre comunitats i combatre prejudicis a partir de la no violència.

Aprendre a viure junts necessita d'un treball en dues línies: d'una banda cal treballar des l'escola un coneixement gradual i continuat de la diversitat; i d'altra banda, cal que el conjunt de la ciutadania participe en projectes comuns, dins del sistema educatiu i al llarg de tota la vida (Delors, 2013).

Es fa necessari, a partir de la revisió dels quatre pilars de l'educació incloure en aquest punt la relació humana amb el entorn natural (UNESCO, 2015), entenent-lo com una font de riquesa i assegurant una relació amb un entorn natural net i saludables a tota la població.

Aprendre a ser

Aprendre a ser implica garantir que el subjecte desenvolupi un pensament autònom i crític i siga capaç d'elaborar judicis propis per decidir què ha de fer en les diferents circumstàncies que es trobarà al llarg de la seua vida. De manera que, des de l'aprendre a ser, l'educació ha de contribuir al desenvolupament global de la persona.

D'aquesta manera les persones podran desplegar tota la seua riquesa i complexitat en les seues expressions i compromisos, tan individuals com col·lectius (Delors, 2013).

D'acord amb la revisió dels quatre pilars de l'educació feta per la UNESCO (2015), aprendre a fer i aprendre a ser reflecteixen la funció socialitzadora de l'educació, per tant el seu desenvolupament permetrà enfortir els principis ètics i els valors humanistes en el procés d'aprenentatge.

D'acord amb el que acabem d'exposar, aprendre a conèixer i aprendre a fer es poden desenvolupar en un context poc ric en diversitat, ja que estan més centrades en les capacitats dels individus, en allò que és capaç de fer. Es cert que un entorn divers facilita el seu desenvolupament però no es fa imprescindible (sí que ho són si volem assegurar l'adquisició de la competència d'aprendre a aprendre (UNESCO, 2015)). Cosa que sí que ocorre en els altres dos pilars: aprendre a viure junts i aprendre a ser.

Si no es comparteixen espais d'aprenentatge, de convivència en un pla d'igualtat, de cooperació i d'objectius i finalitats compartides, no hi ha manera d'assolir la competència d'aprendre a viure junts. És necessari desenvolupar-se en contextos enriquits (en termes de diversitat) per superar prejudicis i poder valorar la diversitat com un valor.

Una cosa semblant ocorre amb l'aprendre a ser. Dèiem que aquest pilar de l'educació implica el desenvolupament integral de la persona i que això afecta als compromisos individuals i col·lectius. Per tenir les eines necessàries per prendre les decisions adequades en els diferents contextos vitals, és imprescindible haver-se format amb un espai de convivència i de valoració de la diversitat com quelcom positiu.

De manera que, podríem associar els dos primers valors a l'*educare* etimològic i els dos darrers a l'*educere*, superant així la dicotomia entre el

desenvolupament intern i l'acció externa de l'educació i unint-los sota un únic paradigma educatiu.

Fixem-nos també en que un model educatiu basat en la lògica de la homogeneïtat (Muntaner, 2000) seria insuficient per poder garantir un desenvolupament integral de l'individu, ja que deixaria fora l'aprendre a viure junts i l'aprendre a ser. De manera que únicament una escola inclusiva pot garantir que els quatre pilars de l'educació de Delors (Delors, 1996b) puguin ser assolits de manera plena. Dit d'una altra manera, en l'actualitat sabem que el concepte d'educació va lligat al concepte d'educació inclusiva.

2.2.1. Conceptualització de l'Educació Inclusiva

Diuen Booth i Ainscow (Booth & Ainscow, 2002a) que la inclusió no és un nom més ni un canvi de nom per referir-se a la integració de l'Alumnat amb Necessitat Educatives Especials (ANEE), sinó que implica un nou punt de vista per identificar i superar les barreres educatives que apareixen en els centres educatius.

En aquesta direcció Pere Pujolàs (2007) afirma que l'educació inclusiva és aquella que fa possible que alumnes puguin aprendre junts. L'educació inclusiva es basa doncs en què tots els alumnes puguin aprendre junts, en el mateix centre i la mateixa aula, que participen en les mateixes activitats, per més diferents que siguin aquests alumnes (Pujolàs & Lago, 2006), on es garantisca la igualtat d'oportunitats perquè tot l'alumnat pugui desenvolupar els quatre pilars educatius que exposàvem adés (Delors, 1996c).

Segons això l'educació inclusiva és un dret fonamental de totes les persones independentment de les seues característiques (Muntaner, Rosselló Ramón, & De la Iglesia Mayol, 2016). En aquesta línia Parrilla (2002) defineix la perspectiva ètica de l'educació inclusiva. L'educació inclusiva és un dret que deriva de la justícia social i permet construir una societat més inclusiva.

A banda d'aquesta perspectiva ètica de la inclusió cal parlar de quatre perspectives més: la perspectiva social, la perspectiva organitzativa, la perspectiva comunitària i la perspectiva investigadora (Parrilla, 2002).

Com hem desenvolupat en el punt anterior d'aquest marc teòric, la perspectiva social de l'educació inclusiva confronta els drets educatius i socials

de totes les persones amb la pròpia societat, unint d'aquesta manera la perspectiva social i ètica en el posicionament ideològic de la inclusió.

La perspectiva organitzadora ens permet plantejar-nos quin sistema educatiu necessitem. El model inclusiu és el model d'escoles heterogènies on tot l'alumnat aprenga de manera conjunta i siga eficaç a l'hora de donar una resposta educativa personalitzada.

La perspectiva comunitària encara tanca una mica més el focus d'atenció, situant-lo ara en l'organització dels centres. Organització que ha d'estar fonamentada en dos aspectes:

- La creació de grups de treball entre el professorat d'ajuda mútua. Entenent ací l'ajuda mútua com un anàlisi cooperatiu de les barreres físiques, organitzatives, culturals i emocionals del centre i plantejar millores en el procés d'inclusió.
- Fomentar les xarxes de suports naturals que existeixen en l'aula, ja que és la única manera d'acceptar i *usar* positivament les diferències. Plantejar l'ensenyament a partir dels suports entre els mateixos alumnes, ens obliga a apostar per metodologies que fomenten la interacció positiva, el respecte, la participació equitativa, etc.; com són: l'aprenentatge cooperatiu i la tutoria entre iguals (Pujolàs, 2008a).

Finalment la perspectiva investigadora es planteja com un procés emancipador cap la inclusió. Com a procés emancipador i dialògic, ha de sorgir a partir de la interacció entre l'alumnat, el professorat i el personal investigador.

De manera que podem concloure que l'educació inclusiva és un canvi de paradigma que posa en valor la diversitat i garanteix a tota la ciutadania el dret a tenir una educació al llarg de la vida. En la infància, el paper educatiu clau el juga l'escola. Des de l'escola inclusiva es faciliten les mesures necessàries per assegurar-se que tot l'alumnat pot desenvolupar les seues capacitats i fer-ho de manera conjunta a partir de l'heterogeneïtat.

Per aconseguir-ho és necessària l'anàlisi i la reflexió constant al voltant de les barreres a la inclusió existents en els nostres centres, per poder donar respostes educatives per a la inclusió adequades. Aquesta reflexió cal que es realitze a partir de la formació de grups de treball o seminaris als centres i

ha d'anar acompanyada de formació permanent gràcies al treball conjunt amb la recerca educativa.

Com diu Ainscow (2001) l'escola inclusiva és aquella que considera que l'ensenyament i l'aprenentatge de tots els alumnes és igual d'important i, per tant, ofereix a cada alumne la resposta educativa que necessita perquè pugui desenvolupar-se a partir de la interacció amb la resta. Parteix de l'autoavaluació de la praxi docent per part del professorat com mitjà per avançar en el procés d'inclusió educativa.

Aconseguir que tot l'alumnat progressi aprenent conjuntament i que l'escola ofereixi facilitadors per aconseguir-ho, des de l'escola inclusiva, significa fixar-se dos objectius fonamentals (Muntaner, 2010):

- a) *La defensa de l'equitat i la qualitat educativa per a tot l'alumnat, sense excepció.*
- b) *La lluita contra l'exclusió i la segregació en l'educació.*

En aquesta mateixa línia Duk (Duk, 2011) apunta que sense equitat no pot haver qualitat educativa, ni al contrari. Planteja també que els dos objectius proposats es situen a la base de les respostes eficaces a la diversitat, cosa que permetrà el desenvolupament d'una cultura escolar inclusiva.

Al mateix temps, com un cicle de retroalimentació positiva, la cultura escolar inclusiva generarà una resposta educativa per a la inclusió com un factor de qualitat, basada en 5 punts:

- Només les escoles que acullen a tots els alumnes i donen una resposta a la diversitat de necessitats, asseguren la igualtat d'oportunitats.
- Aquelles escoles que diversifiquen el currículum i els ensenyaments tenen millors aprenentatges i són més innovadores.
- Els i les docents capaces d'atendre a la diversitat en el aula mostren un major desenvolupament professional.
- Els alumnes educats en contextos de diversitat, i on aquesta és vista com un valor enriquidor, aprenen i treballen valors de respecte, solidaritat i cooperació.
- Les escoles que eduquen des de la diversitat i en la diversitat enriqueixen a tota la comunitat.

2.2.2. Elements de l'escola inclusiva

Com hem vist, la qualitat educativa i l'equitat són dos valors bàsics, interrelacionats que es situen als fonaments d'un sistema educatiu inclusiu que garanteix les mateixes oportunitats a tot l'alumnat (Muntaner, 2014). Així doncs, l'educació inclusiva és aquella que garanteix l'equitat educativa per oferir una educació de qualitat per tothom.

Ainscow, Booth, & Dyson, (2010) la defineixen com el procés de canvi sistemàtic per tractar d'eliminar les barreres de diferent tipus que limiten la presència, l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat en la vida escolar dels centres on estan escolaritzats, amb particular atenció en aquells més vulnerables. En aquesta definició ens apareixen els tres elements clau que ha de complir una escola perquè siga dita escola inclusiva:

- Presència: tot l'alumnat és present en totes les situacions que es donen al centre educatiu. És present a l'aula i ho és també en les diferents activitats i dinàmiques que s'hi desenvolupen.
- Participació: tot l'alumnat participa de totes les situacions d'ensenyament-aprenentatge que es donen al centre i a l'aula.
- Aprenentatge (progrés): tot l'alumnat aprén i avança en el seu procés d'aprenentatge en totes les situacions que es generen i es desenvolupen en un centre educatiu i en l'aula.

Assumint aquests tres elements com a nuclears del procés d'inclusió, Pujolàs (Pujolàs, 2007) afirma que tota actuació inclusiva al centre ha d'estar guiada per 4 principis rectors:

a) *Principi d'inclusió.*

Principi fonamental com és obvi. L'objecte d'aquest principi és assegurar-se que en cada actuació tot l'alumnat és present, participa i aprén. És a dir, aquest és el principi general que inclou els elements de què parlaven Ainscow, Booth i Dyson, i que es veu obligat a anar acompanyat dels altres tres principis.

b) *Principi de normalització.*

Cal tractar a l'alumnat amb més risc d'exclusió de la mateixa manera que es tracta a l'alumnat amb menor risc. Evitant actituds paternalistes o permissivo-compassives.

c) *Principi de personalització.*

Lligat a l'anterior principi es desenvolupa el principi de personalització, ja que tractar a tot l'alumnat amb les mateixes normes de convivència, amb la mateixa actitud positiva, no vol dir homogeneïtzar la resposta educativa. Sota unes mateixes normes d'actuació, cal garantir que la resposta educativa s'adeqüe a les característiques personals de cada alumne.

d) *Principi d'igualtat d'oportunitats.*

El principi de personalització permet tractar a tot l'alumnat igual de bé, el que significa que tot l'alumnat pugui assolir els objectius últims de l'educació, que són els mateixos per tothom. Tanmateix, per assolir aquestes fites no tot l'alumnat es troba amb les mateixes barreres, per tant la distribució dels recursos no pot ser la mateixa. És a dir, la distribució dels recursos que pot oferir un centre educatiu, cal que siguin repartits amb criteris d'equitat. Aquells alumnes que hagen de superar més barreres caldrà que puguin fer ús de més recursos que el que n'han de superar menys.

Tenint establerts els elements nuclears de l'educació inclusiva i els principis rectoris que han de guiar la presa de decisions en els centres educatius inclusius, ens alerta (Muntaner, 2014) que cal parar atenció a quatre variables més: el tipus d'agrupament, el currículum inclusiu, la metodologia d'aula i la distribució dels suports.

El tipus d'agrupament

En un centre educatiu la tipologia dels agrupaments pot respondre a dos línies de pensament: la lògica de l'homogeneïtat i la lògica de l'heterogeneïtat (Muntaner, 2000, 2010, 2014; Muntaner et al., 2016).

Des de la perspectiva inclusiva els agrupaments s'han de realitzar seguint la lògica de la heterogeneïtat, això és garantir que tots els grups siguin heterogenis on els alumnes participen i progressen plegats, gràcies a que s'incorporen tots els recursos necessaris a l'aula ordinària perquè tothom ho pugui fer.

El currículum inclusiu

El currículum és un element clau, ja que és la manera que tenim de presentar els continguts que desenvoluparem i treballarem perquè puguin ser assumits per tot l'alumnat. El currículum inclusiu, ha de tenir les característiques següents (Casanova, 2011; Muntaner, 2014; San Martín, 2012):

- Ha de ser obert i flexible, per poder adaptar-se a les característiques de tots els alumnes i facilitar així la participació i l'aprenentatge en les diferents situacions d'ensenyament-aprenentatge generades.
- Ha de ser únic per a tot l'alumnat i comú per a tota l'etapa educativa obligatòria.
- Cal que siga rellevant, competent i diferenciat per poder garantir el progrés de tot l'alumnat.
- Cal que siga significatiu i rigorós per facilitar el desenvolupament acadèmic de l'alumnat.
- Es necessari que incloga totes les competències.

La metodologia d'aula

En la mateixa línia i seguint el que exposa (Muntaner, 2014), la metodologia d'aula ha d'estar fonamentada en els principis i elements nuclears exposats anteriorment. Ha d'estar basada en tres punts:

- a) Ha de permetre que els alumnes puguin realitzar activitats diferents compartint espai i temps.
- b) Han d'estar encaminades a potenciar la xarxa col·laborativa de l'aula, treballant l'autonomia i la corresponsabilitat de l'alumnat.
- c) El professorat ha d'observar, analitzar i prendre decisions encaminades a la millorara de l'aprenentatge de l'aula i del seu grau d'inclusió.

La distribució dels suports

De la mateixa manera, la distribució dels suports en l'escola inclusiva cal realitzar-la a partir dels següents tres principis (Muntaner, 2009):

- a) Cal realitzar-se des del diàleg, la reflexió al voltant de les barreres a superar i la bastida d'un clima de cooperació i confiança mútua.

- b) El suport és un element central de la cultura inclusiva de centre, per tant també ho ha de ser de la política inclusiva.
- c) Els especialistes han d'aportar el seu coneixement per garantir que les situacions d'ensenyament-aprenentatge s'adeqüen a les premisses de l'educació inclusiva que hem descrit al llarg d'aquestes línies.

2.2.3. Bones pràctiques inclusives

Tots aquests elements intrínsecs de l'educació inclusiva, cal que es concreten en la pràctica docent. Pràctica que ha d'anar encaminada a aprofundir en el grau d'inclusió del centre i de l'aula. En aquest sentit, (Muntaner et al., 2016) defineixen una bona pràctica inclusiva com aquella que, partint de la presència, la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat, ofereix un alta qualitat educativa sense excloure ni segregar cap alumne.

D'aquesta definició podem deduir algunes característiques que han de tenir les pràctiques inclusives:

- És necessari treballar amb diferents formes d'evidències basades en la indagació (Ainscow, 2012). En un model inclusiu, els i les docents han de presentar un ventall de possibilitats de resolució de les activitats i que els alumnes tinguin la possibilitat de decidir alguns dels aspectes nuclears de les activitats.
- Les activitats plantejades han d'assegurar que tot l'alumnat participarà activament i progressarà en el seu procés d'aprenentatge. És a dir, cal que siguin pràctiques efectives, amb un impacte positiu en l'aprenentatge de tots els alumnes (Muntaner et al., 2016).
- Les situacions d'ensenyament-aprenentatge, les activitats, així com les unitats didàctiques plantejades han de ser innovadores (Muntaner et al., 2016). Cal que donen una resposta creativa a situacions diverses.
- Cal un aprenentatge significatiu i divers per garantir el desenvolupament de les competències necessàries per assolir les fites comunes de l'educació obligatòria (Tobón, Pimienta, & García, 2010).

- Han de dinamitzar els recursos humans disponibles dins de l'aula amb l'objectiu de superar les barreres a la participació i l'aprenentatge (Ainscow, 2012).
- Han de ser replicables, han de ser transferibles a altres situacions i polítiques educatives (Muntaner et al., 2016).
- Han de partir d'una actitud positiva i proactiva del professorat (García Corona, Pastor Gil, Juárez Pérez, & García García, 2011), que ha de tindre una convicció ferma amb la possibilitat de canviar i millorar tant la praxi docent des de la perspectiva de la inclusió, com el rendiment acadèmic de tots els nostres alumnes. Com afirma (Ainscow, 2012) un tret que diferencia a la pedagogia inclusiva és la manera en què el professorat conceptualitza les idees sobre la diferència.

Podem concloure que les bones pràctiques inclusives són aquelles que es construeixen i es desenvolupen comptant amb tot l'alumnat, des de la seua programació fins a la seua finalització. (Muntaner et al., 2016) ho resumeixen en dues característiques:

- a) Es treballa sempre en grups heterogenis, evitant la presa de decisions des de la lògica de l'homogeneïtat, fins i tot en el model de mixture.
- b) Distribueix tots els suports materials i humans sempre dins de l'aula ordinària en benefici de la participació i l'aprenentatge de qualsevol alumne, especialment els més vulnerables.

Al cap i a la fi, es tracta de generar una cultura inclusiva de centre, basada en la col·laboració, la convivència i el sentit de comunitat. Política que ha de permetre elaborar unes polítiques inclusives, que tindran com a conseqüència l'organització dels suports, dels aprenentatges, del temps i de l'espai, dels recursos materials i del professorat, que facilite el desenvolupament de bones pràctiques inclusives (Arnaiz Sánchez & Guirao Lavela, 2015; Booth & Ainscow, 2002b; Duk, 2011). Com acabem de veure, aquestes pràctiques estan centrades en el respecte als ritmes i les característiques individuals de l'alumnat, que ha de treballar conjuntament afavorint les xarxes d'ajuda mútua existents a l'aula i ha de garantir aconseguir un objectius d'aprenentatge generals d'autoconeixement, de participació ciutadana i d'aprendre a aprendre, és a dir, ser competents

personalment i social (Departament d'Ensenyament, 2018). Pas previ necessari per adquirir una elevada qualitat de vida, com dèiem a l'inici d'aquest punt.

De manera transversal, en la cultura inclusiva de centre apareix un punt essencial per al seu desenvolupament la coordinació i la cooperació entre el professorat (García Corona et al., 2011) i el paper del lideratge pedagògic (Ainscow & Miles, 2008; Muntaner et al., 2016).

En aquest punt, juga un paper central l'acció tutorial, especialment a Secundària per les dificultats pròpies de l'etapa: un elevat nombre d'alumnes i professorat, una tasca docent molt estratificada i complexa i, per tant, una major necessitat d'organització curricular (Escarabajal Frutos, Arnaiz Sánchez, & Giménez Gualdo, 2017). És més, per afavorir la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat, en totes les situacions d'ensenyament-aprenentatge plantejades, es fa necessari l'acció tutorial encaminada a coordinar el conjunt de recursos humans que s'incorporen a l'aula (Muntaner et al., 2016).

2.3. Orientació i acció tutorial

L'acció tutorial és la peça clau per al desenvolupament personal i el progrés de l'alumnat (Lázaro, 1991) i té una voluntat d'acció globalitzadora. Fet i fet, l'acció tutorial és inherent a l'acció docent (Hernández-Colón, 1993) i té com a base l'orientació des del punt de vista de l'educació i el desenvolupament personal (Riart Vendrell, 1999). El mateix autor entén l'orientació com un procés de suport a la formació integral del creixement personal i en grup, facilitant que el màxim desenvolupament de qualsevol aspecte del seu creixement, d'una banda. D'altra banda li atorga el paper de coordinar l'acció dels diferents agents que incideixen sobre la formació i el procés maduratiu de l'individu.

Per garantir el procés de suport que acabem d'escriure, l'orientació educativa ha de contemplar actuacions en tres àmbits: el personal, l'acadèmic i el personal (Pastor Mallol, 1995). En la mateixa línia (Álvarez González & Bisquerra, 1996) separa aquella actuació orientativa encaminada a facilitar l'adaptació i el desenvolupament personals de l'alumnat, l'orientació educativa, de l'orientació escolar i l'acció tutorial. L'orientació escolar la defineix com l'actuació orientativa encaminada a prendre decisions en temes relacionats amb

l'aprenentatge i l'adaptació a l'escola. Mentre que l'acció tutorial és aquella acció orientadora realitzada pel professorat tutor.

En aquest sentit Torrego Seijo, Gómez Puig, Martínez Vírseda, & Negro Moncayo, (2014), tot i reconèixer els tres àmbits d'intervenció orientadora com una de les característiques de l'orientació, en remarquen d'altres com són:

- Que l'orientació té una voluntat globalitzadora i actua en una doble vessant: la identificació de possibles dificultats i l'optimització del procés de creixement.
- Que aborda el procés de desenvolupament integral de la persona.
- Que l'alumne ha de participar de forma activa en la presa de decisions formatives i educatives. De manera que l'orientació facilita l'assoliment de competències clau, com són: l'autonomia personal i l'aprendre a aprendre.
- La complexitat de les actuacions orientadores, fa necessari el treball coordinat i la cooperació entre els diferents estaments que hi intervenen. Tan a l'interior del centre com al seu context sociocultural.

L'orientació, com acabem d'exposar, va molt més enllà de l'acció tutorial. Tanmateix, en la seua voluntat d'optimitzar el rendiment de l'aprenentatge i el seu trànsit cap a la vida activa, té en aquesta la seua principal concreció. De fet, (Hernández-Colón, 1993) troba que l'acció tutorial és el primer nivell d'orientació escolar, en la que es troben tots els alumnes i al llarg de la seua vida escolar.

2.3.1. L'acció tutorial

Torrego Seijo et al., 2014 defineixen l'acció tutorial com:

un procés d'ajuda integrat en l'activitat educativa, amb un caràcter preventiu, contextual, sistemàtic i continuant, fonamentat en un conjunt de coneixements teoricopràctics i que té com a finalitat afavorir el desenvolupament integral de l'alumne per a que desenvolupe adequadament el seu aprenentatge i realitze un projecte de futur que li permeta participar en la construcció social (p.13).

D'acord amb aquesta definició, l'acció tutorial té una doble funció: d'una banda, la integració de les experiències educatives dels diferents àmbits i

assignatures i d'altra banda, col·laborar en imbricar la vida escolar amb la quotidianitat de la vida extraescolar (Pastor Mallol, 1995). En el compliment de la doble funció, l'acció tutorial enriqueix l'acció educativa aportant un enfocament integral i personalitzat de la seua atenció.

Amb aquesta voluntat d'integració de la vida escolar i extraescolar, l'acció tutorial és vista com una forma especial d'enforçar la relació escolar a partir de quatre conceptualitzacions (Lázaro, 1991):

- a) Té una voluntat d'intervenció integradora.
- b) Atén el desenvolupament dels alumnes i el seu progrés de manera individual i grupal.
- c) Té la responsabilitat de l'atenció de l'escolarització, la vocació i la personalitat de l'alumnat.
- d) Focalitza la seua tasca en tot allò relacionat amb l'orientació de l'estudiant.

Al cap i a la fi, l'acció tutorial ha de propiciar la generació i consolidació d'actituds positives envers l'estudi, el grup d'estudiants, la comunitat educativa, i l'entorn sociocultural i socioeconòmic. Ha de garantir també l'assoliment de comportaments, maneres de treballar i d'analitzar l'entorn que faciliten l'assoliment de l'autonomia personal plena, especialment en allò referit a la presa de decisions sobre el seu futur acadèmic i laboral.

Per aconseguir-ho (Pastor Mallol, 1995) proposa els següents objectius de l'acció tutorial:

- Promoure i facilitar l'assoliment d'una major autonomia en aspectes cognitius, afectius i morals.
- Estimular el sentit de llibertat i responsabilitat amb l'entorn social.
- Fomentar la convivència dins d'uns valors democràtics.
- Significar els coneixements, a partir del coneixement i l'actitud positiva respecte a l'entorn immediat: patrimoni natural i cultural.
- Desenvolupar la capacitat de valorar críticament i apreciar les diferents maneres de creació artística i cultural de l'actualitat.

Observem que la consecució d'aquests objectius no depèn únicament de l'actuació del professorat tutor, sinó que es necessita de la participació de tot l'equip docent. Tanmateix, malgrat que aquesta tasca tutorial siga compartida,

no tota incideix de la mateixa manera ni té la mateixa programació, realització i responsabilitat. En aquest sentit, Ayot, Masip, & Obiol, (1994) divideixen l'acció tutorial en dos línies d'actuació paral·leles:

- La tutorització específica, tutorització que és assumida i desenvolupada pel professorat tutor. Forma part d'una acció sistematitzada que es desenvolupa en cada curs escolar i durant tota l'etapa educativa. La seua actuació està reglada, planificada i coordinada pel Departament d'Orientació, la Direcció del Centre i la normativa educativa, estatal i autonòmica.
- La tutorització difusa, aquella acció tutorial que realitza cada docent en la seua praxi habitual a l'aula. Es tracta d'una orientació més acadèmica i transversal que té la seua concreció en les orientacions dels diferents informes d'avaluació.

A mode de síntesi d'aquesta conceptualització, podem definir l'acció tutorial com aquella forma d'enfocar la relació educativa inherent a la funció docent i que té com a objectiu dotar els i les alumnes d'instruments, estratègies i recursos cognitius, afectius i ètics per assolir plenament la competència d'aprendre a aprendre i la competència personal i ciutadana. L'acció tutorial té vocació integradora de l'heterogeneïtat, ja que treballa a partir de la diversitat social i educativa i busca la inclusió d'aquesta en la societat on viuran els nostres alumnes. A més a més, té un paper integrador també a dins dels centres: integrant la diversitat d'alumnes, la funcionalitat i l'equitat de les intervencions (tutorials i acadèmiques) i la coordinació de l'equip docent (Adell & Estreder, 2009; Pastor Mallol, 1995; Rué, 1994).

2.3.2. Modalitat i moments d'intervenció

El marc de referència que prenem per descriure la modalitat d'intervenció és l'anomenat model ecològic i comunitari (Ayot et al., 1994; Pastor Mallol, 1995), és a dir, un model on triangulen tres tipus de visió de l'acció tutorial: la visió sistemàtica, és a dir, la interacció del subjecte amb el seu ambient; la visió dinàmica, que dona una perspectiva evolutiva, de desenvolupament longitudinal de l'individu; i una visió integral, que parteix de la definició del ser com conjunt global biològic, psicològic i social.

Els fonaments d'aquest model, seguint la nomenclatura usada per Pastor Mallol, 1995, es troben en tres modalitats d'intervenció en l'acció tutorial: la prevenció, la compensació i el respecte a la diversitat.

La *intervenció preventiva* té un caràcter proactiu respecte a l'aparició de possibles problemes i el desenvolupament òptim de l'alumne. Aquesta actuació preventiva enllaça amb el primer moment d'intervenció tutorial, el del coneixement de l'alumnat tutoritzat (Ayot et al., 1994). L'acció tutorial permet augmentar el coneixement que sobre l'alumnat té el professorat tutor, però la planificació sistèmica de l'actuació tutorial, permet la interacció i la seua contextualització, demana d'un coneixement previ de l'alumnat. En aquest sentit, la recollida d'informació, la coordinació i el traspàs d'informació esdevé una peça clau per dissenyar la intervenció anticipadora.

Com dèiem la intervenció preventiva permet augmentar el grau de coneixement personal de l'alumnat, ja que el professorat tutor ha de parar especial atenció en els canvis constants que es donen en l'etapa madurativa de l'alumnat que ens ocupa. La qual cosa, li permetrà avançar-se i dissenyar actuacions durant tot el curs que s'adapten a les necessitats de cada moment i que vagen encaminades a desenvolupar l'autonomia del propi alumnat. D'aquesta manera, la intervenció preventiva no només observa els canvis i dona respostes, sinó que a l'avançar-se a aquests canvis, accelera el procés de canvi maduratiu en l'alumnat.

El mateix autor proposa ací dos tipus de programes:

- Programes centrats en la intervenció directa sobre el propi alumne amb l'objectiu de prevenir problemes específics del desenvolupament.
- Programes que intervinguen sobre el context, amb la voluntat de modificar les condicions ambientals que poden condicionar el desenvolupament de l'alumnat.

Malgrat la planificació i la intervenció seguint els dos tipus de programes acabats d'exposar, en determinades ocasions sorgeixen dificultats durant el desenvolupament del curs acadèmic que demanen d'una intervenció encaminada a neutralitzar les possibles dificultats i potenciar les qualitats que permetran a l'alumnat superar-les. Açò ens portarà a una *intervenció compensatòria*. Gràcies al suport que la intervenció tutorial compensatòria pot

oferir a l'individu per superar de manera positiva les dificultats, aquest millorarà el seu autoconcepte i autoestima.

Així doncs, ubiquem la intervenció compensatòria en el procés de seguiment de l'alumnat tutoritzat (Ayot et al., 1994). Seguiment que necessita de l'observació, de la reflexió sobre la pròpia tasca tutorial i la presa de decisions encaminades a millorar el procés de suport al desenvolupament individual i grupal.

La voluntat d'intervenció en el grup i en l'entorn que envolten l'individu cal realitzar-la en un marc d'actuació *respectuós amb la diversitat*. Partint de l'atenció personalitzada i d'una visió integral de les capacitats que poden desenvolupar, cal generar un ambient propici per valorar la riquesa que la diversitat aporta. D'aquesta manera situem l'acció tutorial en el moment d'intervenció d'una resposta educativa a la diversitat des del foment de la inclusió. Situam així l'acció tutorial al servei de la consideració de la diversitat com un valor positiu de la nostra aula, centre i societat. Partirem de la valoració positiva de cada alumne per les seues pròpies característiques, per aflorar que la riquesa del grup divers és major que la pròpia suma d'individualitats.

Un darrer moment d'intervenció tutorial és l'orientació continuada (Ayot et al., 1994), que cal entendre-la com aquella orientació que es dona al llarg de la tota l'etapa educativa de l'alumne. Podríem dir doncs que es tracta d'una orientació longitudinal que facilitarà l'acció tutorial en cadascun dels nivells educatius. Aquesta intervenció transversal a tots els cursos demana d'un elevat nivell de coordinació i cooperació entre els diferents estaments del centre educatiu: el professorat, el professorat tutor, el Departament d'Orientació i la Direcció del centre.

2.3.3. Funcions de la tutoria

Les funcions de la tutoria en els centres de Secundària (com en el conjunt de l'educació obligatòria) venen determinades per la normativa estatal, on el RD1105/2014, de 26 de desembre, on s'estableix el currículum bàsic per a l'ESO i que desenvolupa la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa, estableix de forma genèrica que la tutoria és un element fonamental de l'Educació Secundària i té com a funció primordial la coordinació de l'equip docent que incideix en el desenvolupament de l'alumne.

Aquesta normativa estatal, sentència que són les Comunitats Autònomes les responsables de garantir que l'acció tutorial es pugui desenvolupar de manera efectiva. Malgrat aquesta diversitat normativa en la concreció de la funció tutorial, els següents àmbits (Torrego Seijo et al., 2014) són comuns a totes elles: l'alumnat, l'equip docent, les famílies i les estructures d'orientació.

Respecte **l'alumnat** es fixen les següents funcions:

- Conèixer les característiques personals de l'alumne.
- Detectar i atendre les dificultats d'aprenentatge i relació.
- Orientar sobre les possibilitats acadèmiques i de relació.
- Afavorir el funcionament i l'organització del grup tutorial.
- Facilitar la inclusió a partir de la interacció positiva i la participació de tot l'alumnat en el funcionament del grup.
- Preveure i tractar els problemes de convivència.
- Canalitzar els problemes i inquietuds dels alumnes cap a un horitzó de superació.

Respecte a **l'equip docent**:

- Coordinar el procés educatiu del grup tutorial.
- Coordinar el procés d'avaluació i l'adopció de mesures educatives acordades.

Respecte a les **famílies**:

- Informar del funcionament del centre i del seguiment dels alumnes de manera individual i en grup.
- Facilitar les estratègies de suport familiar al procés d'educació dels seus fills i filles.
- Afavorir i coordinar la participació de les famílies en el procés educatiu.

Finalment, respecte les **estructures d'orientació**:

- Planificar i avaluar el funcionament del Pla d'Acció Tutorial.
- Coordinar entre l'orientació educativa i l'equip docent les mesures d'atenció a la diversitat (resposta educativa per a la inclusió en aquelles Comunitats Autònomes que tenen lleis d'inclusió educativa).

- Coordinar les actuacions amb els serveis i associacions de l'entorn del centre.

2.3.4. El Pla d'Acció Tutorial (PAT)

Per centrar-se la present recerca en un centre educatiu ubicat a Catalunya, agafarem la definició i els elements necessaris per elaborar el Pla d'Actuació Tutorial (PAT, a partir d'ara) de la legislació catalana.

Al document explicatiu de la normativa al voltant de l'acció tutorial del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial, 2009) s'estableix que PAT és:

el marc de centre dins el qual s'ubiquen els eixos de l'orientació, entesa com a aposta de centre, i de l'acció tutorial.

I ha de recollir els següents elements:

1. Principis generals de l'acció tutorial, punt que caldria explicar la imbricació de les accions d'orientació tutorial proposades i el model educatiu del centre, recollit al PEC.
2. Normativa.
3. Contextualització del centre (tipus centre, persones destinatàries, àmbits d'actuació...). Com hem exposat en línies superiors l'acció tutorial cal que partisca de les característiques de l'ambient més pròxim a l'alumne per facilitar el seu desenvolupament integral i significat. De manera que les actuacions tutorials partiran del context sociocultural, socioeconòmic i personal de l'alumne.
4. Objectius generals i específics. En aquest punt cal que apareguen els objectius de *l'àmbit personal* com el foment de l'autoconeixement i la reflexió crítica sobre el procés de construcció de la seua pròpia identitat. Els objectius de *l'àmbit acadèmic*: organització dels aprenentatges, organització i funcionament del sistema educatiu, etc. I els objectius de *l'àmbit professional*: encaminats a conèixer l'entorn sociolaboral.
5. Continguts. Lligats als objectius generals de la tutoria i específics de cada nivell escolar, caldrà detallar amb quins continguts es treballaran els valors destinats al desenvolupament de l'autonomia i la responsabilitat en la presa de decisions.

6. Planificació general d'actuacions (per àmbit, pers. destinatàries, curs escolar,...). Ens situem així en la intervenció preventiva de (Pastor Mallol, 1995) explicada al punt anterior.
7. Coordinació i seguiment de les actuacions (tutoria, MP, pla de treball,...). Ací caldrà que planifiquem la resta d'intervencions: la compensatòria i l'actuació respectuosa amb la diversitat. Així com els moments d'intervenció que tenen a veure amb el coneixement de l'alumnat, el seguiment del seu procés i el foment de la inclusió.
8. Distribució de funcions en relació al PAT.
9. Recursos. Quins recursos usarem i com els distribuïrem.
10. Valoració anual del PAT. Valoració que ha realitzar-se de manera conjunta i coordinada entre el professorat tutor i el Departament d'Orientació i que, partint de l'anàlisi de la situació, ha de recollir les propostes de millora per als proper curs acadèmic. De manera que aquest punt, centra la seua intervenció en l'orientació continuada (Ayot et al., 1994).

2.4. L'educació inclusiva i l'acció tutorial

Al llarg del marc teòric hem desglossat els elements propis de l'educació inclusiva i la relació que aquests tenen entre la inclusió als centre educatiu i el context socioeconòmic dels alumnes dels nostres centres. Després hem vist com l'acció tutorial té un paper clau en el desenvolupament dels alumnes, tan de manera individual com de les relacions amb el grup i el seu context.

Tots dos conceptes necessiten de la diversitat per poder-se desenvolupar. Ens recordava (Muntaner et al., 2016) que la diversitat és un fet natural (de fet, es pot afirmar que la diversitat és, des del punt de vista biològic, imprescindible per a la vida) i (Ainscow, 2001) explicava que les societats més diverses són més riques i per tant, des de l'educació inclusiva cal reivindicar la diversitat com un valor d'enriquiment (Ainscow et al., 2010). En la mateixa línia, (Pastor Mallol, 1995) afirma que l'objectiu central de la tutoria és ajudar a l'alumne a créixer al si de la societat i facilitar-li l'adquisició dels instruments necessaris per desenvolupar-se de manera adequada i autònoma. Afirma també que per posar

en valor a les persones per elles mateixes cal treballar per superar patrons i valorar la riquesa que les diferències aporten.

Exposàvem al punt 2.2. L'educació inclusiva, els pilars de l'educació de (Delors, 1996c). Un d'ells és l'aprendre a viure junts, l'aprendre a conviure. Al punt següent 2.2.1. Conceptualització de l'Educació Inclusiva, treballàvem a partir d'una definició de (Pujolàs, 2007) on afirma que l'Educació Inclusiva és aquella on alumnes diferents aprenen junts, per més diferents que ho siguin.

Paral·lelament hem vist com una de les funcions de l'acció tutorial és preveure i tractar els problemes de convivència que puguin sorgir. De manera que, treballant per millorar les relacions humanes i la interacció de personalitats en un ambient educativament preparat, potenciarem actituds, valors i comportaments (Pastor Mallol, 1995) encaminats al coneixement mutu i a la no segregació.

Altres punts d'enllaç entre l'acció tutorial i l'educació inclusiva els trobem en la planificació de les intervencions. El primer àmbit d'intervenció tutorial és el que hem anomenat, seguint a (Pastor Mallol, 1995), la intervenció preventiva. Aquesta intervenció planificadora de l'acció tutorial ha de tenir un dels seus punts forts la voluntat d'actuar sobre el context amb la voluntat de modificar l'ambient de l'alumne. Actuar sobre el context vol dir que la dificultat està en l'ambient, no en l'alumne i per tant, haurem d'identificar quines són aquestes barreres i com podem eliminar-les. De manera que una acció tutorial per a la inclusió és aquella que influeix amb l'ambient amb voluntat de transformar-lo per permetre la inclusió de tot l'alumnat en el grup, en el centre i en la societat on viu.

En aquest punt, ens apareix altra reflexió relacionada amb l'objectiu central de l'acció tutorial: *afavorir el desenvolupament íntegre de l'alumne perquè realitze un projecte de futur que li permeti participar en la construcció social* (Torrego Seijo et al., 2014). Quin model de societat volem construir? Pregunta que ja ens plantejava (Dubet, 2010) lligada al paper de l'educació inclusiva. Planificar i desenvolupar una acció tutorial per a la inclusió significa posicionar-se en una escola que actue com a superadora de les desigualtats existents, evitant així els processos d'exclusió social i educativa. De manera que hi ha un fil conductor que va des de l'actuació tutorial d'acord amb els principis d'inclusió educativa, fins a la construcció d'una societat més inclusiva.

A mode de conclusió cal remarcar el caràcter globalitzador i la vocació inclusiva de l'heterogeneïtat en tant que integra la diversitat de l'aula amb l'equitat de les intervencions de l'equip docent (Adell & Estreder, 2009). L'acció tutorial és inherent a la funció docent i és clau per al desenvolupament integral dels nostres alumnes i el seu creixement i convivència en una societat diversa i rica. Apostar per un model d'acció tutorial inclusiu, és apostar per una societat rica, diversa i que avança cap a la inclusió.

3. Metodologia

En la justificació d'aquest TFM hem dit que aquesta recerca facilitarà a l'equip directiu del centre prendre decisions encaminades a millorar la inclusió a partir de l'acció docent i després de l'anàlisi de dades del centre. De manera que ens proposem modificar l'actuació del centre en la mateixa direcció que aquesta recerca.

Sabem que perquè un canvi en la praxi d'un centre es pugui produir, es necessita la participació de les persones implicades en el procés d'anàlisi, elaboració de propostes de millora i desenvolupament d'aquestes propostes (García & Trigo, 2000; Gimeno Sacristán, 1990).

En tant que volem provocar un canvi per afavorir els processos d'inclusió del centre, ens situem en el paradigma crític de la recerca educativa (Riera i Romero, 2010). És a dir, a partir d'un context real, sorgeix un problema que activa el procés de recerca, investigació oberta i flexible que busca una solució al problema plantejat i al mateix temps tindrà com a objectiu transformar la realitat del context on es desenvolupa la recerca (Stake, 2006).

Riera i Romero, (2010) afirma que des del paradigma crític de recerca educativa trobem dues modalitats d'investigació fonamentals: la investigació en acció i la investigació avaluativa. En aquesta recerca hem seleccionat la investigació acció com a metodologia empírica.

3.1. El paradigma de recerca d'investigació acció

Malgrat la complexitat de definir de manera única la investigació acció, sí que es pot afirmar que és una recerca que sorgeix de la pràctica docent i dialoga

amb la teoria educativa per construir una nova pràctica docent transformada que, al mateix temps, transformarà la teoria educativa (Latorre, 2003).

En aquesta direcció Contreras Domingo, (1994) afirma que la investigació acció és la suma de dos processos:

- a) Recollida d'evidències i reflexió a partir d'elles sobre el sentit que volem donar-li a la realitat.
- b) L'acció i transformació que justifica aquesta realitat.

Aquests dos processos no són finalistes sinó que el primer analitza la situació i planifica l'acció del segon, mentre que de l'anàlisi de l'acció es recolliran noves evidències que provocaran noves reflexions:

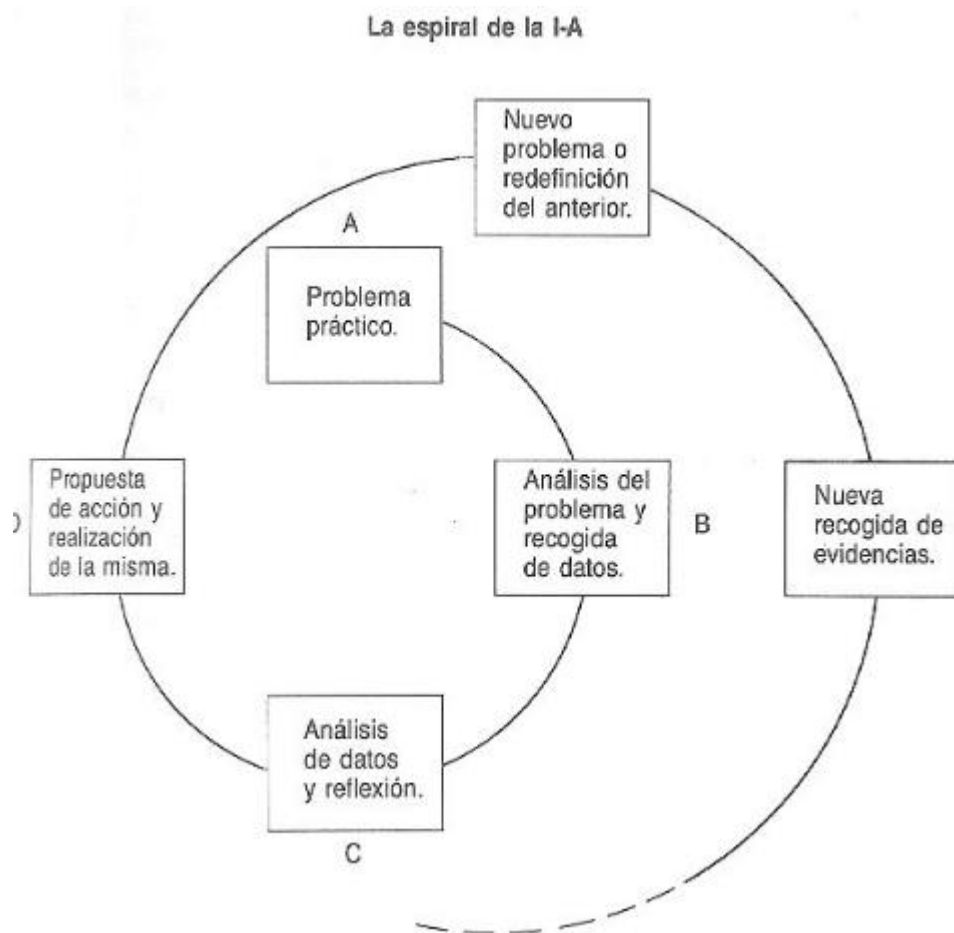


Figura 1. La espiral de la investigació acció. Font: Contreras Domingo, J. (1994).

A la figura 1 es presenta l'espiral d'investigació acció (Contreras Domingo, 1994) amb les quatre etapes que ha de recollir cada cicle d'acció (Santana Vega & Feliciano García, 2004):

- a) Problema pràctic.
- b) Anàlisi del problema i recollida de dades.
- c) Anàlisi de dades y reflexió.
- d) Elaboració del pla d'acció i implementació del pla.

En el punt següent es desenvoluparan cadascuna de les etapes de la investigació acció aplicades a la recerca que es presenta. Val a dir que, per les pròpies dimensions del TFM i pel moment del curs en que es desenvolupa el treball de camp, aquesta investigació es veu limitada a un únic cicle d'acció. Tanmateix el fet que l'autor d'aquesta recerca siga també tutor i professor del grup subjecte ha permès la reflexió compartida entre el professorat implicat i l'equip directiu, així com un posicionament actiu davant les evidències recollides i les intervencions a l'aula.

Hem volgut que el desenvolupament d'aquesta recerca complís amb les següents característiques:

- Que siga un procés basat en l'autoreflexió de la praxi tutorial de l'autor d'aquesta investigació i en l'autoreflexió i reflexió col·lectiva de l'alumnat del grup tutorial subjecte.
- Que es mantinga com un procés obert que permeta successives etapes de millora.
- Que participen en la construcció de les reflexions i de les actuacions a l'aula totes les persones participants, indistintament del rol que juguen en la recerca.
- Que genere conclusions de millora de la inclusió educativa aplicables al context on es desenvolupa la recerca.
- Que siga un procés participatiu i democràtic, on cap dels actors implicat tinguen un sentiment d'exclusió.

D'aquesta manera seguim les pautes fixades per Arnal, (1997) per a les característiques de la investigació acció. A més a més, en garantir la participació de tots els agents implicats i elaborar processos competencials d'aprendre a aprendre, afavorim el creixement individual i col·lectiu des de la riquesa de la

diversitat (tal com hem explicat al punt 2. *Marc teòric*) i així afavorir la generació d'una cultura inclusiva.

3.2. Pla de treball

3.2.1. Context

El treball de camp es desenvolupa en un Institut d'Ensenyament Secundari ubicat a la perifèria de l'àrea educativa de Tarragona a la comarca del Baix Penedès. Es tracta d'una comarca amb situacions socioeconòmiques molt diverses. Al tractar-se d'una zona turística i en una situació equidistant entre Barcelona i Tarragona, molts dels habitants d'aquest municipi tenen treballs precaris o de temporada. D'altres han arribat a la localitat a partir de la segona residència que, amb la crisi del 2008, esdevingué la primera residència, però continuen tenint el treball en altres localitats. El que dona una visió de ciutat dormitori.

Lligat amb això està el fet que la població del municipi està distribuïda en tres nuclis, amb escassa relació entre ells: el nucli antic, situat dalt d'un turó, la platja, on es concentra la població temporera i de pas i, finalment, les urbanitzacions, on majorment es concentra població que treballa en altres localitats.

Amb aquest context, es fa força difícil establir un lligam amb el centre educatiu i que aquest actue com un factor d'inclusió del poble. Visió compartida per les escoles de Primària (tres centres, també separats en l'espai de manera similar a la població) i la dificultat de trobar sinèrgies inclusives entre els quatre centre educatius de la localitat.

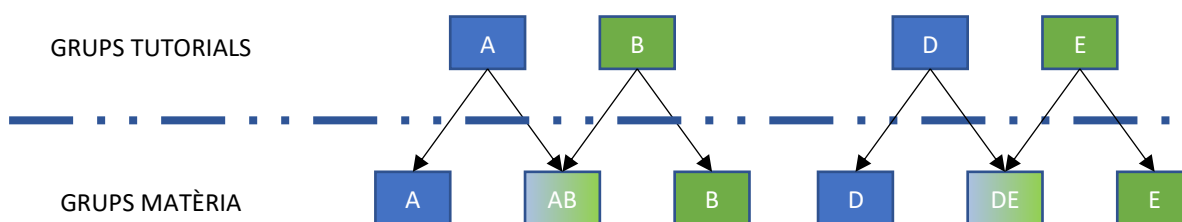
Sabent aquest context, el tipus d'agrupaments realitzat per l'Institut d'Ensenyament Secundari no actua com un element superador de les barreres per a la inclusió social generades per les característiques sociolaborals del municipi.

El centre opta per un tipus d'agrupament que sorgeix de la lògica de la homogeneïtat, el model anomenat *streaming* (Muntaner, 2014; Muntaner et al., 2016). Es justifica la formació d'un grup tutorial a primer d'ESO (el grup C) que agrupa a l'alumnat amb necessitat educatives específiques provinent de les tres escoles adscrites per poder atendre'ls d'una manera més individualitzada i

d'acord amb *les seves capacitats*. Cosa que provocarà unes expectatives menors cap als xiquets i xiquetes d'aquest grup i derivarà amb una manca d'expectatives autoimposades pels propis alumnes. A més de generar una línia paral·lela i segregada de les altres quatre línies de primer d'ESO.

Els altres quatre grups tutorial es formen a partir dels alumnes que no s'agrupen al grup tutorial C. Aquests alumnes són distribuïts de manera heterogènia pel que fa al nombre de nens i nenes, a l'escola de procedència i al rendiment acadèmic.

Els grups tutorial A, B, D, i E reconeguts per l'Administració són desdoblats de manera permanent en 6 grups matèria. Desdoblament que té com a objectiu disminuir la ràtio dels grups matèria. De manera que un mateix alumne pot formar part d'un grup matèria permanent diferent al grup tutorial on està inclòs. De manera que s'obté la distribució següent:



Fem aquesta diferenciació entre grups-matèria i grups-tutorials, perquè els grups resultants del desdoblament (l'AB i el DE) no tenen un tutor o tutora propis, sinó que depenen de la tutorització dels tutors o de les tutores dels grups A i B, i D i E respectivament.

Partint d'aquests grups tutorial, s'usen els següents criteris per fer els desdoblements AB i DE:

- mantenir la heterogeneïtat dels grups tutorial d'origen (no del centre) en els grups de desdoblament, i
- l'espai de les aules on estaran ubicats aquests grups desdoblats (són aules més petites que les aules de referència tutorial). Aquest criteri es molt determinant ja que els grups matèria AB i CD, estan ubicats en aules molt més menudes que les aules ordinàries.

Vist el marc general de primer d'ESO, ens centrarem en el grup tutorial D. Grup tutorial que tutoritzava durant el curs 2018/2019.

El grup tutorial D està format per 30 alumnes, 24 dels estan assignats al grup matèria D i 6 al grup matèria DE (junt amb altres 7 alumnes procedents del grup tutorial E).

Altra variable que cal tenir en compte és que l'equip docent del grup matèria D i l'equip docent del grup matèria DE no és el mateix. És cert que hi ha part del professorat que imparteix docència en tots dos grups matèria, però no arriba al 50% de l'equip docent.

3.2.2. Punt de partida

Amb aquest context, l'acció tutorial durant el primer trimestre es centra en dos punts clau:

- a) treballar l'acollida de l'alumnat a l'institut, i
- b) cohesionar el grup tutorial.

A partir de les activitats de reflexió realitzades després d'algunes dinàmiques de cohesió implementades a la tutoria, s'observa com l'alumnat que forma part del grup matèria DE se sent, cada cop, més al marge del grup tutorial.

Tan és així que en la tutoria de preavaluació, en les reflexions al voltant de com ens sentim i com funcionem com a grup, alguns alumnes del grup matèria DE ho verbalitzen amb frases com: *sempre parlem d'ells [grup D], només fem coses per millorar el D, si parlem dels problemes del grup D, nosaltres no hi som; els problemes que jo [un alumne] tinc son amb uns alumnes de l'E; nosaltres som els marginats; mai no es parla del DE, no donem *lo mateix, etc.*

Amb la informació recollida de l'observació de l'actitud de l'alumnat del grup tutorial D i de la queixa expressada pels alumnes que formen part del grup matèria DE, es fa necessari analitzar en profunditat quins elements estan dificultant la cohesió i la inclusió del grup i el rendiment acadèmic de tot l'alumnat. Paral·lelament a aquest procés, al començament de la segona avaluació, s'incorpora un nou alumne al grup. Alumne que havia estat escolaritzat en el centre durant els mesos de setembre i octubre, al grup tutorial C, grup que, tal com hem explicat al context, es genera de manera segregada amb aquells alumnes que presenten necessitat educatives. Durant el primer trimestre té una assistència irregular al centre i el seu context familiar no actua com a facilitador de la seua presència al centre.

La convivència a l'aula es complicada, fruit d'una relació dificultosa amb un company per problemes que s'arrosseguen des de Primària. La reacció a les dificultats de convivència, tan per l'alumne com per alguns dels seus companys, és l'ús de la violència. Amb contínues baralles dins i fora del centre.

La família d'aquest alumne té una casuística familiar que actua com una barrera per a les relacions amb les seus companys i companyes. A més a més, les barreres existeixen també al si familiar, amb moltes dificultats de comunicació mare-fill.

D'altra banda, la resposta educativa del centre a través de l'acció tutorial es dona des de la perspectiva compensatòria, centrant-se les dificultats de les dificultats per a la convivència positiva de l'alumne, sense plantejar-se intervencions sobre el seu entorn.

Tant la família com l'alumne no accepten el suport compensatori ni mesures individualitzades; cosa que, amb la insistència del centre amb aquest tipus de resposta, provoca un augment del conflicte centre-família-alumne que conclou amb la no assistència del xiquet al centre.

La decisió de no assistir al centre es pren i es compleix la darrera setmana d'octubre i es perllonga fins a l'inici de la segona avaluació. Moment en què, des de Capolaria d'Estudis, es decidix incorporar-lo al grup tutorial i al grup matèria D.

3.2.3. Anàlisi de la situació

Observant el context descrit anteriorment, es fa necessari prendre decisions sobre quin tipus d'actuacions són necessàries i prioritàries des d'una acció tutorial per a la inclusió.

Tanmateix es fa necessari tenir dades objectives per poder decidir quines actuacions són prioritàries i si les actuacions que intuïm són les adequades o no. Per tant, la següent passa és la recerca d'un instrument que ens siga útil per aconseguir aquest objectiu: analitzar el grup.

En la cerca d'un instrument que ens permeta analitzar el grup ens fixem en aquells que ens permeten fer-ho des d'una perspectiva inclusiva i cercant aquells que tinguen referències del seu ús a aules de Secundària.

En la bibliografia, apareixen pocs casos en què un índex d'anàlisi siga adaptat a l'estudi de la dinàmica inclusiva de l'aula. Dels diferents instruments, ens decantem per l'ús d'ACADI (Autoavaluació de Centres per a la Atenció a la

Diversitat des d'una perspectiva Inclusiva) (Arnaiz Sánchez & Guirao Lavela, 2015).

Decidim usar ACADI per diverses raons:

- Els propis autors en la presentació del seu índex ja afirmen de la possibilitat d'utilitzar-lo de manera parcial per adaptar-lo a les necessitats de cada centre.
- Aquesta eina s'ha aplicat a totes les etapes educatives preobligatòries i obligatòries, amb adaptacions a cadascuna d'elles. (Escarabajal Frutos et al., 2017)
- ACADI té una organització en àmbits > categories > indicadors > ítems que permet la localització i contextualització dels ítems que busquem.
- L'organització del indicadors d'ACADI permet seleccionar amb facilitat aquelles preguntes que tenen una incidència directa en el aula.

La següent passa en la programació de l'anàlisi de situació del grup tutorial és la selecció d'aquells indicadors i ítems que tenen una incidència en el aula.

La tria s'ha fet tenint en compte els quatre àmbits que proposa ACADI: context escolar, recursos, procés educatiu i resultats. Val a dir, que el gruix de les preguntes seleccionades formen part del tercer àmbit: el procés educatiu.

A més a més de la presència de tots els àmbits d'anàlisi que proposa ACADI per valorar l'atenció a la diversitat des de la perspectiva d'inclusió, s'han tingut en compte altres criteris com:

- Que puguin ser contestades tan pel professorat com per l'alumnat implicat.
- Que tinguin una relació directa amb la praxi a l'aula.
- Que siguin rellevants per a l'objecte d'aquesta recerca: conèixer les debilitats en clau d'inclusió per definir actuacions encaminades a la millora de la inclusió de l'aula.

El conjunt de les 60 preguntes seleccionades es pot observar a l'annex I.

Per acabar en la construcció de l'instrument d'anàlisi, hem de parlar dels grups diana i de com garantirem la participació dels subjectes en la resposta a les preguntes d'ACADI.

Tal com s'ha exposat al punt 2.3. *Orientació i acció tutorial*, del marc teòric, l'acció tutorial s'entén com aquella intervenció encaminada a coordinar la interacció entre dos equips humans: l'equip docent i el conjunt de l'alumnat, i el seu context. És a dir una acció tutorial encaminada a buscar el progrés emocional, maduratiu, acadèmic i de convivència en el respecte a la diversitat dels alumnes (Lázaro, 1991; Moreau, 1990; Pastor Mallol, 1995).

D'igual manera, tal com hem exposat al punt 2.2. *Educació Inclusiva*, del marc teòric, una bona pràctica inclusiva ha d'estar centrada en les condicions i oportunitats que s'ofereixen a l'alumnat i en agrupaments heterogenis per garantir la presència, la participació i l'aprenentatge de tots els alumnes (Muntaner et al., 2016). Com que la principal barrera per a la inclusió que hem de superar és el tipus d'agrupament, ens veiem obligats a recollir informació dels dos grups matèria, tan de l'alumnat com del professorat implicat.

3.2.4. Anàlisi d'evidències

A partir de l'anàlisi de les evidències recollides reflexionarem i valorarem el grau d'assoliment de dos blocs d'objectius:

- D'una banda els objectius derivats a partir de l'anàlisi de la situació i les actuacions d'aula proposades. Ací caldrà valorar si les actuacions d'aula proposades s'adeqüen o no als objectius de millora derivats de l'anàlisi de la situació.
- D'altra banda els objectius propis del present TFM. Això és:
 - Valorar les fortaleses i debilitats dels grups d'alumnes per programar situacions d'ensenyament-aprenentatge inclusives.
 - Establir dinàmiques d'inclusió i valorar-ne el seu efecte.
 - Desenvolupar i implementar una estratègia d'investigació "recerca-acció".

3.2.5. Instrument d'anàlisi

El llistat complet d'ítems seleccionats atenent als criteris exposats al punt anterior, com hem dit, està a l'Annex I del present TFM. Hem buscat que estiguen

representats tots els àmbits que proposa ACADI i els indicadors. El llistat de tots ells els tenim exposats en aquest llistat:

A: Context escolar.

A.1. Projecte de centre.

A.1.1. Valors inclusius compartits pel conjunt de la comunitat educativa.

B: Recursos.

B.2. Diversitat de materials i instal·lacions.

B.2.3. Materials variats.

B.4. Organització de temps i espais.

B.4.1. Estructura de temps i espais flexibles.

B.5. Recursos d'aprenentatge.

B.5.1. Autoadministració d'informació i guia de l'aprenentatge.

C: Procés Educatiu.

C.1. Respecte als ritmes i característiques individuals de l'alumnat.

C.1.1. Existència de diversitat metodològica per cobrir les característiques individuals de cada alumne.

C.1.4. Pràctiques de tasques diverses, simultànies i reforç a necessitats en la tasca.

C.5. Implicació activa de l'alumnat en el seu propi aprenentatge.

C.5.1. Coneixement, per part dels alumnes, dels objectius i continguts curriculars en els què proposen activitats.

C.5.2. Implicació conscient dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge.

C.5.3. Ús d'estratègies d'aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu.

C.5.4. Pràctiques d'estratègies que afavoreixen l'aprenentatge autònom i desenvolupen processos d'"aprendre a aprendre".

C.6. Avaluació tolerant.

C.6.1. Obtenció d'informació mitjançant font diverses.

C.6.2. Aplicació efectiva de l'avaluació contínua.

C.8. Interaccions entre els alumnes.

C.8.1. Naturalesa i freqüència de les interaccions entre tots els alumnes.

D. Resultats.

D.1. Referència a metes àmplies.

D.1.1. Obtenció de metes preestablertes en el centre. Obtenció de metes considerant simultàniament on comencen els alumnes i el ritme del seu progrés.

D.1.2. Inclusió i obtenció de sabers: saber, saber fer, saber ser i saber conviure.

D.3. Participació i clima del centre.

D.3.2. Millora del clima de convivència en el centre.

D.3.3. Millora de les actituds dels alumnes cap a les altres i els altres alumnes.

Tots els indicadors seleccionats tenen una incidència directa en el desenvolupament de l'activitat docent i tutorial a l'aula. A més a més, s'han descartat aquells indicadors que no podien ser contestats per l'alumnat, com aquells que fan referència a les tasques organitzatives o administratives del centre.

Totes les preguntes han seguit l'escala de valoració proposada per Arnaiz Sánchez & Guirao Lavela, (2015) en l'explicació de l'instrument ACADI. Escala de valoració que segueix el model d'escala de Linkert (Fabila Echauri, Minami, & Jesús Manuel, 2013) de quatre punts, sent la puntuació d'1=molt poc i la puntuació 4=molt.

D'altra banda i atès que els alumnes del grup tutorial D estan distribuïts en dos grups matèria, es fa necessari recollir les evidències de la situació en dos blocs de resultat diferenciats: **alumnes D** i **alumnes DE** (només participen els alumnes del grup tutorial D).

D'igual manera, com que l'equip docent dels dos grups desdoblats, com ja s'ha dit, no és el mateix; s'opta per diferenciar els blocs de resultats del professorat: **professorat D** i **professorat DE**.

Per facilitar la participació dels subjectes en la recollida d'informació i l'anàlisi posterior de les dades, hem decidit transformar les preguntes en un formulari utilitzant l'aplicació *forms* de Google.

Els alumnes podran respondre a les preguntes d'ACADI durant l'hora de tutoria a l'aula d'informàtica de primer cicle de l'ESO. Mentre que el professorat podrà respondre el qüestionari durant la mateixa setmana que ho faran els alumnes.

3.2.6. Objectius de millora

Tal com es mostra a l'apartat 4.1. *Resultats de l'anàlisi de la situació*, hi ha vuit ítems amb una àmplia coincidència en assenyalar-los com a debilitats en el grau d'inclusió del grup tutorial. Aquest conjunt de debilitats, tenen en comú que fan referència a la participació, a la cohesió, a l'ambient a l'aula (convivència), a la comunicació i a l'autonomia de l'alumnat.

A partir d'aquests resultats, hem establert tres objectius de millora de la inclusió d'aula per treballar des d'una acció tutorial inclusiva:

- 1) Millorar el clima i les interaccions positives de tots els alumnes del grup tutorial.
- 2) Millorar les oportunitats de comunicació i reflexió entre l'alumnat i de tot l'alumnat.
- 3) Millorar la participació i autonomia de tot l'alumnat.

Tal com acabem de dir, aquests tres objectius de millora sorgeixen a partir de les debilitats del procés d'inclusió trobades, de manera que van encaminades a reforçar les diferents variables que influeixen en una aula inclusiva.

A la *taula 1* es mostren la relació entre els objectius de millora i les debilitats per a la inclusió detectades amb ACADI.

Objectiu de millora	Debilitat
Millorar el clima i les interaccions positives de tots els alumnes del grup tutorial	B5.1.3. El clima de l'aula i l'organització dels recursos didàctics contribueixen a l'aprenentatge autònom dels alumnes.
	C5.3.5. Els alumnes comparteixen la responsabilitat d'ajudar a superar les dificultats que experimenten algunes companyes i companys durant les classes.
	C8.1.3. L'alumnat respecta els ritmes i característiques individuals de cada companya i company.
	C8.1.4. Existeixen espais de trobada entre l'alumnat per abordar qüestions d'interès i planificar actuacions al respecte.
	D3.3.7. S'han reduït les relacions d'abús de poder entre iguals o "bullying".

Millorar les oportunitats de comunicació i reflexió entre l'alumnat i de tot l'alumnat	B2.3.2. Es dona a l'alumnat l'oportunitat de comunicar-se amb les seues companyes i els seus companys a través de diferents mitjans.
	C5.3.5. Els alumnes comparteixen la responsabilitat d'ajudar a superar les dificultats que experimenten algunes companyes i companys durant les classes.
	C8.1.4. Existeixen espais de trobada entre l'alumnat per abordar qüestions d'interés i planificar actuacions al respecte.
Millorar la participació i autonomia de tot l'alumnat	C5.1.2. Els alumnes poden proposar algunes activitats en el desenvolupament de la programació.
	D3.3.4. Es debat i es consensua amb l'alumnat les normes de comportament de l'aula.

Taula 1. Relació entre els objectius de millora i les debilitats detectades.

3.2.7. Pla d'acció

D'acord amb els resultats d'ACADI i els objectius de millora que se'n deriven del seu anàlisi i s'exposen al punt 3.2.6. *Objectius de millora*, proposem una sèrie d'actuacions des de l'acció tutorial encaminades a millorar la cohesió i el clima d'aula, d'una banda; i la comunicació i reflexió, així com la seua participació i autonomia d'altra banda, elements bàsics per treballar la plena inclusió.

Proposem dos blocs d'intervencions, un primer bloc d'intervencions complexes i un segon bloc d'intervencions senzilles. Usem la terminologia complexes i senzilles de la mateixa manera que és utilitzada en la literatura sobre l'aprenentatge cooperatiu (Mayordomo & Onrubia, 2015; Pujolàs, 2008b, 2008a; Pujolàs et al., 2006). Entenem actuacions complexes aquelles actuacions que ens ocuparan més d'una sessió tutorial, mentre que les actuacions senzilles serien aquelles que ens ocuparien una única sessió.

Activitats complexes

Dins d'aquest bloc, proposem dues activitats, una de caire individual i l'altra de caire col·lectiva.

Activitat complexa individual

Proposem una actuació distribuïda en dues sessions, una al començament de l'avaluació i altra al final de l'avaluació. En la primera sessió, l'alumnat reflexionarà individualment sobre quines expectatives i objectius té en la segona avaluació i què ha de fer ell o ella per aconseguir-los. Un cop escrits,

cada alumne o alumna introduirà aquestes expectatives o objectius a l'interior d'un sobre i el tancarà. El tutor recollirà aquests sobres i els guardarà fins a la darrera sessió.

La segona sessió d'aquesta actuació es realitzarà al final de l'avaluació, coincidint amb la tutoria d'avaluació. Aquesta sessió començarà repartint el sobre amb els objectius de l'avaluació a cada alumne o alumna. Aquests els obriran i farem una reflexió col·lectiva. Seguidament es repartiran els butlletins de notes i cada alumne o alumna haurà d'escriure una reflexió sobre el grau d'assoliment de les expectatives o objectius.

L'objectiu d'aquesta activitat es treballar l'aprendre a fer i l'aprendre a ser que hem exposat al punt 2.2. Educació inclusiva, d'aquesta manera treballarem l'autoavaluació i la reflexió. A més a més, treballant l'autoconeixement, treballarem la competència personal i social, l'assoliment de la qual, es necessari per poder valorar la diversitat com una riquesa.

Activitat complexa col·lectiva

Proposem una activitat distribuïda en tres sessions:

1. Primera sessió. Realitzem la dinàmica *el millor i el pitjor*. De manera individual, l'alumnat haurà de reflexionar i escriure sobre allò que, com a grup, es la seva principal fortalesa i allò que troben que és el punt feble del grup tutorial.

Un cop feta aquesta reflexió, els alumnes seuran en grups de 4. Els grups elaborats a partir dels resultats del test "sociescuela" que el centre va passar durant el mes de novembre.

Cada grup posa en comú allò que ha escrit cada alumne. Caldrà establir un llistat per grup amb les aportacions de tots els components i totes les components.

Finalment, hi haurà una posada en comú en tot el grup tutorial, anotant tot el llistat a la pissarra.

De manera paral·lela al llistat que elaborarem en aquesta sessió, aconseguirem que malgrat, pertànyer a grups matèria diferents i tenir contextos sociofamiliars diversos, visualitzar que tenim unes necessitats comunes per al nostre desenvolupament a l'aula.

2. Segona sessió. Els alumnes seuen en els mateixos grups que en la primera sessió i treballarem a partir del llistat resultant en la primera sessió.

El llistat resultant el tindrà cada grup i, utilitzant l'estructura cooperativa *el número*, caldrà que cada grup trie els cinc aspectes que troben més prioritaris del llistat.

Usarem aquesta estructura cooperativa per assegurar-nos la participació de tot l'alumnat en el desenvolupament de l'activitat i la interacció positiva per resoldre-la.

Un cop tots els grups tinguen escollits aquests cinc aspectes, els posarem en comú en el gran grup i tornarem a utilitzar *el número*, però ara en tot el grup tutorial, per seleccionar-ne tres i implementar-los en el aula.

Per preparar la següent sessió, cadascun dels grups haurà de pensar com millorar aquests tres punts i quin seguiment farem, amb una única premissa: no poden ser mesures punitives.

3. Tercera sessió. L'alumnat segueix assegut en els mateixos grups. Començarem la sessió dedicant un temps per acabar de reflexionar en grup sobre el com implementarem les propostes de millora i quin seguiment farem.

Passat aquest temps, ho posem en comú i ho acordem per consens.

Amb aquesta activitat complexa es pretén que l'alumnat, que té un sentiment d'exclusió perquè forma part de dos grups matèria diferents i per la diversitat sociofamiliar existent, forme part de l'elaboració d'una mateixa solució per superar aquesta barrera. De manera que, en treballar plegats des de la diversitat per buscar instruments que actuen com a facilitadors de la inclusió superem plegats els sentiments d'exclusió.

Activitats senzilles

El cabdell

(Gavaldà, Pons-Altés, Grau, Callarisa, & Torrents Eina, 2016; Palomar Negrodo & Virgili Elvira, 2016)

Els alumnes es situaran en cercle. Un alumne començarà la dinàmica dient què pot aportar al grup tutorial per millorar-ne la cohesió. Dirà: "em dic... i

puc aportar...” Un cop ho diga, llençarà el cabdell de fil a un altre alumne, amb la condició que no siga cap de les dues persones té al seu costat.

L'objectiu d'aquesta dinàmica és doble:

1. Fer veure que totes i tots tenen alguna cosa positiva per aportar a la millorar del clima d'aula del grup tutorial.
2. Visualitzar, a partir de la teranyina resultant, la importància de la cohesió del grup.

El blanc i la diana

(Gavaldà et al., 2016; Pujolàs, 2008a, 2008b)

L'objectiu d'aquesta dinàmica és que l'alumnat veja que, malgrat que no es coneixen bé, tenen més punts en comú del que sembla. D'aquesta manera podrem superar els estigmes, especialment envers l'alumne nouvingut a l'aula (tal com hem explicat al punt 3.2.2. *Punt de partida*).

A més a més, tal com hem exposat al punt 2.2. *Educació inclusiva*, treballarem afavorint un descobriment gradual i positiu de la diversitat i participarem en un projecte comú (l'activitat complexa col·lectiva). Condicions que se situen a la base de la construcció d'un procés d'inclusió.

De manera individual, l'alumnat doblarà un foli fins que quede un triangle allargat, on dibuixaran 3 segments de cercle (figura 1).

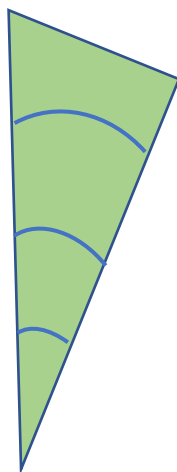


Figura 2. Triangle "El blanc i la diana".

En el cercle exterior, escriuran i contestaran a la pregunta: Quina és l'assignatura que menys m'agrada? En el segon cercle faran el mateix amb la pregunta: Què és el que més m'agrada de l'institut? Finalment, en el cercle més

intern, faran el mateix, però responent a la pregunta: Quina és la meua afició preferida?

Un cop cada alumne i alumna haja acabat de realitzar el triangle. Ho posarem en comú. L'alumnat s'aixecarà i explicarà les seues respostes i enganxarà el triangle en la diana que haurem dibuixat en paper continu.

El producte resultant d'aquesta dinàmica serà un pòster de l'aula on tots els formatgets estaran units amb punts de coincidència.

3.2.8. Seguiment de les actuacions a l'aula

D'acord amb les actuacions d'aula proposades en el punt anterior, proposem els següents instruments per realitzar el seguiment de les intervencions que es realitzen a l'aula, tan per a l'anàlisi de la situació com per al pla d'actuació.

- Per a l'anàlisi de la situació, s'usaran les respostes del qüestionari ACADI que passem als quatre grups diana.
- Per al seguiments de les intervencions d'aula, seran els següents:
 - Bloc d'intervencions complexes:
 - Individuals. Les reflexions dels alumnes al voltant dels objectius/expectatives sobre la segona avaluació i la reflexió final sobre el grau d'assoliment d'aquests objectius/expectatives.
 - Col·lectives. El llistat elaborat a partir de la dinàmica *El millor i el pitjor*. El llistat de propostes de millora elaborades i prioritzades per cadascun dels grups i el llistat resultant de realitzar el número en el gran grup.
 - Bloc d'intervencions senzilles:
 - El cabdell. Observació de la dinàmica i reflexions orals.
 - El blanc i la diana. El producte final. Pòster amb totes les respostes que estarà a l'aula.

- Conjunt de les intervencions tutorial per a la inclusió desenvolupades durant aquest període.
 - Acta de la Junta d'Avaluació. Les Juntes d'avaluació es fan seguint els grups tutorial i no els grups matèria. De manera que podem tenir una visió global del grup tutorial per part del professorat.
 - Conclusions de la tutoria d'avaluació.

4. Discussió de resultats

Seguint la seqüència d'investigació acció exposada al punt 3.1. *El paradigma de recerca d'investigació-acció*, en aquest apartat presentarem els resultats agrupats en dos punts de l'espiral de la investigació-acció: els resultats derivats de l'anàlisi de la situació i que han servit per elaborar el pla d'acció i els resultats de l'aplicació d'aquest pla.

D'aquesta manera, en el punt 4.1. *Resultats de l'anàlisi de la situació* justificarem el objectius de millora triats i el per què de les intervencions d'aula plantejades. Mentre que al punt 4.2. *Resultats de l'aplicació del pla d'acció*, contrastarem les informacions recollides amb les percepcions de l'autor d'aquest TFM en qualitat de docent investigador i amb les valoracions recollides a la junta d'avaluació.

4.1. Resultats de l'anàlisi de la situació

Tal com s'ha exposat al punt 3.2.5. Instruments d'anàlisi, per aconseguir una informació més acurada sobre les barreres a la inclusió, debilitats en la terminologia d'ACADI (Arnaiz Sánchez & Guirao Lavela, 2015), els resultats del qüestionari s'han agrupat en quatre grups: el professorat del grup matèria D, el professorat del grup matèria DE, l'alumnat del grup matèria D i l'alumnat del grup matèria DE.

Per definir quines respostes són debilitats i quines fortaleces, hem seguit el model d'Escarabajal Frutos, Arnaiz Sánchez, & Giménez Gualdo (2017), de manera que hem considerat una debilitat aquelles preguntes que han obtingut una puntuació inferior a 2,74; fortlesa acceptable aquells punts que se situen entre 2,75 i 3,4; i una fortlesa bona si la puntuació és superior a 3,45.

Per poder prioritzar i seleccionar les debilitats identificades hem definit el paràmetre: grup de debilitat. Un grup de debilitat (GD) es una pregunta que obté una puntuació inferior a 2,75 en un dels grups participants en el qüestionari. De manera que comptant el nombre de grups de debilitats obtinguts per cada pregunta podem ordenar-les en funció d'aquests i prioritzar intervencions tutorial encaminades a eliminar aquestes barreres.

A la *taula 2. Grups de debilitats*, es pot observar quines preguntes del qüestionari tenen una puntuació per al grup de debilitat de 3.

Àmbit	Categoria	Indicador	Pregunta	P.D	P.DE	A.D	A.DE	\bar{x} P	\bar{x} A	GD
B: Recursos	B.2. Diversitat de materials i instal·lacions	B.2.3. Materials vairats	2. Es dona a l'alumnat l'oportunitat de comunicar-se amb les seues companyes i els seus companys a través de diferents mitjans.	2,6	2,4	2,62	2,9	2,50	2,76	3
B: Recursos	B.5. Recursos d'aprenentatge	B.5.1. Autoadministració d'informació i guia de l'aprenentatge.	3. El clima de l'aula i l'organització dels recursos didàctics contribueixen a l'aprenentatge autònom dels alumnes.	2	3,2	2,62	2,6	2,60	2,61	3
C: Procés Educatiu	C.5. Implicació activa de l'alumnat en el seu propi aprenentatge.	C.5.1. Coneixement, per part dels alumnes, dels objectius i continguts curriculars en els què proposen activitats.	2. Els alumnes poden proposar algunes activitats en el desenvolupament de la programació.	2	1,8	2,29	2,8	1,90	2,54	3
C: Procés Educatiu	C.5. Implicació activa de l'alumnat en el seu propi aprenentatge.	C.5.3. Ús d'estratègies d'aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu.	5. Els alumnes comparteixen la responsabilitat d'ajudar a superar les dificultats que experimenten algunes companyes i companys durant les classes.	2,6	1,8	2,52	2,9	2,20	2,71	3
C: Procés Educatiu	C.8. Interaccions entre els alumnes	C.8.1. Naturalesa i freqüència de les interaccions entre tots els alumnes.	3. L'alumnat respecta els ritmes i característiques individuals de cada companya i company.	2,4	2,4	2,71	3,3	2,40	3,01	3
C: Procés Educatiu	C.8. Interaccions entre els alumnes	C.8.1. Naturalesa i freqüència de les interaccions entre tots els alumnes.	4. Existeixen espais de trobada entre l'alumnat per abordar qüestions d'interès i planificar actuacions al respecte.	2,4	1,8	3,05	2,5	2,10	2,77	3
D: Resultats	D.3. Participació i clima del centre.	D.3.3. Millora de les actituds dels alumnes cap a les altres i els altres alumnes.	4. Es debat i es consensua amb l'alumnat les normes de comportament de l'aula.	2,4	2,2	3,10	2,6	2,30	2,85	3
D: Resultats	D.3. Participació i clima del centre.	D.3.3. Millora de les actituds dels alumnes cap a les altres i els altres alumnes.	7. S'han reduït les relacions d'abús de poder entre iguals o "bulling".	2,2	2,4	2,71	3,4	2,30	3,06	3

Taula 2. Grups de debilitats

Presentem les preguntes que tenen una puntuació de 3 per al GD, ja que hem descartat com a prioritàries aquelles preguntes que tenien una puntuació menor. A l'Annex II. *Resultats d'ACADI* es mostren el conjunt de respostes al qüestionari amb el nombre de grups de debilitats de cadascuna d'elles.

Tal com s'ha explicat al punt 3.2.5. *Instruments d'anàlisi*, ACADI consta de quatre àmbits: l'àmbit A (Context Escolar), l'àmbit B (Recursos), l'àmbit C (Procés Educatiu) i l'àmbit D (Resultats) (Arnaiz Sánchez & Guirao Lavela, 2015). Tanmateix, només hi ha indicadors i preguntes de l'àmbit B, l'àmbit C i l'àmbit D que tinguen un puntuació de 3 en la variable "grups de debilitat".

L'àmbit A té una única categoria: *A1. Projecte de centre*, de manera que l'alumnat podria tenir més problemes per respondre les qüestions, ja que moltes d'elles fan referència a la documentació i organització del centre. D'aquesta categoria únicament es van plantejar 3 preguntes agrupades dins de l'indicador *A.1.1. Valors inclusius compartits per tota la comunitat*, que són les següents:

1. El professorat té una actitud favorable a la incorporació de l'alumnat amb necessitats especials o característiques diferents al centre.
2. L'alumnat intenta ajudar les companyes i els companys que tenen més dificultats.
11. Es mostra a l'alumnat que pot aprendre, si s'ho proposa, en qualsevol àrea curricular⁴.

En els tres ítems seleccionats sorprén la elevada puntuació que obtenen per part del professorat, especialment en la 1 i la 11, superior al 3,5. Trobem que aquesta valoració de l'actitud favorable del professorat a la incorporació d'alumnat divers, respon a la lògica dels agrupaments que, en l'apartat 3.2.1. Context hem qualificat d'*streaming* (Muntaner, 2014; Muntaner et al., 2016). De la mateixa manera que es reforça en la convicció al centre que els agrupaments són heterogenis, malgrat l'existència del grup tutorial C, on es concentren tots els alumnes amb algun tipus de necessitat especial i que, a més a més, segueix una programació específica i diferenciada de la resta dels grups de primer

⁴ La numeració es correspon al número de l'ítem d'ACADI (Arnaiz Sánchez & Guirao Lavela, 2015)

d'ESO; es té la convicció que l'actitud del professorat cap a la diversitat és positiva, però es prioritza la seua incorporació al grup tutorial C.

D'aquest indicador, es de destacar també que l'ítem que obté una puntuació més baixa és la pregunta 2. Novament ací, el professorat dona una puntuació més alta que l'alumnat: 3,1 de mitjana el professorat i 2,7 l'alumnat. És també rellevant remarcar el que el grup d'alumnes segregat del grup tutorial D dona una puntuació més alta 2,9 que el grup d'alumnes que els alumnes del grup matèria D, 2,57. És a dir, els alumnes del grup matèria DE es mostren més favorables a l'ajuda mútua i a la col·laboració entre els companys que els alumnes del grup matèria D. L'explicació a aquesta diferència la trobem en la cultura de grup (Willis, 1988).

Del grup tutorial estudiat, només 6 alumnes van al grup matèria DE amb altres alumnes provinents del grup tutorial E (tal com s'ha exposat al punt 3.2.1. *Context*). Aquests 6 alumnes col·laboren i s'ajuden mútuament en sentir-se que son grup diferent dels altres dos grups d'alumnes amb els que tenen relació.

De l'àmbit B, dos ítems tenen 3 grups de debilitats: el primer fa referència a la possibilitat que tenen els alumnes de comunicar-se entre ells i el segon a si el clima d'aula afavoreix l'aprenentatge autònom dels alumnes. Es de remarcar també que en els dos indicadors de l'àmbit B presents en la taula 1 el professorat valora tots els ítems com una debilitat, mentre que l'alumnat només els dos que acabem d'indicar.

Aquests ítems pregunten, de forma genèrica, sobre si es treballa l'autonomia i s'ofereixen formes diverses de presentar la informació i resoldre les activitats. A més a més, a les Juntes d'Avaluació del grup tutorial D, són freqüent els comentaris que fan referència a la manca d'autonomia dels alumnes (en 18 dels 30 alumnes del grup tutorial (font: acta de la Junta d'Avaluació)). De manera que, malgrat identificar aquesta barrera, no s'actua perquè es posa el focus en l'alumne i no l'entorn, en aquest cas els aprenentatges. Es fan necessària, per tant, intervencions des de l'acció tutorial que afavorisquen el desenvolupament de l'autonomia personal.

D'altra banda, s'observa també que el professorat actua des de la lògica de la integració (Parrilla, 2002), no presentant la informació des de formes diverses ni oferint múltiples formes de resolució de les situacions d'ensenyament aprenentatge. De manera que es continua posant el focus en l'alumnat, en allò

que necessita per realitzar l'activitat proposada i no, en com s'ha de modificar l'activitat perquè aquest alumne pugui participar i aprendre en la seua resolució.

De l'àmbit C, apareixen quatre ítems que requereixen una acció prioritària, ja que són identificats com a debilitats per 3 grups. Els quatre ítems fan referència a la participació en la definició de les activitats d'aula, a la corresponsabilitat del progrés educatiu de tots els alumnes del grup, el respecte a la diversitat i el diàleg entre l'alumnat.

Entenem que amb aquests elements podem influir directament des de l'acció tutorial, per això es planteja un pla d'acció que es fonamenta en la reflexió individual i col·lectiva de l'alumnat per cercar quines són les dificultats que troben que caldria prioritzar la seua superació i com superar-les, tal com s'ha exposat al punt 3.2.7. *Pla d'acció*. Així, treballant l'autonomia i la corresponsabilitat, potenciem la xarxa de col·laboració de l'aula i es poden prendre decisions encaminades a millorar els aprenentatges en clau d'inclusió. Situant-nos així a la base de la metodologia d'aula per afavorir la inclusió (Muntaner, 2014).

Finalment, en l'àmbit D (Resultats) dos ítems aconseguixen una puntuació de 3 per a grup de debilitat. El primer d'ells fa referència a la capacitat autoreguladora dels alumnes, ja que s'identifica com una debilitat la manca de participació de l'alumnat en les decisions sobre les normes de funcionament de l'aula.

El segon ítem remarcat són les relacions d'abús de poder. En aquest cas, malgrat ser identificat com una debilitat per tres grups, es destaca la diferència de puntuació en l'escala de Linkert (Fabila Echauri et al., 2013) entre el professorat i l'alumnat. El professorat considera que hi ha més relacions d'abús de poder que no l'alumnat.

La puntuació que li donen els alumnes del grup matèria DE a aquest ítem reforça la idea de la cultura de grup que hem exposat en línies anteriors d'aquest punt. Al constituir-se com un grup diferenciats dels altres dos, les relacions intragrupals s'estableixen d'igual a igual, relegant les relacions d'abús de poder a la interacció intergrupals. Reforça aquesta afirmació els conflictes generats al llarg del curs, perquè alguns alumnes del grup matèria D es refereixen als alumnes del grup tutorial D que van al grup matèria DE com els "raros", "frikis", "apestats", etc.

Respecte a la valoració que aquest ítem té en la resta de grups de l'estudi, el fet de no haver necessitat la participació de la mediació escolar, ni queixes d'abús de poder, ni pel professorat ni per l'alumnat, en la primera avaluació, ens fa pensar que aquesta valoració està condicionada per la incorporació d'un alumne que arrossega un estigma de violència i interaccions negatives amb els companys i companyes. De manera, que decidim prioritzar al pla d'acció activitats i dinàmiques encaminades a trencar aquest estigma, com són les dinàmiques de cohesió plantejades al punt 3.2.7. *Pla de treball*.

Tot seguit analitzarem el desenvolupament del pla de treball i la seua adequació als objectius plantejats.

4.2. Resultats de l'aplicació del Pla d'Acció

Dels resultats obtinguts de l'anàlisi de la situació, tal com acabem d'exposar, es deriven objectius encaminats a augmentar la participació i l'autonomia de tot l'alumnat, tan de manera individual com grupal, a través de la comunicació i la reflexió i d'aquesta manera millorar el clima de l'aula des de la perspectiva d'inclusió.

Al punt 3.2.7. *Pla d'acció* hem exposat les activitats preparades per assolir aquests objectius. Les hem dividit en dos grups: activitats simples i activitats complexes, segons la durada d'aquestes (Mayordomo & Onrubia, 2015; Pujolàs, 2008a, 2008b; Pujolàs et al., 2006). D'acord amb aquesta estructura de treball, analitzarem els resultats diferenciant el desenvolupament dels dos blocs d'activitats. Acabarem aquest punt amb una reflexió global del funcionament del pla d'acció.

Activitats simples

D'acord amb el pla d'acció, hem implementat a l'aula dues dinàmiques de cohesió: *el cabdell* i *el blanc i la diana* (Gavaldà et al., 2016; Palomar Negrodo & Virgili Elvira, 2016; Pujolàs, 2008a, 2008b). Les dues dinàmiques s'han aplicat a l'hora de tutoria i han participat tots els alumnes del grup tutorial. Vam deixar una setmana entre l'aplicació del *cabdell* i del *blanc i la diana*.

Aquestes dues activitats, paral·lelament al seu paper en la recerca que ara es presenta, formen part del pla d'acollida de l'alumne al nou grup tutorial.

Pla d'acollida que l'autor d'aquesta investigació elabora, basant-se amb l'anàlisi de la situació i la necessitat de superar les barreres a la inclusió que sorgeixen per l'actitud dels seus companys i companyes quan son coneixedors de l'arribada d'aquest nou alumne. Un cop elaborat, s'exposa i es fixen objectius comuns amb la mare i el xiquet la setmana anterior a la seua incorporació.

En dita reunió vam acordar que durant la segona avaluació es prioritzarà la relació positiva i la inclusió de l'alumne en la xarxa d'amistats del grup tutorial. La primera passa, com hem dit, és l'acollida de l'alumne, per la qual cosa acordem també una entrevista un mes més tard per poder-ne fer una valoració⁵.

El *cabdell* la vam posar en pràctica en la primera tutoria on participava l'alumne nouvingut al grup i es va desenvolupar a l'espai arbrat del pati. A banda de presentar-nos, en aquesta dinàmica cada alumne exposava què podia aportar al grup, de manera que amb les aportacions de tots elaboràrem una xarxa complexa mol difícil de desfer.

La valoració de l'alumnat va ser, en general positiva, i algunes alumnes van verbalitzar la necessitat de treballar plegats per enfortir el resultat. En aquesta dinàmica, de la mateixa manera que va ocórrer, en l'aplicació del *blanc i la diana*, no hi van haver diferències significatives d'apreciació entre l'alumnat del grup matèria D i el grup matèria DE.

Respecte al subjecte d'estudi, va dir que podia aportar al grup "*el seu coneixement de les aplicacions del mòbil*", la qual cosa va facilitar l'aproximació amb altres alumnes que podien aportar virtuts similars.

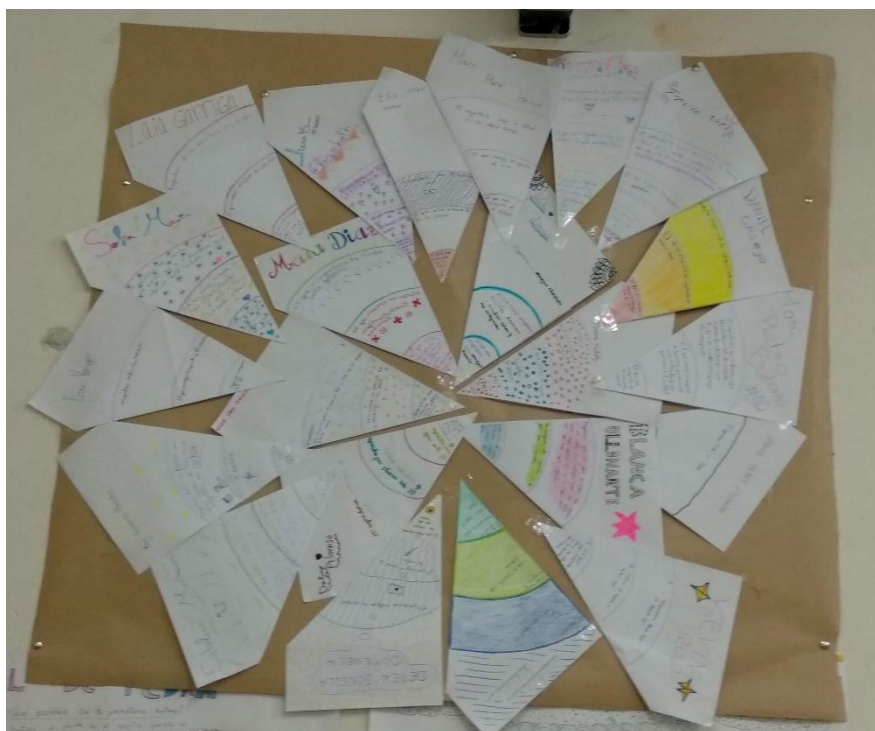
Com hem dit, dues setmanes després, a l'hora de tutoria, vam implementar la dinàmica de cohesió *el blanc i la diana*. Aquesta dinàmica de cohesió està pensada per enfortir el coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat (Gavaldà et al., 2016; Pujolàs, 2008a, 2008b). De manera que la considerem adequada per aconseguir l'objectiu proposat per a aquesta dinàmica: afavorir el descobriment gradual i positiu de la diversitat, com a forma de generar una cultura inclusiva a l'aula.

El producte resultant del blanc i la diana va ser un mural amb els fragments de la diana de cada alumne, de manera que malgrat les diferències en alguna

⁵ Les actes de totes les reunions amb les famílies a què fem referència estan dipositades en l'arxiu de la Coordinació Pedagògica del centre.

pregunta, sempre hi ha respostes coincidents amb alguna persona del grup tutorial. A la imatge 1. *El blanc i la diana*, es pot observar el mural resultant.

L'alumnat participant, abans d'enganxar el seu triangle al mural explicava les respostes plantejades. Majoritàriament, les reaccions de la resta d'alumnes a l'explicació va ser de sorpresa i amb actitud positiva, la qual cosa ens permet afirmar que la dinàmica va aconseguir el seu objectiu.



Imatge 1. Mural resultant de *El blanc i la diana*.

La valoració global de les activitats simple, més enllà d'altres paràmetres que excedeixen les dimensions i l'objecte d'aquest TFM, la volem realitzar en funció de l'objectiu d'inclusió de l'alumne de nova incorporació a l'aula.

En funció d'aquest objectiu, la valoració es força positiva, ja que gràcies al desenvolupament des de l'acció tutorial de dinàmiques centrades en els valors de la cooperació, el coneixement i la diversitat (Gavaldà et al., 2016; Pujolàs, 2008a, 2008b), hem aconseguit eliminar la barrera de l'estigma amb què s'incorporà aquest alumne. Al mateix temps, hem facilitat la seua participació en la dinàmica d'aula i l'actitud favorable de la resta de l'alumnat cap a ell i d'ell cap la resta d'alumnes.

Ens refrenda aquesta visió el resultat de la reunió de valoració del pla d'acollida amb la mare de l'alumne. Reunió on la mare va verbalitzar el canvi

d'actitud de l'alumne cap al centre: "*ahora tiene ganas de venir* [sic]). De manera que ens assegurem la presència permanent de l'alumne al centre i amb una actitud positiva cap la diversitat i podem encarar la millora en els aprenentatges amb garanties d'èxit en termes de progrés i inclusió.

Activitats complexes

Des de l'acció tutorial hem pogut treballar i han tingut més incidència les que hem anomenat al punt 3.2.7. *Pla d'acció*, activitats complexes col·lectives. Donat que la seua implementació, el seu seguiment i la seua valoració s'ha pogut fer des de l'horari assignat a la tutoria de grup.

L'activitat complexa individual només va ocupar dues sessions de tutoria: la primera a l'inici de l'avaluació, on els alumnes van fixar els objectius individuals de resultats en el conjunt de les assignatures i la segona al final de l'avaluació per contrastar els resultats esperats amb els resultats obtinguts. La dificultat d'aquesta activitat, tenint en compte que l'alumnat del grup tutorial està distribuït en dos grups matèria diferents, és la necessitat d'un treball coordinat de l'equip docent en l'acompanyament i el seguiment de l'alumnat per assolir els objectius autoimposats. És a dir, cal que l'acció tutorial difusa (Ayot et al., 1994) estiga encaminada a facilitar que els alumnes puguin planificar i realitzar les tasques necessàries per assolir els seus objectius.

És just en l'acció tutorial difusa on ubiquem la influència de les expectatives del professorat i la seua influència en els assoliments de l'alumnat. D'acord amb el que hem exposat al punt 2.2.3. *Bones pràctiques inclusives*, una de les característiques clau que han de tenir aquestes pràctiques és una actitud positiva i proactiva del professorat (García Corona et al., 2011). Característica de les bones pràctiques inclusives que, des de l'acció tutorial, cal ubicar en l'acció tutorial difusa.

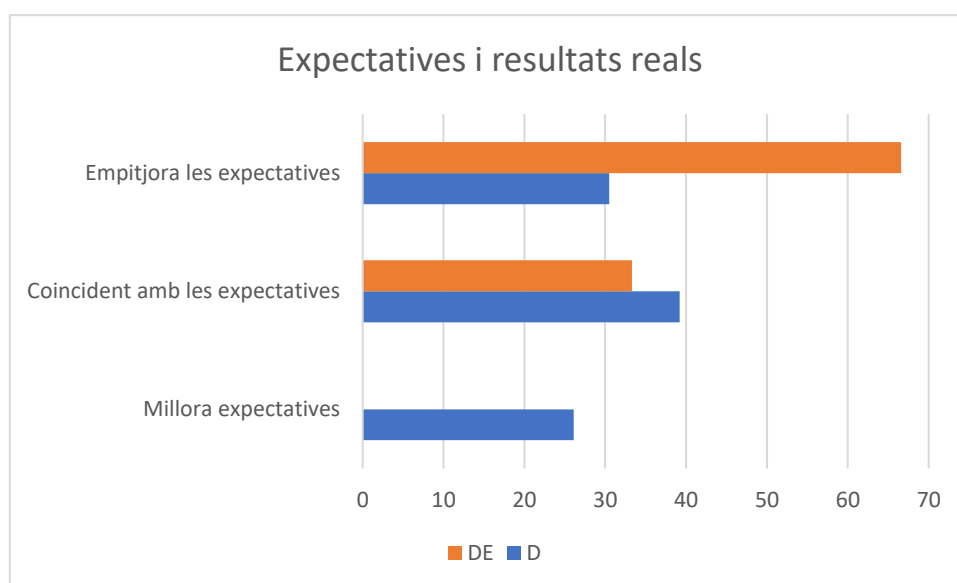
En la Junta de Pre-Avaluació⁶ de la segona avaluació l'equip docent va manifestar el seu malestar perquè en el grup tutorial xarraven molt i interrompien constantment, especialment els alumnes del grup matèria DE. Com a

⁶ Les actes de les Juntes de Preavaluació com les de les Juntes d'Avaluació, així com la Memòria de les sessions de tutoria, estan dipositades a l'arxiu de la Coordinació Pedagògica del centre. La Memòria de les sessions de tutoria forma part de la Memòria General Anual.

conseqüència d'aquesta actitud de l'alumnat el resultat seria pitjor que a la primera avaluació. Fet i fet, en la graella de pre-avaluació el 40% de l'alumnat del grup matèria DE té marcada la cel·la com que, de forma genèrica, ha de millorar el "treball a classe".

Actitud que contrasta amb la mostrada per l'alumnat si prenem com a indicador els objectius acadèmics de l'avaluació que s'han fixat. Objectius que estan en la línia dels resultats de la primera avaluació, on els resultats van ser molt positius. Si ens centrem en el grup matèria DE, a la primera avaluació, el 66% de l'alumnat tenia una mitjana de d'Assoliment Notable o d'Assoliment Excel·lent. Cosa que va propiciar que els objectius d'assoliment s'escolessen cap a l'Assoliment Excel·lent.

Tanmateix, el resultat de la segona avaluació no va resultar d'aquesta manera, tal com es mostra en el *gràfic 1. Expectatives i resultats reals*, el 66% dels alumnes del grup matèria DE van empitjorar les expectatives creades.



Gràfic 1. Expectatives i resultats reals

Tal com manifesten els alumnes del grup matèria DE a la primera sessió de l'activitat complexa col·lectiva plantejada, un dels principals problemes que es troben és el soroll que es genera a l'aula. Segons els propis alumnes aquest soroll és degut al fet d'estar en una aula molt estreta, argument que també es manifestat per part del professorat del grup matèria DE.

Així doncs, l'explicació al no assoliment de les expectatives generades en termes de rendiment acadèmic la trobem en dos factors:

- D'una banda en les dimensions de l'aula, que dificulten els aprenentatges i el progrés educatiu de l'alumnat. És cert, però que l'aula és la mateixa que tenia el grup matèria en la primera avaluació, tanmateix cal tenir present que en la segona avaluació desapareix el factor descobriment que caracteritza els primers mesos del pas de Primària a Secundària (Grau Company et al., 2013).
- D'altra banda, i d'especial rellevància en termes de millora de la inclusió educativa com hem dit en línies superiors, l'expectativa del professorat sobre els resultats que s'obtindran (Gil-del-pino & García-segura, 2019). Cosa que ha condicionat l'acció tutorial difusa que no ha facilitat els assoliments proposats.

El no assoliment de les expectatives creades pot conduir a la frustració i ha generat una actitud negativa envers el centre educatiu. Com hem vist, alguns factors clau en el progrés acadèmic dels estudiants és l'espai on es desenvolupa l'acció educativa i les expectatives que el professorat té sobre el progrés de l'alumnat.

El progrés de tot l'alumnat és un factor clau en els processos d'inclusió, tal com s'ha descrit al marc teòric d'aquesta recerca. Així doncs, la ubicació d'aquest grup matèria com l'expectativa del professorat en dificultar la consecució dels objectius d'aprenentatge proposats, han actuat com barreres a la inclusió.

A més a més, aquestes expectatives frustrades (tal com es mostra al *gràfic 1. Expectatives i resultats reals*) han estat focalitzades en el grup matèria DE. De manera que contribueixen al sentiment de segregació i exclusió d'aquest grup d'alumnes respecte als alumnes del grup matèria D, on un 70% dels alumnes assoleixen o milloren les expectatives generades.

Tal com hem dit adés, de la primera sessió de l'activitat complexa col·lectiva destaca, en el primera part de la sessió (reflexió individual), la coincidència dels alumnes del grup tutorial assignats al grup matèria DE en la dificultat del soroll i de l'espai. Tanmateix, en la segona part de la sessió, posada en comú en els grups de treball i prioritització, aquestes dificultats es dilueixen.

Els grups de treball estan formats assegurant la paritat i basats amb el programa Sociescuela (Sociescuela Informática, n.d.), de manera que els grups

generats estan basats en el grup tutorial, independentment del grup matèria on estan assignats.

El resultat complet d'aquesta sessió està exposat a l'*Annex III. El millor i el pitjor*, del present TFM. Alguns aspectes que els alumnes consideren que han de millorar són recurrents en les situacions d'autoavaluació des de la tutoria: "hem de treballar més", "no hem de xarrar tant", "hem de millorar el comportament", etc. de manera que, si no es veuen reforçades amb alguna argumentació més (com he vist per als alumnes del grup matèria DE) tendim a pensar que l'alumnat escriu el que creu que el professorat vol escoltar (Sanmarti, 2010).

Tanmateix, volem destacar dos aspectes d'aquesta reflexió grupal del funcionament del grup tutorial. El primer d'ells és que l'alumnat identifica com un problema prioritari el comportament quan entra a l'aula un professor de guàrdia. Segons els mateixos alumnes, això es degut a què:

- no coneixen el professor o professora,
- arriba tard,
- no tenen activitats per realitzar i
- com que és un professor *substitut*, no tenen més continuïtat amb ell.

La gestió de les guàrdies en els centre educatius de Secundària excedeix la present recerca, però el toc d'alerta dels alumnes ens fa obrir la porta a futures recerques sobre la gestió de les guàrdies i com transformar aquestes com un instrument més per a la inclusió educativa.

El segon aspecte a destacar, en els resultats d'aquesta primera sessió, és la presència de conflictes amb els companys. Aquest aspecte es coincideix amb les respostes de l'alumnat del grup matèria D al qüestionari d'ACADI, que valoren l'ítem *D3.3.4 S'han reduït les relacions d'abús de poder entre iguals o bullying*, com una debilitat. Així doncs, identifiquem que les relacions conflictives entre l'alumnat es donen dins d'aquest grup d'alumnes.

En la segona sessió de l'activitat els grups de treball establerts han de decidir què han de millorar de manera prioritària. Ací volem subratllar la importància d'aprendre a l'autoavaluació i l'autoreflexió del propi procés d'aprenentatge. És en aquesta falta de competència d'aprendre a aprendre on trobem la justificació de la manca de coincidència entre les debilitats trobades a

través d'ACADI i les prioritats de millora explicitades pels alumnes en l'activitat de reflexió col·lectiva.

Fet i fet, troben que és prioritari millorar en:

- El comportament amb els professors de guàrdia i en classe en general.
- No cridar i no sortir de l'aula quan marxa un professor o professora.
- Saber aturar les bromes.

Del resultat d'aquesta sessió, més enllà de les prioritats establertes pels alumnes, destaquem que, malgrat l'ús de l'estructura cooperativa *el número* (Pujolàs, 2008a; Pujolàs et al., 2006), hi ha una participació desigual de l'alumnat en la presa de decisions. Les dificultats de concentració relacionades amb l'espai i el soroll que les aules menudes generen, així com els conflictes entre els companys, desapareixen de les qüestions prioritàries a millorar pel conjunt del grup tutorial

Entenem que això es produeix pel pes excessiu que alguns alumnes tenen en l'aula, actuant com a líders forts i imposant els seus criteris. Més enllà d'una anàlisi sobre la validesa d'aquesta estructura cooperativa per garantir la participació de tot l'alumnat en la presa de decisions, cosa que també excedix els marges d'aquesta recerca, sí que volem destacar tres aspectes:

- La manca d'hàbits d'aprenentatge cooperatiu dificulta la resolució de les situacions d'aprenentatge de manera cooperativa. Constatant la necessitat d'aprendre a cooperar per assolir plenament els objectius de participació i interacció propis de l'aprenentatge cooperatiu.
- Els comentaris dels alumnes líders en la posada en comú de les reflexions grupals determinen el resultat de la votació posterior en aquesta estructura cooperativa.
- Constatem una manca de cohesió en el grup pel que fa a la presa de decisions col·lectives.

En aquesta línia i ajustant-ho als objectius d'aquesta recerca, constatem que la manca de cohesió en la presa de decisions i el fet que les prioritats dels alumnes del grup matèria DE, així com els conflictes a l'aula, passen a un segon pla, actuen com una barrera per a la inclusió. Ja que dificulten el treball

des del respecte a la diversitat amb finalitats compartides i reproduïxen situacions de desigualtat i dominància.

Finalment, a la tercera sessió es decideix que per fer el seguiment i assolir les millores proposades es formarà un *grup de responsables*. Aquest grup estarà format per dos alumnes del grup matèria D i dos alumnes del grup matèria DE. El *grup de responsables* registrarà el funcionament dels dos grups matèria durant tota la setmana. Anotaran els conflictes entre l'alumnat i entre l'alumnat i el professorat derivats de l'incompliment de les prioritats de millora i explicaran els motius que han generat el conflicte.

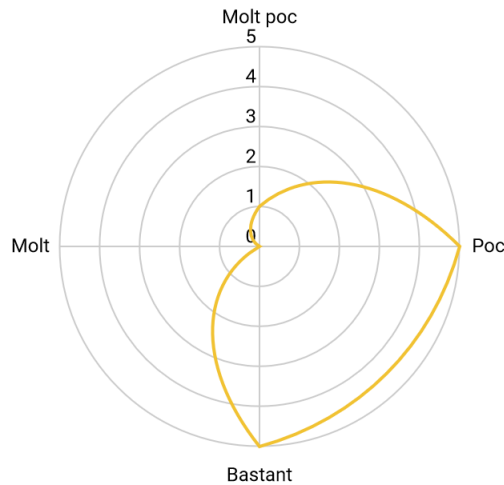
Cada setmana, a l'hora de tutoria, l'equip de responsables exposarà els conflictes que s'han produït durant la setmana, exposant-ne els motius i fent-ne una valoració. Proposaran també recomanació de millora per als alumnes implicats que caldrà que siguin valorades per tot el grup tutorial i, especialment pels alumnes relacionats amb els conflictes.

La valoració que fem del seguiment dels conflictes per part de l'alumnat és molt positiu. Les recomanacions de millora van anar disminuint (de manera paral·lela als conflictes) fins al punt que les dues darreres setmanes de l'avaluació no va ser necessari realitzar cap recomanació.

D'altra banda, destaquem que el fet d'haver de trobar una solució conjunta indistintament del grup matèria on ha sorgit el conflicte va facilitar el sentiment de pertinença al grup i va estimular la participació en la millora de tots els alumnes, generant una cultura inclusiva i posant-la en pràctica en situacions concretes.

Reforça aquesta valoració el canvi de perspectiva del professorat respecte a l'indicador d'ACADI *D.3. Participació i clima de centre*, d'aula en el nostre cas. Categoria coincident amb els objectius d'aquest TFM de millora de la participació i del clima d'aula des de la perspectiva de la inclusió. En el gràfic 2 es veu com les respostes del professorat durant l'anàlisi de la situació per a aquesta categoria es situen entre el poc i el bastant.

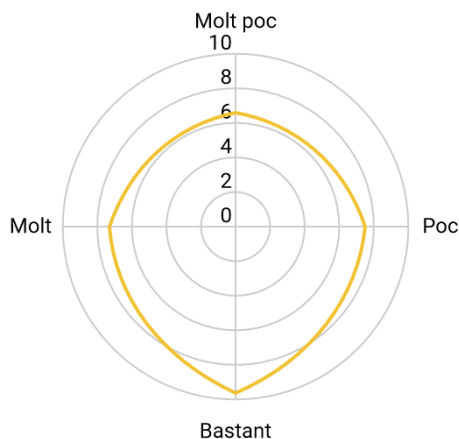
D.3. Participació i clima de centre.



Gràfic 2. Respostes del professorat a l'indicador D3. durant l'anàlisi de situació

Per valorar la validesa de les actuacions descrites al Pla d'Acció i abans de la Junta d'Avaluació de la segona avaluació, vam preguntar al professorat per aquesta categoria. Al gràfic 3 es mostra com la percepció del professorat sobre la participació i el clima de l'aula s'ha desplaçat, situant-se en el bastant més que en el poc.

D.3. Participació i clima de centre



Gràfic 3. Respostes del professorat a la categoria D.3. després de la implementació del pla d'acció.

La valoració amb els alumnes es va centrar en les millores que ells i elles van proposar. En aquest sentit, la seua valoració va ser diferent segons si l'alumne o alumna formava part de *l'equip de responsables* o no. Els alumnes

que no en formaven part van valorar positivament les ajudes que van rebre per millorar la seua actitud, sobretot el fet d'establir senyals a l'aula per indicar que calia aturar el que estaven fent.

Van assenyalar com a positiu també la manera en què *l'equip de responsables* feia les propostes de millora, ja que en cap moment aquestes van generar un conflicte. En el paper de tutor, l'autor d'aquesta recerca, sí que va fer notar que no tots els alumnes reaccionaven bé quan calia tractar algun dels conflictes sorgits durant la setmana pertinent. Tanmateix, el to de les discussions sempre va anar encaminat a la cerca de solucions.

Amb tot, valorem que el pla de treball ha assolit la seua finalitat. Vam dissenyar un pla de treball perquè en la seua aplicació tot l'alumnat del grup tutorial hagués de participar compartint un objectiu de millor comú. Aquesta participació havia de superar les barreres d'exclusió generades pel fet de pertànyer a dos grups matèria diferents. A més a més, implicava la superació d'estigmes i, per tant, un canvi en la visió de la diversitat per poder entendre-la com un element de riquesa. Encara més, havien de prendre consciència del punt on es trobaven, fer propostes i prendre decisions sobre la millora del clima d'aula. De manera que, trobem que l'actuació a l'aula proposada ha estat adequada, ja que el grau d'inclusió de l'aula a augmentat. Des del respecte positiu a la diversitat s'han buscat solucions amb valors d'inclusió i hem generat una cultura inclusiva d'aula, a partir del desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre.

5. Conclusions

En el punt anterior hem analitzat amb profunditat el pla de treball programat per superar una situació inicial d'exclusió, generada pel fet que alguns alumnes del grup tutorial estan adscrits a grups matèria diferents. Hem valorat com l'organització dels agrupaments determina el progrés d'una cultura inclusiva o d'exclusió i com el stigmes que arrossegueu els alumnes determinen la seua exclusió de les xarxes d'amistat i suport mutu de l'aula i el paper de les dinàmiques de cohesió en la seua superació.

En les línies següents exposarem les conclusions del resultat de la recerca i del propi procés d'investigació.

De manera general, podem concloure que el pla de treball programat i desenvolupat durant la recerca ha estat adequat. Els resultats mostren com la cohesió i la convivència entre els alumnes del grup tutorial ha millorat en termes d'acceptació positiva de la diversitat, de participació en el procés de desenvolupament col·lectiu i en la col·laboració i ajuda mútua. La qual cosa, ens permet afirmar que l'objectiu general del TFM de millorar el grau d'inclusió del grup tutorial a través de la investigació acció, s'ha complert.

Troblem que una de les claus d'aquesta valoració és l'ús d'un instrument de mesura fiable i contrastat en altres centres d'Educació Secundària com és ACADI (Arnaiz Sánchez, 2009; Arnaiz Sánchez & Guirao Lavela, 2015; García Corona et al., 2011). Identificar les debilitats a la inclusió observades pels agents implicats de manera directa a l'aula com és el professorat i l'alumnat, i poder-les quantificar per prioritzar-les usant els *grups de debilitats*, ens ha permès programar un Pla d'Acció amb intervencions i activitats específiques per superar cadascuna de les barreres detectades.

En la mateixa direcció, trobem un facilitador del bon funcionament de l'activitat complexa col·lectiva el fet que els grups de treballs fixats per a la primera i la segona sessió es formen a partir de l'anàlisi de les relacions a l'aula gràcies a l'instrument d'anàlisi Sociescuela (Sociescuela Informática, n.d.).

Com s'ha exposat al llarg del TFM, l'autor d'aquesta recerca participa d'ella en una doble vessant: la d'investigador i la de professor tutor del grup tutorial D. Des d'aquesta segona vessant, és rellevant contextualitzar l'ús del programa Sociescuela durant el curs acadèmic. Aquest programa va ser utilitzat en tres ocasions: a l'inici de curs, a l'inici de la segona avaluació (el resultat del qual es fa servir en aquesta recerca) i al final de curs, per poder realitzar l'autoavaluació formadora (Jorba & Sanmartí, 2008; Sanmartí, 2010) sobre la pròpia pràctica docent i tutorial.

La coincidència que es dona entre els dos instruments sobre el risc de situacions d'abús de poder a l'inici de la segona avaluació i la disminució d'aquest risc mostrat al gràfic 3 de l'apartat 4.2. *Resultats de l'aplicació del Pla d'Actuació* referenden l'adequació de les intervencions plantejades a la superació de les barreres de relació detectades.

Tanmateix, aquestes situacions de risc no apareixen en les prioritats de millora dels alumnes. La qual cosa ens condueix a pensar que són vistes més

com una amenaça que no com una realitat i, a més a més, torna a posar de relleu la necessitat de l'ús d'instruments d'anàlisi per detectar els processos ocults que es donen a l'aula.

Tal com hem exposat al context de la recerca, centre usa el tipus d'agrupament anomenat d'*streaming* (Cifuentes, Torrego, & Siles, 2012), on des de la lògica de l'homogeneïtat (Muntaner, 2010, 2014; Muntaner et al., 2016) els alumnes són agrupats atenent a les seues característiques, en el cas que ens ocupa, concentrant tots els alumnes amb necessitats educatives en un únic grup tutorial. Aquest model d'agrupament, com s'extreu de la elevada puntuació que el professorat dona a l'indicador d'ACADI A.1.1 sobre els valors inclusius compartits per tota la comunitat educativa, genera una falsa sensació de tenir un projecte inclusiu de centre. De manera que es genera una barrera a la inclusió difícil de superar.

L'organització i els agrupaments del centre, en relació a l'acció tutorial, s'emmarca en una concepció de la tutoria com a transmissora de la informació des del centre cap a l'alumnat i les famílies, generant una necessitat de represtigiarse-la (Adell & Estreder, 2009) en termes d'agent promotor de la inclusió educativa.

En aquest sentit, trobem cabdal el traspàs dels resultats de la present recerca a l'Equip Directiu del centre per poder modificar la seua organització amb l'objectiu d'afavorir els processos d'inclusió. Aquest traspàs es va realitzar en les reunions de coordinació pedagògica de la tercera avaluació i del resultat d'aquest diàleg tenim un doble sentiment:

- D'una banda, vam aconseguir el compromís de l'equip directiu de no tenir el curs següent a la recerca (2019/2020) cap grup matèria que no constituïska en ell mateix un grup tutorial.
- D'altra banda, no vam aconseguir provocar un canvi organitzatiu en els agrupaments de primer d'ESO per agrupar els alumnes des de la lògica de l'heterogeneïtat i, per tant, amb criteris d'inclusió educativa.

Ens centrarem ara en la metodologia usada durant la recerca. Coincidim amb Latorre (2003) en el paper clau que ha de jugar el professorat en la recerca educativa sobre la seua pròpia pràctica docent i que aquesta ha de realitzar-se des de la investigació-acció, ja que és el paradigma de recerca que parteix d'una

constant anàlisi de la situació generant propostes de millora, a mode d'espiral de millora de la qualitat educativa.

Aplicant aquest paradigma de recerca a l'acció tutorial ens situem en la visió de Santana Vega & Feliciano García (2004) quan afirma que el desenvolupament de les sessions de tutoria han de promoure la reflexió de l'alumnat. D'aquesta manera donem el protagonisme de l'acció de millora a l'alumnat facilitant el desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre i fent-lo partícip del seu desenvolupament individual i col·lectiu.

La validesa de la metodologia emprada rau en el fet que la recerca sorgeix de la problemàtica del centre i té com objectiu final superar-la en clau d'inclusió, es tracta doncs d'una recerca des del centre educatiu i per al centre educatiu (Latorre, 2003).

Durant aquesta recerca hem desenvolupat el primer cercle d'acció (Santana Vega & Feliciano García, 2004) i ara, en el moment de la reflexió de l'acció, ens apareixen noves problemàtiques com són:

- La necessitat de generalitzar una acció tutorial amb perspectiva d'inclusió.
- La reorganització dels grups de primer d'ESO per fer uns agrupaments inclusius.
- L'estudi dels desdoblaments. L'únic criteri per realitzar-los ha de ser el nombre d'alumnes?
- A més a més, cal afegir les debilitats detectades en l'ús d'ACADI i que, per les dimensions d'aquesta recerca han quedat fora del seu estudi.

Finalment, volem remarcar que el fet de generar una cultura inclusiva en l'aula i en el nostre alumnat, genera un canvi en l'entorn escolar a dos nivells:

- En l'immediat, ha generat una acceptació positiva de la diversitat de manera que tot l'alumnat té les mateixes oportunitats en comunitat del grup tutorial.
- Ha facilitat també, la relació entre persones que viuen en barris amb contextos socioeconòmics molt diferents.
- Per acabar, ha fet reflexionar al centre sobre el paper de l'acció tutorial en l'acompanyament maduratiu de tot l'alumnat i el seu paper per garantir la inclusió educativa.

Així doncs, contestem a la pregunta de Dubet (2010) sobre el paper de l'escola davant la desigualtat social que ens fèiem a l'inici del marc teòric, situant-nos amb l'acció tutorial desenvolupada en un model d'escola que actua com a superadora de les desigualtats socials d'origen, com és el model de l'Escola Inclusiva.

6. Limitacions de l'estudi i propostes de futur

6.1. Limitacions de l'estudi

Una de les limitacions que ens hem trobat en aquesta recerca és la pròpia organització del centre. El fet que no hi ha cap moment de reflexió i anàlisi entre el professorat tutor de primer d'ESO, ha impossibilitat plantejar una acció tutorial conjunta amb la resta dels grups de primers d'ESO.

La recollida de dades respecte a la situació dels grups tutorial A i B, de situació idèntica als D i E, hagués permès tenir una visió global de la situació d'inclusió dels grups no segregats de primer d'ESO.

La negativa de les professores tutores del grup C a participar en qualsevol anàlisi i intervenció tutorial que permetés trencar la barrera de la segregació d'aquest grup, no ens ha deixat plantejar situacions encaminades a trencar la lògica de l'homogeneïtat.

El canvi de centre educatiu de l'autor de la recerca ha impedit tenir una visió longitudinal d'aquesta. El fet de no ser present aquest curs en el centre, ens ha dificultat valorar la implementació de les propostes de millora resultants del primer cicle d'acció.

L'escassa literatura científica sobre l'acció tutorial a Secundària i, especialment, des de la perspectiva de la inclusió educativa l'hem viscuda com una limitació a l'hora d'escollir instruments d'anàlisi i desenvolupar el pla d'acció. Així com de construir unes línies bàsiques per al Pla d'Acció Tutorial inclusiu.

6.2. Línies de futur

Comencem aquest darrer punt amb el paràgraf anterior. L'escassa literatura científica sobre l'acció tutorial per a la inclusió en Secundària, ens obri un camp d'estudi per a investigacions futures. El convenciment creixent en els

claustres de Secundària del paper clau de l'acció tutorial i el fet que les normatives atorguen al professorat tutor cada cop més responsabilitats fa necessari l'estudi actiu dels seus fonaments i, sobretot, de la seua praxi.

Tal com hem descrit al llarg d'aquest treball, l'acció tutorial esdevé un punt clau en els processos d'inclusió gràcies al seu paper d'unió entre els alumnes, les famílies i el centre; de manera que es fa necessari aprofundir en els mecanismes que ofereix l'acció tutorial per influir i transformar l'entorn de l'aula en pro d'un major grau d'inclusió.

En aquest sentit, i com hem conclòs en aquest treball, situem a l'acció tutorial com un dels principals actors que donen resposta al paper que ha de jugar l'escola davant les desigualtats existents. Atés que els postulats teòrics sobre els que es sustenta l'acció tutorial no són innocus, trobem necessari aprofundir en l'estudi dels mecanismes de transposició dels principis socials que condueixen a l'exclusió a la praxi docent en general i, en particular, a l'acció tutorial. Ja que aquests principis actuen com a barreres difícils de superar en la generació d'una cultura inclusiva.

De manera col·lateral i gràcies a la visió dels alumnes, apareix una altra línia de treball en futures investigacions com és la gestió i el paper de les guàrdies educatives. Sabem que les guàrdies son una font de conflictes entre el professorat i entre aquest i l'alumnat. Una definició acurada de les seues funcions, una distribució i una gestió eficient d'aquestes, generen un clima de centre de convivència positiva. Així doncs, establir unes bones pràctiques de guàrdies als centres de Secundària es veu com una necessitat.

7. Bibliografia

- Adell, M. A., & Estreder, V. (2009). La tutoria en ensenyament secundari. *Anuari de Psicologia*, 1(1), 101–118.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas : lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educacion Inclusiva*, 5(1), 39–49.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2010). *Improving Schools, Developing Inclusión. Improving Schools*. Ne: Routledge.
<https://doi.org/10.1787/9789264087040-en>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII(1), 17–44.
Retrieved from www.ibe.unesco.org
- Álvarez González, M., & Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Arnaiz Sánchez, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educacion*, 349, 203–223.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Educación inclusiva: calidad y mejora para todos. In *Jornadas educativa. La escuela inclusiva. Nuevos retos para la comunidad educativa del siglo XXI*. (p. 46). Alacant. Retrieved from https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/16068/mod_resource/content/0/PILAR_ARNAIZSANCHEZ/EducacionInclusiva_PilarArnaiz.pdf
- Arnaiz Sánchez, P., & Guirao Lavela, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 45–101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arnal, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ayot, M., Masip, M., & Obiol, I. (1994). Una tutoría compartida. *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 20–23.
- Ayuso, A. (2007). Pobreza, desigualdad y cohesión social: más allá de los

- objetivos del milenio. *Pensamiento Iberoamericano*, 105–129. Retrieved from <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/0/23/0/pobreza-desigualdad-y-cohesion-social-mas-alla-de-los-objetivos-del-milenio.html>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002a). *GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002b). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. CSIE. <https://doi.org/Furze>, T. (2012). Review. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. *Educational Psychology in Practice*, 445. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2012.693682>
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa, 4.
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educacao*, 31, 42–54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Castillejo, J. L., Vázquez, G., Colom, A. J., & Sarramona, J. (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus Universitaria.
- Cifuentes, A., Torrego, L., & Siles, G. (2012). Presencia del streaming , mixture e inclusion en los centros educativos españoles de primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 73, 89–104.
- Cobacho Casas, F., & Pons García, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, 341, 237–255.
- Contreras Domingo, J. (1994). ¿Cómo se hace la investigación acción ? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 14–19.
- Dávalos, P. (2008). Neoliberalismo político y Estado social de derecho. *América Latina En Movimiento*. Retrieved from <http://www.puce.edu.ec/documentos/NeoliberalismoyEstadosocialdederecho.pdf>
- Delors, J. (1996a). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. (Santillana/UNESCO, Ed.). Madrid.
- Delors, J. (1996b). Los cuatro pilares de la educación. *Informe a La UNESCO de La Comisión Internacional Sobre La Educación Para El Siglo XXI*, 1–9.
- Delors, J. (1996c). *Los cuatro pilares de la educación*.
- Delors, J. (2013). LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN Informe para la

- Unesco sobre Educación Superior (Ex presidente de la Unión Europea). *Galileo*, 23, 103–110.
- Departament d'Ensenyament. (2018). *El currículum competencial a l'aula. Una eina per a la reflexió pedagògica i la programació a l'ESO*. Barcelona.
- Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial. (2009). *ELEMENTS DEL PLA D'ACCIÓ TUTORIAL*. Barcelona. Retrieved from http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/professionals/fp/accio-tutorial-i-orientacio/pla-accio-tutorial/Elements_PAT.pdf
- Dubet, F. (2010). Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis. In F. Jaume Bofill & Universitat Oberta de Catalunya (Eds.), *Debats d'Educació*, 16 (Vol. 16, p. 22). Barcelona: Jaume Bofill, Fundació. Retrieved from www.fbofill.cat
- Duk, C. (2011). Hacia escuelas inclusivas eficaces (pp. 1–12). Santiago de Chile.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11–13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100011>
- Dumont, H., & Istance, D. (2010). La naturaleza del aprendizaje: Guía del practicante. ¿Cómo pueden las ciencias del aprendizaje aportar al diseño de los ambientes de aprendizaje del siglo XXI? In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OCDE.
- Escarabajal Frutos, A., Arnaiz Sánchez, P., & Giménez Gualdo, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil , primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427–443.
- Fabila Echaury, A. M., Minami, H., & Jesús Manuel, I. S. (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas Docente*, 50, 31–40. Retrieved from <http://ri.ujat.mx/handle/20.500.12107/2706>
- Foro Mundial sobre la Educación 2015. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de*

- Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* Incheon. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Freire, P. (1976). *Entrevistas con Paulo Freire*. Mexico: Ediciones Gernika.
- Funes, J. (2013). Jaume Funes - 3 prioritats educatives per a la Catalunya d'avui - YouTube. Retrieved May 26, 2020, from https://www.youtube.com/watch?v=kFv_5jPHqdM
- García Corona, D., Pastor Gil, L., Juárez Pérez, G., & García García, M. (2011). Evaluación de las prácticas inclusivas en educación secundaria obligatoria. estudio de un caso. *Educación y Diversidad*, 5(1), 45–57.
- García, J., & Trigo, E. (2000). INVESTIGACIÓN COLABORATIVA Y FORMACIÓN DE UNIVERSITARIOS. *Revista de Educación*, (323), 289–318.
- Gavaldà, A., Pons-Altés, J. M., Grau, V., Callarisa, J., & Torrents Eina, J. (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Tarragona, Vic: Publicacions URV, Servei de Publicacions de la UVic.
- Gil-del-pino, C., & García-segura, S. (2019). Influencia de las expectativas de familias y profesorado en el logro educativo y social de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945214529>
- Gimeno Sacristán, J. (1990). Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, (180), 80–86. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35018>
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Castro, R. P. (2019). EDUCACIÓN INCLUSIVA: BARRERAS Y FACILITADORES PARA SU DESARROLLO. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO. *Profesorado*, 23(1), 243–263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Grau Company, S., Álvarez Teruel, J. D., Moncho Pellicer, A., Ramos Hernando, M. C., Crespo Grau, M., & Alonso Cadenas, N. (2013). *Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo*. Alacant.
- Guichot Reina, V. (2006). Historia de la Educación: reflexiones sobre su objeto,

- ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.*, 2(1), 11–15.
- Hernández-Colón, A. (1993). Orientacion y tutoria en la reforma. *Apuntes de Educación*, (2).
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación 1, 20–30.
- Jové, G., Coiduras, J., Marsellés, M. À., Ribes, R., Valls, M. J., & Cano, S. (2005). Anàlisi dels indicadors de qualitat de vida que faciliten processos inclusius en les persones amb discapacitat. *Suports*, 9(2), 104–120. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10459.1/44518>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó Educación. Barcelona: Graó.
- Lázaro, A. (1991). Proyección de la acción tutorial en la reforma Educativa. In *Actas de las III Jornadas municipales de Psipedagogía* (p. 9 i següents). Torrent.
- Massumi, B. (1993). *The politics of everyday fear*. (B. Massumi, Ed.). Minnesota: University of Minnesota Press.
- Mayordomo, R. M., & Onrubia, J. (2015). *El aprendizaje cooperativo* (Primera). Barcelona: Editorial UOC.
- Moreau, J. (1990). *L'entretien professionnelle de l'accompagnement*. (Les éditions d'organisationM, Ed.). París: Les éditions d'organisation.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 4(1). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/19013>
- Muntaner, J. J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual*. Sevilla: Eduforma.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión : un nuevo modelo educativo. In *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp. 1–25).
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63–79. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=624A4B656E85EC07FC4DF726CA9DB2E4.dialnet01?codigo=4772623>
- Muntaner, J. J., Rosselló Ramón, M. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1 Marzo),

- 31–50. <https://doi.org/10.6018/J/252521>
- OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. (OECD, Ed.). OECD.
- ONU. (n.d.). Objetivos y metas de desarrollo sostenible – Desarrollo Sostenible. Retrieved May 23, 2020, from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- ONU. (2006). *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*. New York. Retrieved from <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palomar Negrodo, M., & Virgili Elvira, A. (2016). *Estratègies per millorar la convivència. Habilitats socials*. Retrieved from http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M08/web/html/media/fp_edi_m08_u5_pdfindex.pdf
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educacion*, 327, 11–29.
- Pastor Mallol, E. (1995). *LA TUTORIA EN SECUNDARIA*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Peters, M. (1995). Education and the Postmodern Condition: revisiting Jean-Francois Lyotard. *Journal of Philosophy of Education*, 29(3), 387–400. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1995.tb00367.x>
- Pujolàs, P. (2007). *La inclusió escolar i estratègies per fer la possible*. Vic.
- Pujolàs, P. (2008a). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar : el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports*, 12(1985), 21–37.
- Pujolàs, P. (2008b). *Introducció a l'aprenentatge cooperatiu*. Vic: Universitat de Vic.
- Pujolàs, P., & Lago, J. R. (2006). Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom. In *Cap a una Educació Inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: EUMO Editorial.
- Pujolàs, P., Lago, J. R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., ... Rodrigo, C. (2006). El ProgramaCA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”) Para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. *Ministerio de*

- Educación y Ciencia*, 1–156. Retrieved from <http://www.elizalde.info/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Rambla, X., Ferrer, F., & Tarabini, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales : un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas*, 38(1), 81–97. Retrieved from https://sid.usal.es/idocs/F8/ART14016/educacion_inclusiva_frente_desigualdades.pdf
- Riart Vendrell, J. (1999). La orientación y la tutoría. In *La tutoría : de la reflexión a la práctica* (pp. 21–30). Editorial EUB. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2095070>
- Riera i Romero, G. (2010). “Cooperar per aprendre/Aprender a cooperar”(Programa CA/AC). *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. Universitat de Vic. Retrieved from <http://www.tdx.cat/handle/10803/9326>
- Rué, J. (1994). La nueva acción tutorial: algunos interrogantes. *Cuadernos de Pedagogía*, (231), 8–12.
- San Martín, C. (2012). Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: Concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 10(4).
- Sanmarti, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els parentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Retrieved from www.xtec.cat/edubib
- Santana Vega, L., & Feliciano García, L. (2004). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340(1), 943–971. Retrieved from http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_34.pdf
- Schalok, R. L., & Verdugo, M. Á. (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Retrieved from <http://193.137.9.148/handle/1822.1/264>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Sociescuela Informática, S. L. (n.d.). Acoso Escolar-Test Sociescuela-Bullying. Retrieved June 15, 2020, from <https://sociescuela.es/es/index.php>

- Solé Puig, C., Sordé Martí, T., Serradell Pumareda, O., Alcalde, R., Flecha Fernández De Sanmamed, A., Georgeta Pettroff, A., ... Garzón, L. (2011). Cohesión social e inmigración: Aportaciones científicas y discursos políticos. *Revista Internacional de Sociología*, 69(1), 9–32.
<https://doi.org/10.3989/ris.2009.09.14>
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (1st ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Subirats, J. (2006). ¿Quién educa a quién? Fracaso escolar y responsabilidades compartidas. Algunas notas para el debate sobre educación y entorno. In *III Congreso Anual sobre fracaso escolar. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Barcelona* (p. 6). Barcelona.
- Tobón, S., Pimienta, J. H., & García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Retrieved from <http://dugidoc.udg.edu/handle/10256/8312%5Cnhttp://bdistancia.ecoesad.org.mx/wp-content/pdf/numero-12/Experiencias-07.pdf>
- Torrego Seijo, J. C., Gómez Puig, M. J., Martínez Vírseda, C., & Negro Moncayo, A. (2014). *La tutoría en los centros educativos : 8 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa?posInSet=2&queryId=8da50556-10b4-4981-a3c3-68275813bd1c
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO. (2015). *Repensar l'educació : vers un bé comú mundial?* Centre UNESCO de Catalunya.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Annex I. Llistat de preguntes seleccionades d'ACADI.

Àmbit	Categoria	Indicador	Pregunta
A: Context escolar	A.1. Projecte de centre	A.1.1. Valors inclusius compartits pel conjunt de la comunitat educativa.	1. El professorat té una actitud favorable a la incorporació de l'alumnat amb necessitats especials o característiques diferents al centre.
			2. L'alumnat intenta ajudar les companyes i els companys que tenen més dificultats
			11. Es mostra a l'alumnat que pot aprendre, si s'ho proposa, en qualsevol àrea curricular
B: Recursos	B.2. Diversitat de materials i instal·lacions	B.2.3. Materials vairats	1. L'alumnat disposa de materials útils i diversos per a l'activitat de classe
			2. Es dona a l'alumnat l'oportunitat de comunicar-se amb les seues companyes i els seus companys a través de diferents mitjans.
			3. Es facilita a l'alumnat el contacte amb tot tipus de materials escrits: premsa, contes, cartes, missatges escrits, etc.
			4. S'usen recursos naturals o del propi entorn amb finalitats didàctiques.
	B.4. Organització de temps i espais	B.4.1. Estructura de temps i espais flexibles	1. Es facilita a l'alumnat la utilització d'espais diferents (biblioteca, laboratoris, aula informàtica...) per al desenvolupament del procés educatiu.
	B.5. Recursos d'aprenentatge	B.5.1. Autoadministració d'informació i guia de l'aprenentatge.	1. Es motiva els alumnes per a la cerca activa d'informació com a font d'aprenentatge
			2. Es proporciona informació clara als estudiants sobre les expectatives de l'aprenentatge autònom dels alumnes
			3. El clima de l'aula i l'organització dels recursos didàctics contribueixen a l'aprenentatge autònom dels alumnes.
4. Són capaces i capaços els estudiants d'usar la biblioteca i els recursos tecnològics de manera autònoma.			

Àmbit	Categoria	Indicador	Pregunta
			5. S'ensenya els estudiants a fer presentacions del seu treball tan oral i escrit, com d'altres formes individuals i grupals.
			6. S'identifiquen i s'usen els interessos dels estudiants per construir a partir d'ells el currículum d'aula.
C. Procés Educatiu	C.1. Respecte als ritmes i característiques individuals de l'alumnat.	C.1.1. Existència de diversitat metodològica per cobrir les característiques individuals de cada alumne.	1. S'ofereix als alumnes la possibilitat de participar en una metodologia basada en Projectes d'Investigació.
			2. S'alterna el treball individual i el treball en petits grups per desenvolupar les activitats.
	C.1.4. Pràctiques de tasques diverses, simultànies i reforç a necessitats en la tasca.	1. Es treballa en grups que realitzen simultàniament diferents activitats en torn a un mateix tema.	
		2. Cada grup aprofundeix de manera diferent sobre el mateix tema en funció de les seues possibilitats.	
	C.5. Implicació activa de l'alumnat en el seu propi aprenentatge.	C.5.1. Coneixement, per part dels alumnes, dels objectius i continguts curriculars en els què proposen activitats.	1. Els alumnes coneixen els objectius que han d'assolir en cada UD.
			2. Els alumnes poden proposar algunes activitats en el desenvolupament de la programació.
			3. Es proporciona informació clara als alumnes sobre les expectatives d'aprenentatge en les classes.
		1. Es motiva els alumnes a que es facen responsables del seu propi aprenentatge.	

Àmbit	Categoria	Indicador	Pregunta
		C.5.2. Implicació conscient dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge.	2. S'afavoreix a l'alumnat una progressiva autonomia en relació a planificar el seu treball, regular el seu desenvolupament mentre el realitza i avaluar a seua actuació i els resultats obtinguts amb l'objectiu d'introduir millores en situacions futures.
			3. Es considera suficient el suport i "bastida" usada per ajudar els alumnes a progressar en el seu aprenentatge, al mateix temps que se'ls permet aprofundir en el seu coneixement i en les habilitats que ja tenen.
			4. Es motiva els alumnes a que resumisquen de forma oral i escrita el que han après.
			5. L'alumne té la possibilitat de sol·licitar ajuda si ho necessita.
		C.5.3. Ús d'estratègies d'aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu.	2. S'ensenya a l'alumnat a treball en col·laboració amb les seues companyes.
			3. Les activitats de grup permeten els alumnes dividir la feina i compartir el que han après.
			4. Els alumnes aprenen a elaborar un informe conjunt a partir de les diferents contribucions del grup.
			5. Els alumnes comparteixen la responsabilitat d'ajudar a superar les dificultats que experimenten algunes companyes i companys durant les classes.
			6. L'alumnat sap que ajudar els altres és una forma efectiva d'aprendre.
		C.5.4. Pràctiques d'estratègies que afavoreixen l'aprenentatge autònom i desenvolupen processos d' "aprendre a aprendre".	1. S'ensenya els alumnes a revisar els seus treballs, les seues proves i els seus exàmens.
			2. S'ensenya els alumnes en l'ús d'estratègies d'aprenentatge autònom.

Àmbit	Categoria	Indicador	Pregunta
	C.6. Avaluació tolerant	C.6.1. Obtenció d'informació mitjançant font diverses.	2. Existeixen oportunitats per avaluar en col·laboració amb altres, el treball realitza.
			3. Els alumnes comprenen per què estan sent avaluats
			4. Es retorna a les alumnes i els alumnes informació que els permet reconèixer el que han après i el que haurien de fer a continuació.
			6. L'alumnat sap que es valora el seu progrés personal per sobre de qualsevol comparació amb el grup.
		7. Les notes de treball en equip són utilitzades per valorar també el progrés individual de l'alumnat.	
		C.6.2. Aplicació efectiva de l'avaluació contínua.	1. L'objectiu de l'avaluació no és només el producte final, sinó els processos d'aprenentatge.
			2. S'usen de forma sistemàtica procediments d'observació, registrant i interpretant les observacions observades.
	3. Es du a terme una avaluació al final de cada fase, per comprovar en quina mesura s'han assolit els objectius.		
	C.8. Interaccions entre els alumnes	C.8.1. Naturalesa i freqüència de les interaccions entre tots els alumnes.	4. S'usen diversos instruments per a l'avaluació del treball de l'alumnat.
			1. Els grups de joc són heterogenis responen a la diversitat del centre.
			2. Es fomenten les relacions de suport entre l'alumnat (tutoria entre iguals, etc.)
			3. L'alumnat respecta els ritmes i característiques individuals de cada companya i company.
	D. Resultats	D.1. Referència a metes àmplies	D.1.1. Obtenció de metes preestablertes en el centre. Obtenció de metes considerant simultàniament on
1. Es valoren per a cada alumne els seus assoliments en funció del seu nivell de partida.			

Àmbit	Categoria	Indicador	Pregunta
		comencen els alumnes i el ritme del seu progrés.	
		D.1.2. Inclusió i obtenció de sabers: saber, saber fer, saber ser i saber conviure.	1. L'educació de l'alumnat es centra en l'aprenentatge d'hàbits per desenvolupar la seua vida amb el major benestar possible.
			2. Es promou l'adquisició de valors de convivència intercultural.
			3. Es facilita l'aprenentatge per a la resolució dialogada de conflictes.
			4. Es treballa específicament sobre l'aprenentatge d'hàbits de bona conducta (respecte, convivència, habilitats socials...).
		D.3.2. Millora del clima de convivència en el centre.	3. Les normes de convivència existeixen, són elaborades i conegudes per tothom.
	D.3. Participació i clima del centre.	D.3.3. Millora de les actituds dels alumnes cap a les altres i els altres alumnes.	1. Les faltes de respecte o les actituds negatives cap a les companyes o els companys es tracten en classe i existeixen els mecanismes i els moments per fer-ho.
			2. El professor actua com a mediador entre les companyes i els companys implicat en el conflicte.
			3. Les normes de comportament de l'aula són consistents i explícites.
			4. Es debat i es consensua amb l'alumnat les normes de comportament de l'aula.
			5. Es consulta a l'alumnat com es pot millorar el clima social de l'aula.
			6. Hi ha procediments clars, entesos per tot l'alumnat i els docents per respondre als comportaments extrem.
			7. S'han reduït les relacions d'abús de poder entre iguals o "bulling".

Annex II. Resultats d'ACADI

Àmbit	Categoria	Indicador	Pregunta	Mitjana P.D	Mitjana P.DE	Mitjana A.D	Mitjana A.DE	Mitjana professor at	Mitjana alumnat	Grups debilitat
A: Context escolar	A.1. Projecte de centre	A.1.1. Valors inclusius compartits pel conjunt de la comunitat educativa.	1. El professorat té una actitud favorable a la incorporació de l'alumnat amb necessitats especials o característiques diferents al centre.	3,8	4	3,14	3,2	3,90	3,17	0
			2. L'alumnat intenta ajudar les companyes i els companys que tenen més dificultats	3,2	3	2,57	2,9	3,10	2,74	1
			11. Es mostra a l'alumnat que pot aprendre, si s'ho proposa, en qualsevol àrea curricular	3,4	3,6	3,19	3,1	3,50	3,15	0
B: Recursos	B.2. Diversitat de materials i instal·lacions	B.2.3. Materials vairats	1. L'alumnat disposa de materials útils i diversos per a l'activitat de classe	2,6	2,6	3,48	3,4	2,60	3,44	2
			2. Es dona a l'alumnat l'oportunitat de comunicar-se amb les seues companyes i els seus companys a través de diferents mitjans.	2,6	2,4	2,62	2,9	2,50	2,76	3
			3. Es facilita a l'alumnat el contacte amb tot tipus de materials escrits: premsa, contes, cartes, missatges escrits, etc.	2,6	3,4	2,81	3,1	3,00	2,95	1
			4. S'usen recursos naturals o del propi entorn amb finalitats didàctiques.	2,4	3	2,71	3	2,70	2,86	2
	B.4. Organització de temps i espais	B.4.1. Estructura de temps i espais flexibles	1. Es facilita a l'alumnat la utilització d'espais diferents (biblioteca, laboratoris, aula informàtica...) per al desenvolupament del procés educatiu.	3	3,2	3,86	3,6	3,10	3,73	0
	B.5. Recursos d'aprenentatge	B.5.1. Autoadministració d'informació i guia de l'aprenentatge.	1. Es motiva els alumnes per a la cerca activa d'informació com a font d'aprenentatge	3	3,2	2,86	3,1	3,10	2,98	0
			2. Es proporciona informació clara als estudiants sobre les expectatives de l'aprenentatge autònom dels alumnes	2,6	2,6	2,86	3	2,60	2,93	2
			3. El clima de l'aula i l'organització dels recursos didàctics contribueixen a l'aprenentatge autònom dels alumnes.	2	3,2	2,62	2,6	2,60	2,61	3
			4. Són capaces i capaços els estudiants d'usar la biblioteca i els recursos tecnològics de manera autònoma.	2,6	2,6	3,00	3,1	2,60	3,05	2
			5. S'ensenya els estudiants a fer presentacions del seu treball tan oral i escrit, com d'altres formes individuals i grupals.	2,6	3,6	3,24	3,6	3,10	3,42	1
			6. S'identifiquen i s'usen els interessos dels estudiants per construir a partir d'ells el currículum d'aula.	2	2,4	2,81	2,9	2,20	2,85	2
	C.1. Respects als ritmes i	C.1.1. Existència de diversitat metodològica per cobrir les	1. S'ofereix als alumnes la possibilitat de participar en una metodologia basada en Projectes d'Investigació.	1,6	2,4	2,90	3,1	2,00	3,00	2

característiques individuals de l'alumnat.	característiques individuals de cada alumne.	2. S'alterna el treball individual i el treball en petits grups per desenvolupar les activitats.	3,2	3,2	3,62	3,5	3,20	3,56	0
	C.1.4. Pràctiques de tasques diverses, simultànies i reforç a necessitats en la tasca.	1. Es treballa en grups que realitzen simultàniament diferents activitats en torn a un mateix tema.	2,4	2	3,14	3,3	2,20	3,22	2
		2. Cada grup aprofundeix de manera diferent sobre el mateix tema en funció de les seues possibilitats.	2,2	2,4	3,14	3,1	2,30	3,12	2
C.5. Implicació activa de l'alumnat en el seu propi aprenentatge.	C.5.1. Coneixement, per part dels alumnes, dels objectius i continguts curriculars en els què proposen activitats.	1. Els alumnes coneixen els objectius que han d'assolir en cada UD.	2,8	2,8	3,05	3	2,80	3,02	0
		2. Els alumnes poden proposar algunes activitats en el desenvolupament de la programació.	2	1,8	2,29	2,8	1,90	2,54	3
		3. Es proporciona informació clara als alumnes sobre les expectatives d'aprenentatge en les classes.	2,8	3	3,10	3,5	2,90	3,30	0
	C.5.2. Implicació conscient dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge.	1. Es motiva els alumnes a que es facen responsables del seu propi aprenentatge.	2,8	3	3,00	3	2,90	3,00	0
		2. S'afavoreix a l'alumnat una progressiva autonomia en relació a planificar el seu treball, regular el seu desenvolupament mentre el realitza i avaluar a seua actuació i els resultats obtinguts amb l'objectiu d'introduir millores en situacions futures.	2,4	2,8	3,19	3,3	2,60	3,25	1
		3. Es considera suficient el suport i "bastida" usada per ajudar els alumnes a progressar en el seu aprenentatge, al mateix temps que se'ls permet aprofundir en el seu coneixement i en les habilitats que ja tenen.	2,6	2,6	3,00	3,2	2,60	3,10	2
		4. Es motiva els alumnes a que resumisquen de forma oral i escrita el que han après.	2,4	2,4	2,76	2,8	2,40	2,78	2
		5. L'alumne té la possibilitat de sol·licitar ajuda si ho necessita.	3,6	4	3,10	3,6	3,80	3,35	0
		1. Els alumnes consideren que oferir i rebre ajuda és una tasca habitual de l'activitat de l'aula.	2,8	3,2	2,81	3,1	3,00	2,95	0
		2. S'ensenya a l'alumnat a treball en col·laboració amb les seues companyes.	2,8	3	3,19	3,5	2,90	3,35	0

ACADI per a l'aula (global)

C. Procés Educatiu	C.5.3. Ús d'estratègies d'aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu.	3. Les activitats de grup permeten els alumnes dividir la feina i compartir el que han après.	3	2,4	3,29	3,5	2,70	3,39	1
		4. Els alumnes aprenen a elaborar un informe conjunt a partir de les diferents contribucions del grup.	1,8	1,8	2,90	3	1,80	2,95	2
		5. Els alumnes comparteixen la responsabilitat d'ajudar a superar les dificultats que experimenten algunes companyes i companys durant les classes.	2,6	1,8	2,52	2,9	2,20	2,71	3
		6. L'alumnat sap que ajudar els altres és una forma efectiva d'aprendre.	2,6	2	2,81	3	2,30	2,90	2

		C.5.4. Pràctiques d'estratègies que afavoreixen l'aprenentatge autònom i desenvolupen processos d' "aprendre a	1. S'ensenya els alumnes a revisar els seus treballs, les seues proves i els seus exàmens.	2,8	3,4	3,43	3,4	3,10	3,41	0
			2. S'ensenya els alumnes en l'ús d'estratègies d'aprenentatge autònom.	2,4	2,4	2,81	3	2,40	2,90	2
			2. Existeixen oportunitats per avaluar en col·laboració amb altres, el treball realitza.	2,4	2,8	3,05	2,8	2,60	2,92	1
			3. Els alumnes comprenen per què estan sent avaluats	3	3	3,14	3,2	3,00	3,17	0
		C.6.1. Obtenció d'informació mitjançant font diverses.	4. Es retorna a les alumnes i els alumnes informació que els permet reconèixer el que han après i el que haurien de fer a continuació.	2,4	3,6	3,05	2,9	3,00	2,97	1
			6. L'alumnat sap que es valora el seu progrés personal per sobre de qualsevol comparació amb el grup.	2,4	3,4	3,33	2,9	2,90	3,12	1
			7. Les notes de treball en equip són utilitzades per valorar també el progrés individual de l'alumnat.	3,2	3,4	3,24	3,3	3,30	3,27	0
	C.6. Avaluació tolerant		1. L'objectiu de l'avaluació no és només el producte final, sinó els processos d'aprenentatge.	2,6	3,8	3,29	3	3,20	3,14	1
		C.6.2. Aplicació efectiva de l'avaluació contínua.	2. S'usen de forma sistemàtica procediments d'observació, registrant i interpretant les observacions observades.	2,4	3	2,90	3,2	2,70	3,05	1
			3. Es du a terme una avaluació al final de cada fase, per comprovar en quina mesura s'han assolit els objectius.	2,8	3,2	3,29	3,5	3,00	3,39	0
			4. S'usen diversos instruments per a l'avaluació del treball de l'alumnat.	3,4	4	3,00	3	3,70	3,00	0
		C.8. Interaccions entre els alumnes	1. Els grups de joc són heterogenis responent a la diversitat del centre.	3,2	3,2	3,19	2,6	3,20	2,90	1
			2. Es fomenten les relacions de suport entre l'alumnat (tutoria entre iguals, etc.)	3	3,6	3,33	3,2	3,30	3,27	0
		C.8.1. Naturalesa i freqüència de les interaccions entre tots els alumnes.	3. L'alumnat respecta els ritmes i característiques individuals de cada companya i company.	2,4	2,4	2,71	3,3	2,40	3,01	3
			4. Existeixen espais de trobada entre l'alumnat per abordar qüestions d'interés i planificar actuacions al respecte.	2,4	1,8	3,05	2,5	2,10	2,77	3
		D.1.1. Obtenció de metes preestablertes en el centre. Obtenció de metes considerant simultàniament on comencen els alumnes i el ritme del seu progrés.	1. Es valoren per a cada alumne els seus assoliments en funció del seu nivell de partida.	2,6	3,4	3,19	3,1	3,00	3,15	1
D. Resultats	D.1. Referència a metes àmplies	D.1.2. Inclusió i obtenció de sabers: saber, saber fer, saber ser i saber conviure.	1. L'educació de l'alumnat es centra en l'aprenentatge d'hàbits per desenvolupar la seua vida amb el major benestar possible.	2,6	3,2	3,19	3	2,90	3,10	1
			2. Es promou l'adquisició de valors de convivència intercultural.	3	3,2	3,24	2,8	3,10	3,02	0

		3. Es facilita l'aprenentatge per a la resolució dialogada de conflictes.	2,6	3,2	3,10	2,9	2,90	3,00	1
		4. Es treballa específicament sobre l'aprenentatge d'hàbits de bona conducta (respecte, convivència, habilitats socials...).	2,8	3,4	2,95	2,9	3,10	2,93	0
	D.3.2. Millora del clima de convivència en el centre.	3. Les normes de convivència existeixen, són elaborades i conegudes per tothom.	3,2	3,4	3,48	3,2	3,30	3,34	0
D.3. Participació i clima del centre.	D.3.3. Millora de les actituds dels alumnes cap a les altres i els altres alumnes.	1. Les faltes de respecte o les actituds negatives cap a les companyes o els companys es tracten en classe i existeixen els mecanismes i els moments per fer-ho.	2,4	3	3,10	2,8	2,70	2,95	1
		2. El professor actua com a mediador entre les companyes i els companys implicat en el conflicte.	3,2	3,8	3,33	3,3	3,50	3,32	0
		3. Les normes de comportament de l'aula són consistents i explícites.	3	3,8	2,86	3,3	3,40	3,08	0
		4. Es debat i es consensua amb l'alumnat les normes de comportament de l'aula.	2,4	2,2	3,10	2,6	2,30	2,85	3
		5. Es consulta a l'alumnat com es pot millorar el clima social de l'aula.	2,2	2,4	3,24	3	2,30	3,12	2
		6. Hi ha procediments clars, entesos per tot l'alumnat i els docents per respondre als comportaments extrem.	2,2	2,8	3,10	3,1	2,50	3,10	1
		7. S'han reduït les relacions d'abús de poder entre iguals o "bulling".	2,2	2,4	2,71	3,4	2,30	3,06	3

Annex III. Resultat de “El millor i el pitjor”.

El millor que fem...	El pitjor que fem...
No insultar	No fer els deures
Parlar	treballar
Quan fem els deures a classe estem callats	Fer molt xivarri i parlar moltíssim quan el professor està parlant
Quan marxa el profe: cridar, sortir de l'aula	treballar
-----	No saben callar i no podem fer ningun joc en grup perquè no callen
-----	No sabem callar
Intentar resoldre els problemes	No saber parar les bromes
Estar en silenci	Escoltar
Són amables i amigables	Xarren molt
La manera en què treballem en silenci, no sempre però quan volem podem fer el nostre treball de la millor manera	Que no callem quan el mestre o mestra explica i què a vegades som impresentables
Participar	Prestar atenció
Parlar els problemes	Estar en silenci
Distreure's molt fàcilment	Treballar molt bé quan ens apeteix
La gent és molt amable i que quan ens posem a treballar ens portem bé.	Quan em vull concentrar hi ha massa soroll
Hi ha molt de xivarri	No hi ha molts problemes o baralles
Treballem bé en grup	Parlem molt i no callem
Bona relació amb els companys, per a fer grups, activitats col·lectives, etc...	A vegades costa una mica callar o deixar alguna brometa a part
Els treballs. La majoria dels treballs estan treballats i ben fets.	Hem empitjorat i parlem molt a classe. També ens passem de la ratlla amb els substituïts.
Que comprenem les coses	El comportament
És una classe tranquil·la	No m'agrada tenir problemes amb els companys
Compartir	El comportament
Tenim bastant de companyonia i en general som bastant generosos	Ens distraiem molt i parlem massa
Els treballs en grups	Estudiar
Tenir companyonia i ser generosos	Parlar. El nostre grup parla molt.
Normalment no ens barallem gaire	Parlar, fer molt de soroll i no escoltar

