

Revista Catalana de Pedagogia

Volum 11, 2017, (137-171)

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Rebut: 12, 03, 2016

Acceptat: 20, 07, 2016

DOI: 10.2436/20.3007.01.89

Conversar a l'escola per aprendre a viure

Dialogue at school for learning how to live

Teresa Serra Santasusana,^a Maria Marquès Pujadas^b

^a Mestra i psicopedagoga, fundadora i exdirectora de l'Escola Vila Olímpica. Formadora del professorat en l'àmbit de la Didàctica de les Matemàtiques. A/e: tserra@xtec.cat

^b Mestra, pedagoga i logopeda, directora de l'Escola Vila Olímpica.

A/e: mmarques@xtec.cat

Resum

En aquest article a partir de descriure el Projecte integrat de llengües a l'escola inclusiva de l'Escola Vila Olímpica es reflexiona sobre els fonaments que el sustenten: la rellevància del paper de la conversa a l'aula en l'aprenentatge; el tractament transversal i integrat de les llengües; l'escola inclusiva entesa com l'acte social d'aprendre en què la cooperació de persones diferents hi té un paper important; la importància d'afavorir l'autoestima dels infants a través dels seus aprenentatges; la flexibilitat del treball de l'equip de mestres d'acord amb les necessitats dels alumnes i la col·laboració amb les famílies.

Es mostra també com els mestres guien aquest procés de creixement personal tot escoltant els infants i proposant-los reptes que els fan avançar a cada aula. Alhora que es mostra com l'equip docent va establint plans d'eixamplament i millora del propi projecte.

Paraules clau

Educació inclusiva, aprendre a aprendre, diàleg, col·laboració, tractament de llengües.

Abstract

This article describes the Integrated Language Project in the Vila Olímpica Primary School, an institution of inclusive character. This project reflects the importance of the role of conversation in classroom learning, the transversal and integrated treatment of languages, and the importance of inclusive schooling, understood as the act of learning in which social cooperation among different students plays a significant role. It also deals with the importance of encouraging the self-esteem of children through their learning, the flexibility of the teachers' teamwork according to students' needs, and the collaboration between the school and students' families. Likewise, this paper shows how teachers guide this process of personal growth, listening to the children and presenting them challenges that allow them to progress in the learning environment, while at the same time the teachers establish plans for the expansion and improvement of the project itself.

Keywords

Inclusive education, learning to learn, dialog, collaboration, language treatment.

Introducció

En primer lloc, cal destacar que el diàleg, la conversa, la interacció entre els aprenents i la mestra es troben dins de l'ànima del fet d'educar. Aquest no és cap descobriment

nou. Sòcrates ja esmentava de forma clara la vàlua del diàleg entre el mestre i els deixebles a l'hora d'aprendre. En aquest procés les preguntes adequades i generadores d'aprenentatge tenen un paper cabdal. Maria Zambrano (2002) descriu amb profunditat i saviesa el paper del mestre com a mediador en l'acció educativa i el lloc preeminent del llenguatge. També Vygotsky (1984) i Bruner (1987) defineixen amb precisió la importància del llenguatge en el procés d'aprendre que esdevé sempre un acte social, en què el mestre guia i va col·locant les bastides que forneixen el creixement dels infants. Prenent l'herència d'aquesta tradició s'inicia i es desenvolupa el Projecte integrat de llengües a l'escola inclusiva de l'Escola Vila Olímpica.

El context

L'Escola Vila Olímpica d'educació infantil i primària, centre de la xarxa pública, és el marc on es desenvolupa el Projecte integrat de llengües (PIL) a l'escola inclusiva.

Està situada entre els barris del Poblenou i la Vila Olímpica de Barcelona, acull quatre-cents vuitanta alumnes, provinents d'aquesta zona. És una escola de doble línia amb una unitat afegida de P3 el curs 2015-2016. Es tracta d'una població escolar amb famílies amb un nivell sociocultural mitjà alt, amb una gran estimulació per a l'aprenentatge i altes expectatives en relació amb els fills i filles. L'escola compta amb vint-i-un alumnes amb reconeixement de necessitats educatives especials, dotze dels quals estan, des d'un punt de vista administratiu, a la USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial). El claustre de mestres i l'equip de personal de suport està constituït pel mòdul que el Departament d'Ensenyament considera oportú, donades les característiques de l'escola.

La col·laboració i cooperació de tota la comunitat educativa, mestres, alumnat i famílies, esdevé una evidència en la història i el present de l'escola, que es manifesta en el compromís i la identitat amb el Projecte integrat de llengües a l'escola inclusiva des de l'inici de l'escola, el curs 1996-1997.

El projecte ha anat creixent i enfortint-se en la mesura que ho ha fet l'escola, sobretot si és té en compte que, des del començament, algunes de les línies mestres ja estaven esbossades. Aquest creixement sempre ha anat acompanyat de la mirada reflexiva del

professorat sobre el fer quotidià dins del marc de la pràctica reflexiva, cosa que ha permès eixamplar i consolidar el projecte.

La conversa a l'escola, pedra de toc per a aprendre

Partint de la consideració que el coneixement es construeix amb els altres, *la conversa* és una de les eines més funcionals i potents per a fomentar l'aprenentatge a l'escola. S'emmarca en una perspectiva constructivista de l'aprenentatge que considera que les persones es desenvolupen i aprenen gràcies a la seva participació amb d'altres més expertes, en activitats significatives (Vygotski, 1984).

Coll (2008) afirma que, si s'observa el procés de construcció de coneixement compartit entre el professorat i l'alumnat, es distingeixen dues fases clarament diferenciades. En un primer moment, quan la mestra i els seus alumnes s'aproximen per primera vegada a un nou contingut d'aprenentatge, el més habitual és que les representacions entorn d'aquest contingut siguin força distants i diferenciades. En aquesta fase el repte fonamental consisteix a connectar les representacions dels alumnes amb les de la mestra. En un segon moment, un cop establertes les representacions compartides, l'objectiu se situa a fer progressar les representacions dels alumnes, mantenint sempre les connexions amb les representacions de la mestra. En ambdues fases, l'ús del llenguatge que fan els participants té un paper fonamental, donades les possibilitats que té com a instrument psicològic i cultural. És així, ja que l'ús del llenguatge permet, facilita i fomenta explicitar les representacions sobre els continguts, contrastar-les, negociar-les i modificar-les per tal de construir sistemes de significats compartits cada vegada més complexos.

Edwards i Mercer (1988), des d'una perspectiva vigotskiana, afirmen que l'aula s'entén com una situació comunicativa a la qual, per participar-hi, mestres i alumnes han de respectar, compartir i aplicar una sèrie de *regles bàsiques del discurs educacional* que assegurin la fluïdesa de la conversa.

Wood, Bruner i Ross (1976) situen la conversa com un instrument que contribueix a l'establiment del que, des d'una perspectiva constructivista, s'ha anomenat la *bastida* necessària en el procés d'aprenentatge. Per a Bruner (1976) la bastida és un tipus

particular de suport cognitiu que un adult pot oferir a través del diàleg, de manera que l'aprenent pugui donar sentit més fàcilment a una tasca difícil. Mercer (1997), per la seva part, en referir-se a la bastida, diu que aquest concepte ajuda a veure el mestre i l'alumne com a participants actius de la construcció del coneixement. En aquesta participació compartida en la construcció del coneixement, el llenguatge hi té un paper cabdal i les formes d'utilitzar el llenguatge proporcionen marcs de referència en els quals es poden recontextualitzar les pròpies experiències.

Rogoff (1993) parla de *participació guiada* referint-se a les situacions d'ensenyament-aprenentatge a les quals es proporciona un pont entre les habilitats o informacions familiars per a l'alumne i les noves informacions necessàries en la situació d'aprenentatge, en aquest procés no només hi ha una assistència del mestre cap a l'alumne, sinó que també, en certa mesura, hi ha una assistència de l'alumne a les actuacions del mestre.

El Projecte integrat de llengües (PIL) a l'escola inclusiva

El PIL va néixer amb l'escola l'any 1996, donant-li identitat i esdevenint una de les branques principals que broten del tronc que és la conversa. Considera els aspectes següents:

Transversalitat del llenguatge

L'ús de la llengua i la seva funcionalitat és un dels vehicles que faciliten ser competents en la representació i comunicació de la realitat. Aquest procés es desenvolupa en la interacció amb els altres. El llenguatge esdevé un element potentíssim de comunicació i de representació, en la mesura que és el que articula el diàleg, fa possible el traspàs d'informació i ajuda a estructurar les vivències i a construir el coneixement perquè el representa (Ramírez i Serra, 2001).

Quan l'escola considera la llengua com a eix transversal, el que persegueix és recollir tot aquest cabal que la llengua porta incorporat en el seu ús, en les activitats quotidianes que es realitzen dins i fora de les aules. Quina és doncs la millor manera

d'entendre que la llengua travessa totes i cadascuna de les situacions d'aprenentatge? Utilitzar-la en les activitats que els nens i nenes fan a l'escola i que els mestres proposen o recullen. La llengua esdevé el mitjà a través del qual flueix la comunicació, però, a més, la llengua adopta matisos força diferents segons el context. No és el mateix parlar, escoltar, llegir i escriure quan es fan activitats de matemàtiques, de ciències o d'història. Dins de cadascuna de les àrees, el llenguatge té les seves pròpies característiques, tant lèxiques com d'estructura, per tal de representar de la manera més fiable possible el coneixement que genera. Els nens i nenes aprenen aquestes variacions i matisos d'unes disciplines o d'unes altres en la mesura que les veuen immerses dins de cada context i en la mesura que aprenen i fan seves les representacions que els ofereixen les diferents àrees. Estan aprenent naturals i llengua o bé matemàtiques i llengua alhora. L'aprenentatge tant de la llengua com dels continguts de les àrees, no estrictament lingüístics, es produeix de forma funcional, natural i globalitzada. Per això cal que els mestres siguin conscients que, en realitzar qualsevol activitat d'una àrea no específicament lingüística, també s'està aprenent la llengua. D'aquesta manera els infants incorporen aprenentatges lingüístics en diferents contextos funcionals.

Per tal de poder analitzar de forma més concreta els usos de la llengua en diferents situacions, l'escola utilitza el model, proposat per Tough (1979), que focalitza en la llengua oral dels infants a través de les categories següents:

- *Autoafirmar-se*: referir-se a les pròpies necessitats i als desitjos tant si són físics com psicològics. Protegir-se de les pròpies necessitats i dels propis interessos.
- *Dirigir*: les pròpies accions i les dels altres en circumstàncies determinades. Reconèixer en cada situació què ha de fer un mateix i què han de fer els altres.
- *Relatar*: narrar les seqüències temporals i poder referir-se a elles amb tot tipus de detall.
- *Raonar*: buscar causes i efectes dels fets que se succeeixen. Ser capaços d'explicar els processos que es donen en diferents situacions. Reconèixer problemes i buscar solucions.

- *Predir*: anticipar, donades unes condicions, saber explicar què es pot fer per aconseguir un objectiu. Les estratègies de la predicció resulten molt útils per a poder organitzar temporalment les accions futures.
- *Imaginar*: explicar imatges i situacions no viscudes, recrear-se en mons fantàstics.
- *Projectar*: ser capaços de posar-se a la pell d'un altre. Imaginar què pot sentir, què pot pensar en situacions que no ha viscut.

La tria d'un model d'anàlisi centrat en la llengua oral respon a la realitat del desenvolupament de l'aprenentatge, que sempre parteix de la conversa per a, més endavant, entrar en la llengua escrita. Alhora aquest model redunda en la planificació i l'observació de qualsevol activitat educativa, ja que permet prendre en consideració aquests criteris des del punt de mira del desenvolupament del llenguatge en qualsevol activitat a les aules. Parlar, escoltar, escriure i llegir en les diferents àrees del coneixement afavoreix, a la vegada, l'avenç en l'aprenentatge de les àrees i de la llengua que les vehicula.

FIGURA 1

Text recull sobre l'aparell circulatori d'una alumna de 5è d'educació primària

L'aparell circulatori fa 2 recorreguts, tots dos comencen i acaben al cor. El més curt es diu circuit pulmonar i el més llarg s'anomena circuit general.

El circuit pulmonar té lloc a la part dreta del cor, la sang bruta de les substàncies de rebuig entra al cor per la vena cava que està situada al costat dret del cor.

Llavors la sang va pel costat dret (primer per l'aurícula, després a través de la vàlvula tricuspid i passa el ventricle dret).

Aleshores surt per l'artèria pulmonar i se'n va als pulmons on es produeix l'intercanvi de gasos i torna al cor per 4 venes pulmonars amb la sang totalment neta.

Quan el cor torna a bombar la sang que surt per l'artèria aorta, passa per tot el cos i quan a de donar oxigen a alguna part del cos, la sang va pels capil·lars i dona oxigen a les cèl·lules i el recorregut continua igual per totes les parts del cos.

L'escriptura es veu recolzada per la conversa prèvia a la classe, en gran grup, que fa emergir els coneixements dels infants, i amb l'ajuda de les propostes de la mestra es van establint vincles i connexions entre tots. La conversa prèvia també és una ajuda important per recuperar i endreçar el procés seguit en una seqüència didàctica. En aquest sentit, el text d'una alumna de tercer d'educació primària recull de forma endreçada els coneixements sobre *l'aparell circulatori* (figura 1).

Aprenent diferents llengües (català, castellà i anglès)

La majoria de nens i nenes de l'escola conviuen de forma natural amb les dues llengües socialment presents, el català i el castellà. L'escola recull aquesta vivència i la desenvolupa, tot incorporant-hi l'anglès com a tercera llengua, donant-li també una presència social força significativa. Cobren importància les llengües majoritàries, com ho són el castellà i l'anglès, i les llengües minoritàries. Cada llengua té implícita la seva manera de veure el món, la seva manera de viure'l, cada llengua és una riquesa per als que la parlen i per als altres. Té rellevància que a l'escola es parli més d'una llengua i que hi hagi una actitud oberta cap a les diferents llengües, així com cap als seus parlants.

El català esdevé la primera llengua vehicular a la qual es dedica volgudament més temps al llarg de tota l'escolaritat d'educació infantil i primària. A P3 l'acollida dels nous infants durant tot el curs es fa només en català, tot fent ús de la metodologia de la immersió, per tal de fer palesa la voluntat de defensa d'aquesta llengua. El català és la llengua social de l'escola que vehicula la majoria d'aprenentatges.

El castellà és des de l'inici una llengua funcional, perquè tots els nens i nenes la comprenen i més d'un 50 % la parlen amb algun familiar. En aquest sentit, des de P4 esdevé una llengua per a aprendre de l'entorn. A educació infantil, les dues sessions setmanals, d'una hora, dedicades al castellà s'orienten a fer activitats d'observació de l'entorn. Els infants aprenen la llengua en la mesura que la utilitzen. A partir de l'educació primària una petita part dels continguts relatius al coneixement de medi social i natural i de matemàtiques s'aprenen en castellà dins de les dues sessions en

aquesta llengua. Així pren forma el principi de transversalitat de la llengua esmentat anteriorment.

FIGURA 2

Rincones de Geometría de 2n curs d'educació primària



A segon d'educació primària els continguts de geometria es desenvolupen en castellà i es persegueix que els infants, a través de l'experimentació, de la conversa i de l'escriptura posterior vagin incorporant tant els coneixements lingüístics com geomètrics, tal com il·lustra l'activitat reproduïda a la figura 2, més amunt.

El tractament de l'anglès ha de ser diferent ja que no és una llengua funcional per als nens i nenes. L'alumnat requereix d'un pòsit que faci de bastida en aquesta llengua, abans que esdevingui llengua d'aprenentatge. En aquest sentit, cal donar-li una dedicació horària superior que al castellà i una metodologia específica. A P4 hi ha dues sessions setmanals d'una hora, que passen a ser tres a P5, quatre a primer de primària, i cinc a partir de segon i fins a sisè. En els primers cursos, a les classes d'anglès sempre hi ha dues mestres, diferents de la tutora, que modelitzen l'ús de la llengua anglesa davant dels infants i alhora poden atendre millor la diversitat dins de l'aula, perquè també es poden dirigir en anglès individualment als diferents nens i nenes. Les propostes de treball són globals, recullen rutines de vida de l'aula i sempre prenen com a criteri els diferents usos de la llengua, definits per Tough (1979). La *magic box*,

una caixa plena de qui sap què, serveix de baula entre una classe i una altra, i esdevé un recurs que fomenta la predicció, el raonament, la imaginació, el relat de les criatures, que va entrant de forma gradual i harmònica en la llengua estrangera.

A partir de tercer d'educació primària, l'anglès esdevé la tercera llengua d'aprenentatge, conjuntament amb la primera, el català, i la segona, el castellà. Es distribueixen alguns continguts de les àrees de coneixement del medi social i natural i de matemàtiques en les tres llengües. En la distribució sempre cal considerar el balanç entre la competència lingüística de l'alumnat i el nivell de complexitat dels continguts a aprendre; així com el fet de donar un paper rellevant als continguts susceptibles d'aprendre de les àrees no lingüístiques, i no secundari o de repàs.

En l'àmbit de la matemàtica la distribució es porta a terme per blocs de contingut que al llarg de l'etapa circulen per les diferents llengües (taula 1):

TAULA 1

Distribució de blocs de contingut de matemàtiques en les tres llengües des de 3r a 6è d'educació primària

Distribució de blocs de contingut de matemàtiques en les tres llengües des de 3r fins a 6è d'educació primària			
Nivells / llengües d'aprenentatge	Català	Castellà	Anglès
3r	Numeració i càlcul. Geometria. Estadística.	Magnitud i mesura.	Càlcul mental. Estadística.
4t	Numeració i càlcul. Magnitud i mesura. Estadística.	Geometria.	Càlcul mental.
5è	Numeració i càlcul. Geometria.	Nombres i operacions. Estadística.	Magnitud i mesura.
6è	Numeració i càlcul. Estadística.	Magnitud i mesura.	Geometria.

FONT: Elaboració pròpia.

TAULA 2

Distribució dels continguts relatius al tema del bosc d'educació ambiental de 6è curs d'educació primària

Continguts de coneixement del medi natural. El bosc. 6è curs d'educació primària			
Eixos transversals / llengües	Català	Castellà	Anglès
Educació ambiental	<p>Coneguem el bosc, preservem-lo</p> <p>L'alzinar, característiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Estrats de vegetació. — Explotació. <p>L'ecosistema:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Adaptacions de la vegetació al clima. — Productors, consumidors, descomponedors, cadena i xarxa alimentària. — Flux d'energia i cicle de materials. 	<p>Coneguem el bosc, preservem-lo</p> <p>El foc:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Condicions per al foc. — Combustibles. — Combustió, un canvi químic. 	<p>Coneguem el bosc, preservem-lo</p> <p>Els incendis forestals:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Condicions per evitar-los i apagar-los. — Causes i conseqüències

FONT: Elaboració pròpia.

En el coneixement del medi la distribució es fa d'acord amb l'abordatge d'alguns dels temes o projectes de treball, tractant continguts diferents, però relatius al tema en les tres llengües (taula 2).

L'inici en l'aprenentatge simultani de qualsevol de les tres llengües i de les àrees de matemàtiques i de coneixement del medi és sempre la conversa entre els nens i nenes i la mestra, que serveix de bastida per a la posterior expressió escrita en el text dels alumnes.

La figura 3 mostra un exemple del tractament del text escrit en llengua anglesa, prenent com a punt de partida la conversa d'aula. Aquesta activitat se situa al final de la seqüència didàctica sobre els incendis forestals de sisè curs d'educació primària (Forest Fire), que s'ha anunciat en el quadre de distribució de continguts. La conversa dels nens i nenes amb la mestra permet elaborar un esquema que recull els coneixements generats i que serà de gran ajuda per a la posterior redacció del text de classe (figures 3 i 4).

En la lectura, la conversa prèvia i posterior afiança la comprensió del text i la connexió amb d'altres coneixements. La distribució circular d'alguns dels continguts de les àrees de matemàtiques i coneixement del medi en les tres llengües facilita la transferència de coneixements d'aquestes àrees en les diferents llengües; així com les connexions entre les llengües a l'hora de definir, descriure o explicar fets, conceptes o maneres de fer relatives amb aquestes àrees.

FIGURA 3

Esquema fruit de la conversa de classe amb la mestra sobre els coneixements adquirits en el tema: Forest Fire. 6è curs d'educació primària

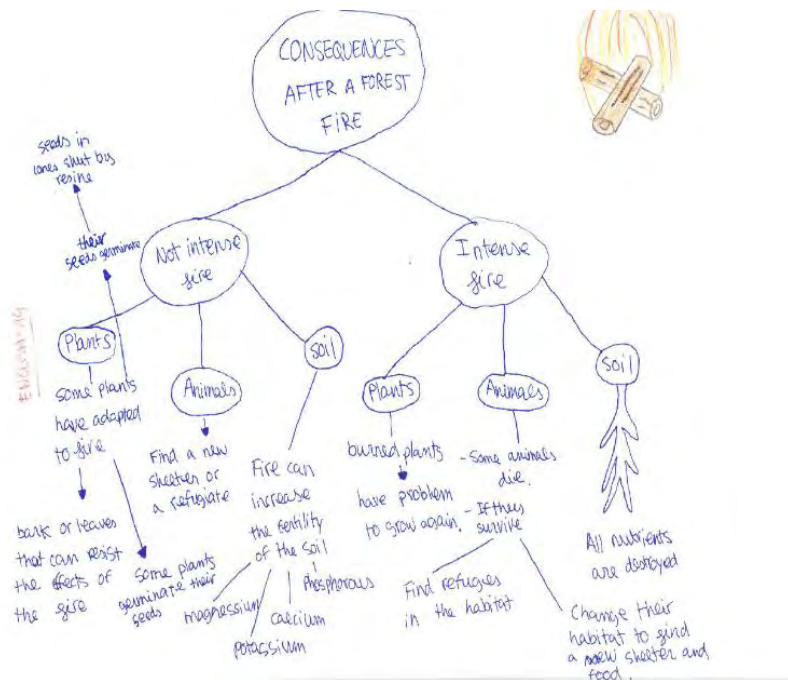


FIGURA 4

Text final de classe sobre els Forest Fires. 6è curs d'educació primària

ENGLISH - 20

Which are the consequences of a forest fire?

After a forest fire there are a lot of consequences which can affect all the environment.

There are two types of forest fire, an intense fire or a not intense fire.

In an intense fire, all the nutrients from the soil are destroyed. Some animals die, and if they survive they change their habitat to find a new shelter and food. A lot of plants have problems to grow again, others burn.

If there is not ^{an} intense fire, animals find a new shelter or a refuge. Fire can increase the fertility of the soil by releasing nutrients like phosphorus, magnesium, potassium, calcium...

Some plants have adapted to fire with bark or leaves that can resist the effects of the fire. Others, germinate their seeds in cones because they are shut by resin such as Pinetree.

Finally, I want to say that any fire has catastrophic consequences in a forest.

L'educació inclusiva a l'Escola Vila Olímpica

L'educació inclusiva suposa per a l'escola aconseguir el màxim desenvolupament de les capacitats de tots els nens i nenes per tal que esdevinguin persones actives, creatives i crítiques en la societat on viuen, en definitiva persones competents. En aquest sentit s'entén que l'adquisició de les diferents competències no es produeix de forma uniforme per a tot l'alumnat, sinó de manera diferenciada i vinculada a les capacitats i habilitats personals. És per això que l'escola persegueix que tots els nens i nenes puguin desenvolupar al màxim les competències necessàries per a viure de forma més autònoma possible.

A continuació es destaquen els criteris més rellevants de la metodologia de treball de l'escola que van fornint la manera d'atendre la diversitat (Serra i Marqués, 2013):

- Fomentar l'autoestima de l'alumnat en l'aprenentatge i de forma molt especial dels nens i nenes amb més dificultats. Descobrir, i fer-los descobrir, les seves habilitats per tal de enfortir l'autoimatge, així com per fer-los comprendre la seva projecció de futur, esdevé cabdal per emprendre l'acció d'aprendre.

- Donar valor de forma explícita a les diferències personals, tant de l'alumnat, com del professorat i d'altre personal del centre. El contrast de mirades diferents en el procés d'aprenentatge representa un valor afegit per ampliar el coneixement. En aquest sentit es valoren les diferències personals.
- Seleccionar els aprenentatges més rellevants per als diferents alumnes d'acord amb les seves capacitats, que per a alguns alumnes s'expressen en el pla individualitzat (PI) d'aprenentatge.
- El mestre guia l'aprenentatge de forma que, en cada moment, fruit de l'observació, pot anar facilitant i oferint l'ajuda pertinent, que en la majoria de casos se centra a adaptar el repte per a cada alumne. En aquest procés es basteix l'ajuda pedagògica, molt sovint tot emprant la conversa com a mediador.
- Utilitzar la conversa entre els alumnes, i entre els alumnes i el mestre, com a font d'aprenentatge.
- Proposar activitats d'aprenentatge que siguin funcionals, vinculades a la vida de l'escola i dels nens i nenes, ja que conèixer la finalitat de l'activitat afavoreix l'aprenentatge que es desenvoluparà. En aquest sentit, molt sovint l'alumnat amb necessitats especials (NEE) requereix molta més ajuda per poder contextualitzar tot allò que va fent.
- Proposar activitats que fomentin la relació amb els altres, ja que dificultats força presents, pel que fa a la comunicació i relació d'alguns alumnes, troben vies de treball incloses en les activitats globals d'aprenentatge, més que no pas en les molt específiques. Alhora, les activitats que generen el mestratge per part dels mateixos nens i nenes esdevenen molt motivadores, perquè encoratgen els alumnes.
- Incloure activitats que incorporin l'experimentació i l'acció, per a més endavant poder representar el fet viscut, tot utilitzant diferents llenguatges. Representar allò que és vivencial afavoreix la construcció de la simbologia dels llenguatges.
- Compartir l'acció tutorial de l'alumnat tant en un moment concret, com en la història dels nens i nenes. El guiatge dels alumnes és el resultat de l'acció del

conjunt de mestres i docents que intervenen en l'acció educativa cada curs i al llarg de tota l'escolaritat. És per això que la coordinació i coherència en el mestratge és un criteri essencial, i de forma molt especial per a l'alumnat amb NEE.

- Reflexionar sobre l'acció docent, per tal d'avaluar-la i millorar-la. L'autobservació de l'acció docent, així com l'observació contrastada entre col·legues i la seva posterior anàlisi, faciliten la incorporació de les millores docents. En la docència amb alumnat amb NEE, es fa particularment necessària la pràctica reflexiva dels mestres, ja que l'evolució del procés d'aprenentatge d'aquests nens i nenes és particular i peculiar i en aquest sentit requereix d'adaptacions molt específiques en cada cas.

La reflexió del professorat esdevé cabdal a l'hora d'anar trobant les actuacions més adients i la distribució dels recursos. En aquest sentit l'organització de l'equip docent és del tot rellevant. Tot el professorat que intervé en el reforç, educació especial, audició i llenguatge i unitats de suport a l'educació especial (USEE), està dins dels diferents cicles, d'acord amb l'alumnat a qui ofereix suport. D'altra banda, la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) agrupa tot aquest professorat i garanteix la valoració i implementació de millores en les actuacions educatives pel que fa a l'atenció a la diversitat. És la CAD qui, en finalitzar cada curs, fa propostes de concreció d'horaris i d'ús d'espais que garanteixin de forma òptima l'atenció de tots els alumnes.

L'escola desplega una sèrie d'actuacions educatives per atendre la diversitat per a tots els alumnes de l'escola tenint en compte les diferents característiques personals i per acompanyar tots els alumnes amb NEE en els seus aprenentatges. Aquestes activitats educatives s'esmenten a continuació.

Actuacions educatives ordinàries per a tots els alumnes

La *presència de dos mestres dins de les aules* és una pràctica freqüent, que facilita l'oferiment de l'ajuda pedagògica pertinent als alumnes. En aquestes situacions les activitats proposades són les mateixes per a tot l'alumnat, tanmateix l'ajuda per realitzar-les, la representació i l'exigència són diferents. En el cas de l'alumnat de la

USEE es fa necessària en la majoria d'activitats que fan amb la resta del grup. El doblament de mestres a l'aula se centra en: psicomotricitat a educació infantil; algunes sessions de lectura i escriptura al cicle inicial; anglès, de forma molt especial a educació infantil i cicle inicial i amb menys freqüència als altres cicles; racons de treball a tots els cicles. Es tracta d'una actuació molt efectiva, sempre que les activitats proposades tinguin sentit i finalitat per a tots els alumnes que les han de dur a terme.

Els *racons de treball* s'organitzen en tres sessions setmanals a tots els nivells, fomenten l'autonomia dels nens i nenes i faciliten, de forma òptima, l'ajuda pedagògica als diferents alumnes, així com el funcionament de grups heterogenis de treball i la conversa sobre les activitats. Els nens i nenes realitzen diverses activitats relacionades amb diferents àrees del currículum simultàniament. Les activitats estan incloses en un pla de treball quinzenal que planifiquen autònomament els alumnes. Hi ha un registre i una valoració de les activitats finalitzades. A les aules sempre hi ha més d'un mestre, el tutor i el mestre de reforç. Si a la classe hi ha algun alumne de la USEE, hi ha sempre un altre mestre o l'educador d'aquesta unitat. Aquesta actuació ha mostrat una gran adaptabilitat a les necessitats dels diferents nens i nenes del grup, encara que les diferències siguin notables. Alhora, fomenta clarament la interacció entre alumnes diferents i l'exercici del mestratge dels uns cap als altres, així com la proposta d'activitats que involucren l'acció i l'experimentació.

Els *grups de reforç de llengua i matemàtiques* als cicles mitjà i superior. Són grups amb els nens i nenes que tenen més dificultats en alguna d'aquestes àrees. Hi ha un grup per a cada nivell de primària i per a cada àrea, amb una sessió de treball setmanal, a càrrec del mestre d'EE o de suport. El treball se centra en la consolidació de les bases de cadascuna de les àrees esmentades. Als nens i nenes del cicle superior també se'ls ajuda a estudiar i preparar controls. L'adjudicació dels alumnes al suport la fa el tutor, en coordinació amb el mestre de suport, i després de presentar-ho a l'equip docent. La valoració de l'evolució del suport la realitza el mestre de suport amb l'equip i es convida els alumnes a fer aportacions i propostes. De forma ocasional es fomenta que siguin els alumnes dels grups de reforç els qui facin propostes d'activitats a les seves respectives aules, després d'haver-les practicat en els grups. Aquesta actuació esdevé molt motivadora i encoratjadora per a aquests alumnes.

La *tutoria individual* per als nens i nenes de sisè, en què reben una atenció individual amb el seu tutor o tutora per tractar els temes vinculats amb l'orientació cap a l'ESO i/o per ajudar a gestionar aspectes més emocionals i de relació amb el grup.

Actuacions educatives específiques per a l'alumnat amb NEE

El grup classe és el grup natural per a tot l'alumnat de l'escola i també per a aquells alumnes que tenen greus disminucions o dificultats d'aprenentatge amb NEE. És el grup natural on tots se senten acollits i hi viuen la majoria del temps que estan a l'escola amb l'ajuda necessària. El mestre guia l'aprenentatge de forma que en cada moment, fruit de l'observació, pot anar facilitant i oferint l'ajuda pertinent, que en la majoria dels casos se centra a adaptar el repte per a cada alumne; en altres casos s'ofereix ajuda per poder participar en les activitats d'ensenyament i aprenentatge *dins l'aula*, ajustant i prioritant els continguts dels aprenentatges més rellevants d'acord amb les seves capacitats, expressar-los en el pla individualitzat (PI) d'aprenentatges. Si escau, es proposen activitats d'ensenyament i aprenentatge de manera *individualitzada*, adaptant els continguts a partir de les seves capacitats i respectant el seu ritme de treball.

Alguns dels alumnes de la USEE mostren grans dificultats de relació entre iguals i es mostren molt dependents dels adults per resoldre problemes en les diferents situacions de la vida de l'escola. Alhora, mostren poca creativitat i escassa iniciativa personal per provocar canvis en el seu entorn de manera espontània, o per expressar opinions o preferències.

Per a aquests alumnes, la CAD proposa *escenaris d'aprenentatge* on la mestra fa de guia i regula l'acció. Aquests escenaris ofereixen una nova perspectiva relacional entre iguals. Els alumnes poden descobrir que són capaços d'oferir aprenentatges als altres i aquests aprenentatges són tan reconeguts com eficaços. Aquest tipus de treball cooperatiu fomenta l'autoestima. Es tracta de realitzar activitats per tal que l'alumne vegi reconegudes les seves necessitats o interessos. Segons Rico (2006), l'autoestima és la base del desenvolupament positiu de les relacions humanes, de l'aprenentatge, de la creativitat i de la responsabilitat personal; quan augmenta l'autoestima, l'ansietat

disminueix i permet que l'infant participi en les tasques d'aprenentatge amb més motivació.

Aquests escenaris faciliten el desenvolupament i la transferència d'aprenentatges funcionals: *allò que faig i aprenc serveix per a alguna cosa i per a algú*, cosa que permet desenvolupar les competències personals per afirmar els valors propis i l'autonomia. D'acord amb Coll i Solé (1989) un aprenentatge és funcional quan la persona que l'ha realitzat el pot utilitzar de forma efectiva en una situació concreta per resoldre un problema determinat i en noves situacions, per efectuar nous aprenentatges.

Es presenten a continuació alguns dels escenaris i activitats d'aprenentatge.

L'explicació del conte a P3. La mestra d'audició i llenguatge proposa a alguns alumnes de la USEE anar a explicar el conte a la classe de P3 cada setmana. L'activitat es desenvolupa en dues sessions de treball. A la primera s'ha de preparar aquest conte dins del suport específic de logopèdia: triar el conte, què vol explicar, preveure i treballar el llenguatge i el tipus de suport visual que s'ha d'oferir. A la segona sessió, els alumnes expliquen el conte als nens de P3.

La mestra ofereix suport regulant l'acció que han de realitzar els alumnes a l'hora d'explicar el conte, gestionant l'espai i la situació dels nens i nenes per facilitar l'inici del conte i acompanyant-los. Així mateix, sovint es fa necessària la intervenció de la mestra en l'explicació del conte, pel que fa a les estratègies d'expressió verbal.

Aquesta activitat proporciona als alumnes posar en pràctica el coneixement que han adquirit en un altre context i situació, i també els permet planificar i regular la pròpia activitat d'aprenentatge, una estratègia relacionada amb *aprendre a aprendre*.

El tutor d'acollida d'un alumne de la USEE cap a un altre de nova incorporació a l'escola. L'*alumne tutor* ajuda l'altre a situar-se dins dels diferents espais i horaris de l'escola. En cada moment li explica quina activitat ha de realitzar durant el temps d'adaptació necessari per al nouvingut. El *tutor d'acollida* pot utilitzar els seus aprenentatges de forma eficaç i funcional en una nova situació d'aprenentatge, i millorar la seva autoestima. En aquesta situació és on la mestra comprova realment

quins han estat els aprenentatges significatius de l'alumne, perquè ha mostrat que pot transferir-los a nous contextos.

Grups multinivell d'alumnes de diferents edats i capacitats entorn d'activitats globalitzades i funcionals, tot fent ús de la manipulació i fomentant la cooperació entre iguals. Ha estat cabdal posar de relleu que uns alumnes esdevinguin *mestres dels altres*, tot aprofitant les diferents capacitats per poder ajudar-se entre ells.

El taller de teatre. Es proposa representar un conte conegut, triat per l'alumnat de la USEE, als alumnes de la seves aules de referència. Durant el procés de preparació es treballen les emocions dels diferents personatges i es crea l'escenografia amb l'ajut d'alguns companys de l'aula potenciant el treball cooperatiu. En aquest grup s'utilitzen diferents estratègies d'ús de la comunicació augmentativa (pictogrames, llengua de signes, etc.). Cadascú pot aportar al grup les diferents capacitats d'expressió corporal i comunicació lingüística. Al final del procés es representa l'obra de teatre a les diferents classes de referència dels nens i nenes i s'acaba l'activitat proposant una conversa on els companys de les classes valoren explícitament el treball realitzat pel grup de teatre de la USEE.

Taller d'hort i jardineria. Es proposa un treball globalitzat on l'activitat és fer un hort a l'escola. Aprendre vivencialment el procés de creixement de les plantes, des de plantar les hortalisses fins a tenir-ne cura i recollir-les. Posteriorment en *el taller de cuina* els nens i nenes, del taller d'hort, preparen una amanida amb els productes recollits, que serviran a la resta de companys de les seves classes i així podran compartir amb ells tot el procés. Al taller de cuina s'elaboren altres plats, que fomenten l'aprenentatge globalitzat de continguts matemàtics relacionats amb els nombres i amb la mesura de diferents magnituds, massa, capacitat i temps, així com el desenvolupament de les habilitats motrius.

Grups de llenguatge. S'agrupen d'acord amb els cicles, educació infantil, cicle inicial, cicle mitjà, cicle superior. Es fomenta l'aprenentatge cooperatiu: aprofitar les capacitats de cadascú per poder aprendre entre tots; ajudar a desenvolupar les habilitats de comunicació, expressió i comprensió oral i escrita. Es proposen activitats on hagin de resoldre els reptes conjuntament. L'estratègia fonamental és la conversa.

La mestra, a través de preguntes suggerents, fomenta que els alumnes, mitjançant les seves respostes, reelaborin, relacionin els coneixements propis amb els dels altres i infereixin.

Es proporciona un espai on puguin millorar les diferents capacitats d'interacció: respectar el torn, mantenir el tema de què es parla, millorar la competència comunicativa. Es proposen temes de conversa propers i d'interès personal per als alumnes. A partir de la conversa entre els diferents membres del grup es treballen diferents estratègies de correccions lingüístiques. La mestra reelabora i explica de manera sintètica l'exposició que fa algun alumne, per tal d'oferir models i proporcionar l'organització del discurs.

S'utilitzen estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora (planificació, anticipació, idea principal, identificació de mots, inferències, relació entre fragments, identificació de signes de tot tipus que formen part del text). El treball és cooperatiu. Els alumnes que mostren bones habilitats lectores llegeixen, i els que mostren bona capacitat de comprensió ajuden a comprendre el contingut, i així els uns i els altres adquireixen confiança en les pròpies capacitats.

Taller d'expressió corporal i musical. S'ofereix als alumnes amb moltes dificultats d'autocontrol de les seves emocions un espai on puguin relaxar-se, desenvolupar i experimentar les seves capacitats artístiques, utilitzant diferents llenguatges per expressar-se.

El mosaic de projectes vius: reptes per a aprendre

Els nens i nenes són els protagonistes de l'aprenentatge que es desenvolupa a l'escola. Tot i que resulta senzill imaginar aquesta posició central que ha d'ocupar l'infant, esdevé complex cercar formes, activitats d'aprenentatge, que ho facilitin. Sobretot perquè aquestes activitats han de tenir un gran potencial motivador, que esdevingui un repte per a aprendre, i les faci funcionals i amb sentit. Les activitats han d'afavorir la construcció social de l'aprenentatge dins de la comunitat que és l'aula i l'escola, i en aquest punt té un paper central la conversa (Dumont, Istance i Benavides, 2012). I alhora han d'incorporar de forma decidida l'experimentació, que esdevé una ajuda

insubstituïble per anar forjant la comprensió i representació més global de realitat. El paper de la mestra com a guia que suggereix, proposa, estimula i forneix bastides és cabdal.

En aquest procés d'aprendre a partir de reptes que cal anar assolint i recercant es fa viva una manera de fer que es correspon amb *aprendre a aprendre*, competència indispensable per a obtenir la flexibilitat d'adaptació que la vida demana. Al llarg de la història de l'escola s'han anat construint i duent a terme activitats d'aprenentatge que recullen aquesta manera de procedir, algunes de les quals es descriuen a continuació:

Projecte Bombeta

Es porta a terme a educació infantil. El seu punt de partida és la voluntat explícita d'estimular la curiositat científica dels infants a partir de l'experimentació, la conversa i el treball cooperatiu.

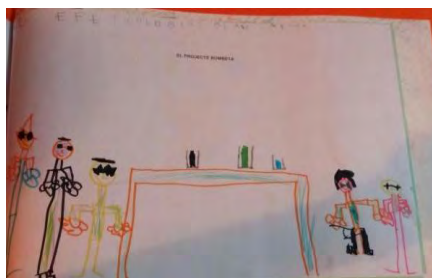
FIGURA 5

Representació d'una nena de P4 del taller de materials



FIGURA 6

Representació d'un nen de P5 del taller de llum i color



És un projecte internivells, de circulació lliure, en què cada grup-aula està format per alumnes provinents de P3, P4 i P5, que es desenvolupa durant una hora i mitja setmanal i abraça les temàtiques següents: aigua, materials, construccions, moviment, classificacions, llum i color. Cadascuna d'elles amb material específic susceptible de manipulació per part dels infants. El treball sobre cada temàtica es porta a terme durant tres sessions. La primera de presentació i d'experimentació lliure, la segona d'experimentació lliure, amb algun suggeriment a seguir, i la tercera és on pren rellevància la conversa en el gran i petit grup i la representació gràfica individual de la tasca relativa als descobriments realitzats (figures 5 i 6).

Ciència Indagadora

Fruit del treball d'aprenentatge integrat de les llengües, de l'interès de l'escola a fomentar l'educació en el mètode científic, i de la proposta del CESIRE de llengües, es desenvolupa el *Pla de Ciència Indagadora* en llengua anglesa (*Inquiry Science*). Es persegueix que siguin els infants els qui puguin establir hipòtesis relacionades amb preguntes obertes, científiques, plantejades per la mestra o per ells mateixos, i consegüentment planificar experiments que avalin o refutin les seves tesis inicials. Aquest procés el desenvolupen en anglès com a llengua vehicular.

Es mostra un exemple de l'activitat sobre Building Materials de quart curs d'educació primària, on els alumnes es plantegen la pregunta: *Com podem elaborar una totxana com la que s'ha utilitzat en la construcció de l'edifici de l'escola?*, després d'haver fet un estudi exhaustiu sobre els materials emprats en la construcció, amb la consegüent observació i classificació. En aquest procés, previ a l'experimentació, la conversa guiada per la mestra és molt rellevant per a poder elaborar l'expressió de les hipòtesis i l'experimentació amb la concreció de variables a considerar (figura 7).

Els alumnes decideixen que han de continuar l'experimentació afegint-hi aigua i aleshores prenen molta importància les variables definides: quantitat d'aigua i material de cada barreja, i temps de repòs per fer-la. D'acord amb aquests criteris realitzen l'observació, després de l'experiment, i en fan la crònica escrita, després d'haver-la parlada en grup i amb la mestra (figura 8).

FIGURA 7

Expressió raonada de la hipòtesi sobre construcció de totxanes. Bulding Materials.

4t curs d'educació primària

CAN WE MAKE BRICKS WITH ONLY SAND, GRAVEL AND CEMENT?

What we want to find out
 Can we make bricks with only these materials? How?
No, we need also water
1.-Making hypothesis

We think that we can make bricks with sand, gravel and cement if we ...
add water

Because... *water makes the three ingredients join together making a dough. Water is very important because transform the three into a new one called concrete. Cement is very important because it works like glue**

** and stick the materials together.*
We need to stir up a lot in order to get a good mixture

FIGURA 8

Recull de l'observació de la barreja de materials amb aigua per fer una totxana.

Building Materials. 4t curs d'educació primària







ENGLISH

WHAT HAPPENS WHEN YOU ADD WATER TO THESE MATERIALS?

1.- What do you think is going to happen with each one of these materials after adding water and stirring them up?

Cement + water → We think the mixture will turn into a paste and we will not see the water.
Sand + water → We think that sand will go at the bottom of the glass. We will see the sand and the water. The sand will not be dissolved in water.

2.- Draw what happens

	Cement+ water	Gravel+water	Sand+water
Starting point			
After 2 minutes			

First we put: 2 spoons of cement in a glass 2 spoons of gravel in another glass and 2 spoons of sand in the third glass. Then we added 30 ml of water in each glass. Finally we stirred the materials of each glass and we waited for two minutes.

We observed that:

We saw that when mixing cement and water, the mixture was a kind of paste.

The cement powder absorbed the water completely. This is why in this mixture we couldn't see either the water or the cement powder.

When we mixed gravel and water we saw that the gravel went to the bottom because

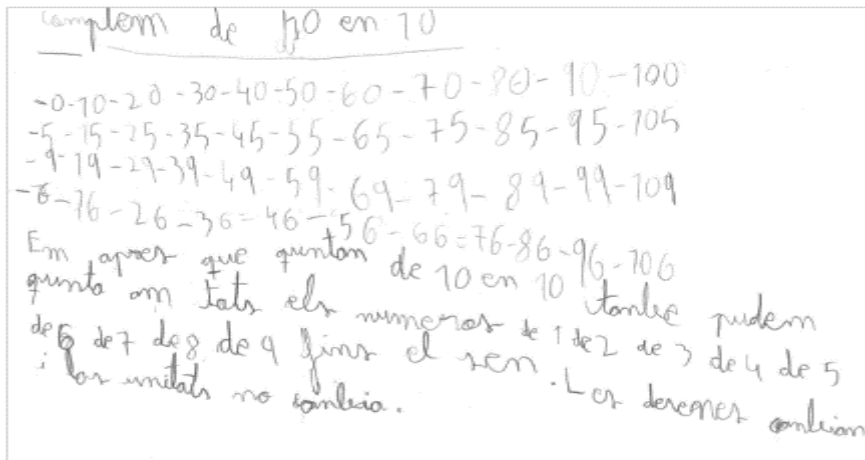
* The gravel is heavier than the water. The water turned a little bit brownish because the gravel has sand.

Investigacions Matemàtiques

Les matemàtiques es presenten en moltes ocasions com a enigmes que els nens i nenes han de perseguir i resoldre. Alhora que cerquen solucions, reflexionen i fan explícit el camí que han seguit per avançar. Aquest mètode el segueixen sempre treballant en grup, amb l'ajuda de la conversa entre ells i amb la mestra, amb l'ús de l'experimentació i de representacions pròpiament matemàtiques que clarifiquin l'aprenentatge (Serra, 2011). Ja els infants de primer cerquen i troben regularitats en calcular mentalment, comptant de deu en deu, que poden fins i tot expressar individualment per escrit després d'haver-ne parlat a la classe (figura 9).

FIGURA 9

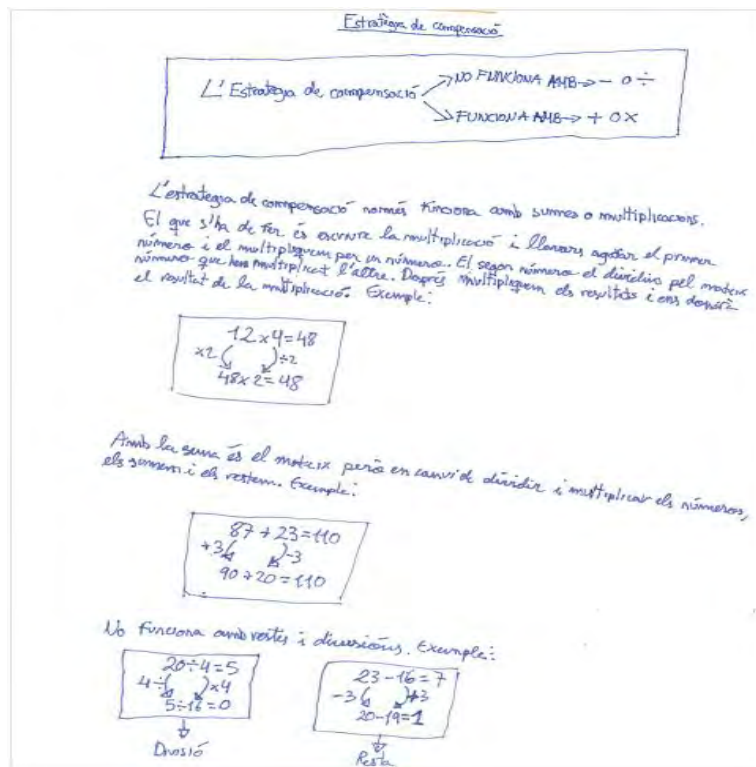
Reflexió sobre càlcul mental d'una alumna de 1r curs d'educació primària



A cinquè, a la classe es fan descobriments de càlcul mental que suggereixen els mateixos alumnes sobre l'estratègia de la compensació (figura 10).

FIGURA 10

Pensant sobre l'estratègia de la compensació. 5è curs d'educació primària



La veu dels infants

A l'escola s'aprèn a viure i convida amb els altres. En aquest sentit el currículum d'educació primària és ben explícit en l'expressió del primer dels objectius generals: *conèixer, valorar i aplicar els valors i les normes de convivència per ser un ciutadà lliure capaç de prendre compromisos individuals i col·lectius, respectar els drets humans i acceptar el pluralisme propi d'una societat democràtica.*

La democràcia s'aprèn i consegüentment s'integra com a valor i com a actitud si es pot viure en el dia a dia, si és una manera de fer, de relacionar-se, d'escoltar-se, d'expressar-se i de respectar-se. Fer propostes i prendre decisions entre tots, fruit del consens o de la majoria és una tasca a portar a terme. Reconèixer els drets i els deures de cadascú esdevé un repte per a tothom. L'escola fomenta que a cada classe es facin converses entre tothom per criticar, si cal, i per fer propostes creatives que afavoreixin la vida comuna i individual. Aquestes converses que a educació infantil són diàries en obrir i tancar el dia, a educació primària es concreten en la celebració de l'assemblea de classe setmanal que dona veu a tothom i regula les decisions del grup. La comanden els delegats de la classe, que són els representants, davant de la trobada de delegats d'escola. L'elecció de delegats es porta a terme per votació popular a cada classe trimestralment.

La trobada de delegats de l'escola està presidida per la directora i representa l'espai de debat del funcionament de la vida de la institució. El curs 2014-2015 foren els delegats els qui van promoure el debat sobre els drets i els deures dels infants, arran del vint-i-cinquè aniversari de la Declaració dels Drets dels Infants. Es mostra la transcripció d'un fragment de la conversa sobre els drets i els deures dels nens i nenes a l'escola (figura 11).

FIGURA 11

*Fragment de la conversa sobre drets i deures dels infants a la trobada de delegats
del febrer de 2015*

Directora: —Algun altre dret?

Delegats 5è: —Dret a jugar.

Delegats 1r: —Perquè si no tinguessis dret a jugar seria molt avorrit.

Delegats 6è: —Dret a descansar i jugar perquè si només féssim classe acabaríem estressats.

Directora: —El joc serveix per a més coses que per descansar?

Delegats 1r: —Per divertir-se.

Delegats 6è: —Aprendre a relacionar-se amb els companys. Aprendre a conviure.

Delegats 6è: —Si tenim pati al matí és perquè si estem tota l'estona treballant arriba un punt que et costa pensar.

Delegats 5è: —Hem de respectar-nos. Si un joc es comparteix amb moltes persones t'ho passes millor.

Delegats 1r: —A més persones millor t'ho passes.

Directora: —Deures del joc?

Delegats 2n: —Respecte mutu.

Delegats 5è: —Compartir.

Delegats 3r: —Respectar les normes.

Delegats 4t: —Respectar els companys.

Delegats 6è: —Saber guanyar i perdre.

FONT: Elaboració pròpia.

Els projectes artístics cooperatius

Les manifestacions artístiques tenen una presència constant a la vida dels nens i nenes de l'escola. L'escola és un escenari privilegiat per desenvolupar les capacitats i

habilitats artístiques dins d'un entorn social. A l'escola es potencia desenvolupar la capacitat de tot l'alumnat d'expressar i representar en diferents llenguatges (musical, corporal i plàstic) experiències, significats, emocions, idees i pensaments .

L'educació artística a l'escola es concreta a desenvolupar les diferents activitats de plàstica, música i expressió corporal vinculades a les festes tradicionals a partir de projectes transversals en els quals participa tot l'alumnat i el professorat. La comissió artística és qui organitza i impulsa el desenvolupament dels projectes, unificant els objectius de dansa i expressió corporal i creant el fil conductor del concert de Nadal i de les Danses de Carnestoltes, alhora que coordina tots els aspectes relacionats, com les activitats amb els projectes que es treballen a l'aula per tal que l'aprenentatge sigui més significatiu (figura 12).

FIGURA 12

Projecte de carnaval Roald Dalh curs 2015-2016: representació plàstica del conte

El dit màgic de Roald Dalh pels alumnes de P4



En cada curs escolar, els temes d'aquests projectes canvien d'acord amb la proposta dels mestres de tots els cicles. Els àmbits de treball de cada proposta es distribueixen per grau de dificultat i abstracció entre els diferents nivells de P3 a sisè. Cada nivell treballa un aspecte concret del tema proposat. Finalment, es fa una exposició comuna

per grups internivells (alumnes des de P3 fins a sisè) per tal de concloure cooperativament el projecte (figura 13).

L'alumne és el protagonista del projecte tot participant, vivenciant, consolidant, integrant, manipulant, experimentant i construint el seu propi coneixement que el portarà a aprendre a aprendre. El mestre és el guia i dinamitza les diferents activitats. A través de la conversa estimula la curiositat dels alumnes plantejant «bones preguntes». Fomenta la participació de tots i recull les aportacions i les experiències.

FIGURA 13

Activitat d'intercanvi internivells



El treball col·laboratiu dels mestres

Educar comporta actuar de forma coherent. Els mestres que validen la conversa com a eina bàsica d'aprenentatge per als nens i nenes necessiten fer-la valdre en el seu fer com a docents, tant a l'hora de planificar, com a l'hora de gestionar l'activitat a l'aula i naturalment a l'hora de reflexionar i mirar enrere.

La conversa amb els alumnes representa una font d'aprenentatge i de millora, no només per als infants, sinó també per als mestres, si es considera l'escola una comunitat d'aprenentatge.

La pràctica reflexiva, que comporta la mirada atenta sobre l'acció educativa, l'establiment de nous reptes, entesos com a objectius de millora i la col·laboració amb

els col·legues, travessa la manera de fer avançar el projecte, d'anar-lo contextualitzant i d'eixamplar-lo. Aquest procés pren la concreció de dur a terme accions formatives cada any que comportin aquesta metodologia de treball. L'elecció dels temes a desenvolupar dins de l'equip docent sorgeix de les observacions dutes a terme cada acabament de curs i està en consonància amb els projectes de direcció que marquen el rumb de l'escola.

La participació de les famílies

El PIL a l'escola inclusiva es desenvolupa dins del marc de col·laboració entre família i escola. L'educació dels nens i nenes de l'escola és una tasca compartida entre les famílies i l'equip docent. Es considera la família com a primer referent educatiu, és per això que cal estrènyer vincles, compartir pautes i treballar des del respecte i el reconeixement mutu, per poder oferir una educació coherent als nens i nenes. En aquest sentit, la conversa esdevé el punt de partida per a la comunicació, el diàleg, i la col·laboració entre escola i família, cabdal per a l'educació dels infants.

Els canals de participació són diversos i se situen en plans diferents. Per una banda, hi ha la col·laboració institucional a través de les comissions i la Junta de l'AMPA, que vetllen per oferir serveis de suport a la conciliació de l'horari familiar i laboral, mitjançant les activitats extraescolars i servei d'acollida, dins del plantejament educatiu de l'escola. També en l'àmbit institucional, el Consell Escolar esdevé l'òrgan de participació de tots els estaments de la comunitat educativa, en un clima de respecte mutu i de voluntat de millora conjunta. Continuant dins d'aquest àmbit, les famílies estan representades mitjançant els delegats de classe, que recullen el sentir de totes elles i el fer de l'escola, a través de les trobades dels delegats amb l'equip directiu. Per altra banda, l'escola està oberta a la participació de les famílies en les activitats i els projectes d'aprenentatge a les aules amb els infants i a totes les festes tradicionals que se celebren. De vegades les famílies aporten el seu saber en projectes específics de formació per als mestres.

Pel que fa als canals de comunicació, l'escola sempre està oberta, especialment per a les famílies d'educació infantil, per tal de facilitar l'intercanvi diari del fer i estar dels

nens i nenes a l'escola i a casa. També disposa de formes organitzades de traspàs d'informació i de coordinació de l'acció educativa envers els infants: reunions d'aula, entrevistes, informes.

L'aprenentatge amb la tecnologia

L'alumnat és usuari habitual de les diferents tecnologies digitals (videojocs, Internet, televisió digital, mòbils, càmeres...). Les tecnologies de l'aprenentatge ofereixen la possibilitat d'obrir una finestra al món, cooperar i participar, crear, produir i compartir.

L'ús transversal de les tecnologies facilita el desenvolupament de les competències comunicatives, determinants a l'hora d'integrar habilitats per a investigar, informar-se i comunicar aprenentatges. El paper dels mestres és cabdal per ajudar els alumnes a fer-ne un ús adequat i fer de guia en el procés d'aprenentatge. El fet que els alumnes es mostrin molt competents en l'ús d'aquestes eines i l'ús de la tecnologia promou la motivació per aprendre, i fa necessari que els mestres es formin i es vagin actualitzant en el seu coneixement per poder proposar activitats on s'utilitzin els diferents *softwares* i *apps* d'aprenentatge. Cal poder aprofitar les noves tecnologies com a facilitadores per poder adaptar i adequar les diferents propostes per a aquells alumnes que presenten dificultats greus d'aprenentatge. I alhora cal avançar a proposar canals nous de comunicació i plataformes digitals, entre els diferents membres de la comunitat educativa.

Per concloure

L'escola té el repte de contribuir que els infants aprenguin a aprendre per adaptar-se a l'entorn canviant que els tocarà viure. Aquest és un procés social de col·laboració entre iguals i amb els mestres, en què el llenguatge, i de forma especial el diàleg i la conversa, tenen un paper essencial. Permeten construir significats compartits a partir de l'experiència viscuda, i sempre considerant de forma prioritària les fortaleses de cadascú, per tal de potenciar l'autoestima indispensable per aprendre. En aquest sentit, el nivell d'identificació de tota la comunitat educativa, i de forma especial de les

famílies amb el projecte i el fer de l'escola, és molt alt des dels seus inicis, la qual cosa redunda en la millora de l'educació dels infants.

El treball de reflexió de l'equip entorn del projecte, actualment i en el futur immediat, se centra en dues temàtiques per avançar en la millora: fer conscient i explícita l'avaluació formadora i l'ús transversal de les TIC, per anar eixamplant i enfortint el PIL a l'escola inclusiva.

L'avaluació del procés. En primer lloc, cal esmentar que al llarg de la història del PIL a l'escola inclusiva s'han dut a terme diferents avaluacions, tant externes com internes, que han expressat els bons nivells educatius, la fortalesa del projecte i l'alt nivell d'implicació dels docents, alumnes i famílies.

L'avaluació ha de ser un element clau per aprendre. Els nens i nenes, a més d'identificar el que han d'aprendre, han d'avançar, ja en aquestes etapes, en l'autoregulació del seu aprenentatge, han d'identificar les dificultats i els errors i trobar camins per superar-los de forma cooperativa, així doncs els alumnes tenen l'oportunitat de reflexionar sobre com aprenen i quines estratègies han utilitzat en aquest procés, perquè la reflexió sobre el propi aprenentatge forneix el procés de creixement personal, tant des del punt de vista cognitiu, com emocional i relacional. En aquesta línia s'hauran d'elaborar instruments concrets d'avaluació per als nens i nenes amb indicadors clars i senzills (bases d'orientació, minirelats...).

També cal situar que la comprensió de la conversa com a eina que facilita l'intercanvi, la interacció i l'aprenentatge personal, implica considerar el procés d'aprenentatge dels infants com un aspecte en el qual incidir per tal de millorar-lo. Aquesta mirada comporta alhora un avenç en les estratègies utilitzades pels mestres en el seu paper de tutors d'aprenentatge i en aquest sentit és una actuació avaluadora.

És un fet comprovable que els mestres dins de les aules i a l'escola en general tenen una actitud d'acompanyament i guia dels infants en el seu procés d'aprendre, sobretot mitjançant la conversa. Malgrat això aquesta manera de fer no es tradueix prou en una expressió clara i reflexiva de l'avaluació del procés d'aprenentatge de l'alumnat. Dit en altres paraules, els mestres utilitzen la conversa en moltes activitats d'aprenentatge dels infants com a bastida, la qual cosa significa que escolten cada infant i el repton a

la seva mida per tal que avanci. Tanmateix no prenen en consideració suficient aquesta mirada a l'hora de parlar de l'avaluació dels alumnes.

Caldrà avançar a explicitar que aquesta manera d'encoratjar l'aprenentatge és també avaluar, tot elaborant guies d'observació específiques que incloguin indicadors clars, i fent virar la mirada dels infants en les comissions d'avaluació.

Bibliografia

- Bruner, J. (1976). Prelinguistic prerequisites of speech. Dins R. Campbell, i P. Smith (eds.), *Recent advances in the Psychology of language*, 199-214. Nova York: Plenum Press.
- (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2008). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. Dins C. Coll, J. Palacios, i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., i Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.
- Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Barcelona: Proa.
- Dumont, H., Istance, D., i Benavides, F. (2012). *La naturaleza de l'aprenentatge*. OCDE. Recuperat el 20 de maig 2016, de <http://www.oecd.org/edu/ceri/thenatureoflearningusingresearchtoinspirepractice.htm>
- Edwards, D., i Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jorba, J., i Lladó, C. (1998). L'activitat matemàtica i les habilitats cognitivolingüístiques. Dins J. Jorba, I. Gómez, i A. Prat, *Parlar i escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.

- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N., i Sams, C. (2006). Teaching children how to use language to solve maths problems. *Language and Education*, 20, 507-528.
- Ramírez, R., i Serra, T. (2001). *El Proyecto Integrado de Lenguas*. Barcelona: Praxis.
- Rico, M. (2006). *La millora de l'autoestima, les habilitats socials i la salut corporal a través del bloc de continguts: Control i consciència corporal a l'educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. Recuperat el setembre de 2016, de <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200506/memories/1110m.pdf> [Memòria llicència d'estudis retribuïda]
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Serra, T. (2008). Fent i parlant aprenem amb els altres. *Àmbits de Psicopedagogia*, 24, 24-29.
- (2011). *Parlant de matemàtiques per aprendre'n*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Serra, T, i Marqués, M. (2013). Aprendre un encontre social. *Àmbits de Psicopedagogia*, 38, 27-32.
- Tough, J. (1979). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar: *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 195-118.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zambrano, M. (2002). *L'art de les mediacions*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Per citar aquest article:

Serra, T., i Marquès, M. (2017). Conversar a l'escola per aprendre a viure, *Revista Catalana de Pedagogia*, 11, 137-171.

[Publicat a http://www.publicacions.iec.cat](http://www.publicacions.iec.cat)