

# **Inclusió d'alumnes amb discapacitat motriu**

**Indicadors per a la inclusió, resposta a les necessitats  
educatives i adequació dels ajuts tècnics  
en el Centre d'Estudis Joan XXIII**

Inclusion of students with motor disabilities

Indicators for the inclusion, response to their educational needs  
and adequacy of the technical supports at Joan XXIII Studies Center

**Sandra Pérez Egea**

**Treball Fi de Grau – 4t (matí)**

**Tutors:** Dra. Anna Balcells Balcells

Dr. Miquel Àngel Prats Fernández

**Data de lliurament:** 24 d'Abril de 2019

**Grau d'Educació Infantil**

## Resum

*Les persones amb discapacitat, com totes les altres, com qualsevol de nosaltres, mereixen ser protegides quan ho necessiten i ser independents quan ho volen ser, i és en gran mesura una responsabilitat dels professionals que ho arribin a aconseguir. (Giné, Basil, Bolea, Díaz, Leonhardt, Marchesi., et al., 2003). A Catalunya, l'escolarització prioritza l'educació inclusiva de l'alumnat en entorns escolars ordinaris. (Generalitat de Catalunya, 2016). Aquest ha estat el motiu de la present recerca que té una finalitat principal: valorar si els alumnes amb discapacitat motriu estan inclosos al Centre d'Estudis Joan XXIII.*

*En l'estudi van participar 8 membres de l'escola: 2 infants amb discapacitat motriu i 6 mestres. Les variables escollides per a analitzar els resultats de les entrevistes, dissenyades per a la recerca, van ser les següents: les polítiques i les pràctiques inclusives, l'àmbit curricular, l'avaluació, el material didàctic adaptat i els ajuts tècnics, el control de la postura i el rol dels tutors d'aula. Atenent a aquestes variables es va realitzar una anàlisi qualitativa de les dades a través del mètode de "triangulació", on va comprendre's la singularitat dels diversos aspectes. Un cop finalitzada la recerca ens hem pogut adonar com els principals factors que dificulten la integració dels infants són l'estructuració i l'organització, tant de l'edifici com de les aules. Per valorar el grau d'inclusió no només ens hem de centrar en les polítiques i les pràctiques, també s'ha de tenir en compte la mobilitat, el desplaçament o l'accessibilitat.*

**Paraules clau:** Discapacitat motriu, motricitat, aparell motor, mobilitat funcional, control postural, desplaçament, comunicació, autonomia, interacció social, atenció a la diversitat, educació inclusiva, accessibilitat, diversitat, necessitats educatives especials.

## Abstract

*People with disabilities, like everybody else, like one of us, have the right to be protected when they need and be independent when they want to be, and professionals have the prime responsibility to ensure disable people can achieve this. (Giné, Basil, Bolea, Diaz, Leonhardt, Marchesi., et al., 2003). In Catalonia, the educational system prioritizes the inclusive education of students in regular school environments. (Government of Catalonia, 2016). This has been the reason for the present research that has a main purpose: to assess whether students with motor disabilities are included in the Joan XXIII Studies Center.*

*In this study, 10 members of the school have been involved: 2 children with motor disabilities and 6 teachers. The chosen variables to analyse the results of the interviews, designed for the research, were the following: inclusive policies and practices, curriculum, assessment, adapted didactic materials and technical aids, posture control and role of teachers. According to these variables was made a qualitative analysis through the "triangulation" method to understand the singularity of various aspects. Once the research has been completed, we have realized that the main factors that make children's integration at school more difficult are the classroom organisation and the building structures. Therefore, in order to assess the degree of inclusion, we should not only focus on policies and practices, but also take into consideration the mobility, displacement or accessibility.*

**Keywords:** Motor disability, motor skills, motive device, functional mobility, positional control, movement, communication, autonomy, social interact inclusive education, accessibility, diversity, special educational needs.

## Introducció

L'escola del Segle XXI pretén promoure una educació democràtica i inclusiva que garanteixi el dret de tots els nens i joves a rebre una educació de qualitat basada en els principis d'igualtat, equitat i justícia social (Aguado, Gil i Mata, 2008).

El principi fonamental en què es recolza l'educació inclusiva és que totes les escoles han de proporcionar a tots i cadascun dels seus alumnes una educació tan ordinària com sigui possible, adaptant-se a les necessitats de cadascú (López, 2012). Dins de l'àmbit normatiu i adoptant les recomanacions europees i internacionals, la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, exposa la necessitat d'adequar l'activitat educativa per atendre la diversitat dels alumnes i assolir una igualtat d'oportunitats més gran.

La diversitat a l'aula escolar es presenta en tots els nivells. La visió plural de l'educador infantil està en acceptar que els infants constitueixen les seves vides de manera diferent i que els seus contextos i les seves condicions de vida són diverses (Barrero, 2016). Una exploració sincera i reflexiva de les diferències ens pot ajudar a comprendre i experimentar la diversitat en la seva totalitat (Stainback i Stainback, 1999).

D'acord amb Latorre i Bisetto (2010), existeixen a les nostres escoles i a les nostres aules, nens i nenes amb múltiples formes d'alteració motriu que impossibiliten i/o dificulten el seu moviment, presentant un deficient procés maduratiu psicofísic. Conseqüentment, com a professionals, hem de conèixer mínimament aquestes múltiples formes en què es pot presentar una discapacitat motriu amb la finalitat de poder facilitar la seva adaptació.

El col·lectiu de persones amb discapacitat motriu és, segurament, el més ampli i també el més divers. Això significa que la resposta a les seves necessitats també haurà de ser molt personalitzada (Andreu, Albertí, Coronas, Gomar, Palmés, Romero, et al., 2014). Basil, Bolea i Soro- Camats (1997) consideren que la independència i la satisfacció de les persones amb discapacitat motriu no depèn només d'elles mateixes, del grau de capacitació que aconseguixin ni de la motivació o interès que hi posin, sinó que dependran també del seu entorn, tant físic com social.

En iniciar l'etapa escolar és el Centre Educatiu qui es compromet a atendre a l'infant amb discapacitat motriu en funció de les característiques i les necessitats que presenta. Només si es tracta d'una escola comprensiva i oberta que respecta la diferència i diversitat es podrà estructurar una intervenció educativa adequada que afavoreixi, potenciï i possibiliti el desenvolupament personal i social dels alumnes (Cardona, Gallardo i Salvador, 2001).

El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (2000) afegeix que, en el cas de la discapacitat motriu hi ha elements que són necessàriament previs, com les dificultats de mobilitat que poden condicionar la presència a l'escola. Però per aconseguir la inclusió al centre cal anar més enllà, i aquest és l'interès principal de la recerca, la qual pretén valorar si els alumnes amb discapacitat motriu estan inclosos al Centre d'Estudis Joan XXIII i de quina manera estan presents i es respecten els indicadors per a la inclusió.

Per aquest fet el treball ha estat estructurat de la següent manera: d'una banda, s'esmenten fonaments teòrics referents a l'atenció a la diversitat i a la inclusió educativa. De l'altra, s'hi troben característiques sobre l'escolarització dels infants amb discapacitat motriu a les escoles ordinàries. Específicament es detallen els principals inconvenients, quines són les necessitats educatives d'aquests infants, com ha de ser l'atenció educativa i quins són els materials o els ajuts tècnics amb què ha de comptar un Centre Educatiu per incloure infants amb discapacitat motriu a l'escola i, en conseqüència, a les aules.

Per donar resposta a tots aquests interrogants s'han realitzat 6 entrevistes a diverses personalitats del Centre: els 2 coordinadors o directors de cicle (del MOPI i de la PIN), els 2 tutors d'aula i els 2 vetlladors dels infants. A més, s'ha realitzat una observació no sistemàtica de 2 infants amb discapacitat motriu (d'infantil i de primària) que ens ha ajudat a respondre i a comprendre quin és el grau d'inclusió dels alumnes amb discapacitat motriu al Centre d'Estudis Joan XXIII.

Conseqüentment, en el cos del treball es presenten una sèrie de taules que mostren els resultats obtinguts tant de les entrevistes com de les observacions dels infants.

A banda de les graelles o imatges que ens podem trobar en cadascun dels apartats de la recerca, n'hi ha d'altres presents als annexos. Concretament podem veure els consentiments informats de tots els participants, les transcripcions de les sis entrevistes realitzades, els registres observacionals, les idees més rellevants extretes de les entrevistes o els Indicadors de l'*Índex for Inclusion* (2002) sobre cultures, polítiques i pràctiques inclusives que s'han tingut en compte a l'hora de valorar el grau d'inclusió dels alumnes.

Per últim cal fer esment a les fonts de documentació emprades per a la redacció del treball. Aquestes es troben dividides en tres subapartats, tenint en compte si la documentació ha estat extreta de llibres o revistes, d'articles o de pàgines web.

Un cop presentat l'objectiu del treball, justificada la tria i mostrada l'estructura de la recerca ens endinsem a parlar del marc teòric sobre el qual es fonamenta l'estudi.

## **Marc teòric**

### ***La diversitat i l'atenció a la diversitat***

Tal com afirma Navarro (2015), els centres educatius actuals es caracteritzen per la diversitat derivada d'una societat també diversa, el que configura un escenari educatiu complex que, a la vegada, suposa un repte per al professorat.

En efecte, les causes, característiques i manifestacions de la diversitat dins de l'aula són innumerables. El primer punt que cal considerar és que el col·lectiu de nens i nenes, nois i noies, presenta una diversitat considerable. Força diversitat i diversitat de molts tipus: física, sensorial, psicològica, cultural, socioeconòmica... De fet, en la composició de l'alumnat en el seu conjunt hi trobem representada, quasi exactament, la mateixa diversitat que hi ha a la societat (Trilla, 2002).

Arnaiz (2011) apunta que l'atenció a aquesta diversitat hauria de ser entesa com un principi que ha de regir l'ensenyament, amb l'objectiu de proporcionar a tot l'alumnat una educació adequada a les seves característiques i a les seves necessitats.

Com comenta Barrio (2009), al llarg del temps s'han implementat programes i actuacions d'atenció a la diversitat per donar resposta a les necessitats de determinats grups d'alumnes. Echeita i Ainscow (2011) afegeixen que els sistemes educatius actuals de tot el món s'enfronten al repte d'oferir als infants i als joves una educació de qualitat.

### ***L'educació inclusiva***

Des de ja fa una bona pila d'anys, la manera com s'ha concretat l'oferiment d'una educació de qualitat exigeix adoptar els principis de la inclusió (UNESCO 1990). Tot seguit desenvolupem amb detall aquest concepte.

A principis de segle, autors com Dewey, Claparede, Decroly o Montessori, posaven els fonaments d'un moviment renovador que, amb el nom d'escola nova, propugnava una acció educativa centrada en els interessos i l'activitat de l'alumne (Narváez, 2016).

Segons Parrilla (2005), des del seu origen fins avui dia, l'educació inclusiva ha anat guanyant terreny com un moviment que rebutja les polítiques, cultures i pràctiques educatives que promouen qualsevol tipus d'exclusió. Tébar (2007) afegeix que la inclusió va molt més enllà d'una reforma educativa, vist que qüestiona tota l'organització i la pedagogia tradicional.

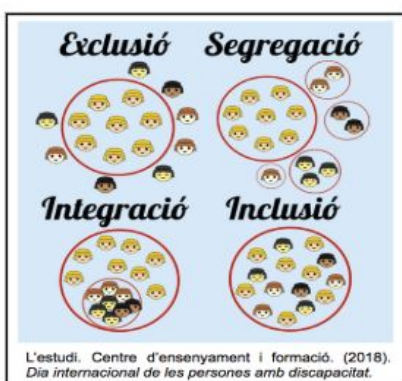
Al llarg dels anys s'ha produït una evolució del concepte d'educació inclusiva. Concretament pot citar-se la "*Declaració de Salamanca*" (1994), on es comença a donar importància als

col·lectius de nens i nenes amb Necessitats Educatives Especials. Tot i així, el concepte d'educació inclusiva també ha estat adoptat per organismes com la UNESCO (2001), on es considera que aquest tipus de model educatiu es reflecteix en el desenvolupament de les estratègies que possibiliten una igualtat d'oportunitats autèntica per a tots els alumnes. El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015), ja en la dècada dels anys 80, va entendre l'educació com la palanca que feia possible la superació dels condicionants personals, socials, econòmics i culturals, i la clau per superar les desigualtats i per descobrir i aprofitar tots els talents de la societat.

Respecte a la definició aportada per Pujolàs i Lago (2006): "Una escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre junts alumnes diferents, una escola que no exclou ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants, només hi ha una sola categoria d'alumnes, sense cap mena d'adjectius, que —evidentment— són diferents."

Així, Stainback (2001) proposa una definició d'educació inclusiva tan simple com aclaridora: "un procés pel qual s'ofereix a tots els nens i nenes, sense distinció pel que fa a la capacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de seguir sent membres de les aules regulars i d'aprendre dels seus companys, i amb ells, a l'aula." Al seu torn, Carbonell i Paret (2017) prossegueixen dient que parlem d'inclusió perquè, independentment dels problemes o dificultats, tots els alumnes són part de la societat i hi han de tenir un paper.

Parra (2010) afirma que l'enfocament conceptual de les persones amb discapacitat ha evolucionat al llarg del temps. Anteriorment existia una completa exclusió; posteriorment l'enfocament va centrar-se en l'educació especial; tot seguit es va aprofundir en el concepte d'educació integrada i, per últim, el d'educació inclusiva basada en la diversitat.



Imatge 1. Representació de l'exclusió, la segregació, la integració i la inclusió.

A continuació s'explicaran i descriuran cadascun d'aquests conceptes esmentats i que es troben representats a la imatge número 1.

Tal com afirmen Booth i Ainscow (2002), "l'augment de la inclusió implica reduir l'exclusió". Afirmen que l'"exclusió" sovint s'utilitza per referir-se a l'"expulsió disciplinària del centre per un determinat temps o de forma definitiva", per incompliment de les normes de convivència.

Pel que fa a la segregació, aquesta es produeix dins dels barris i es veu reforçada per altres factors, com ara l'absència de polítiques educatives per

afavorir un equilibri m en l'escolarització de l'alumnat o els desequilibris en l'oferta (SÍNDIC, 2016).

Arnaiz (2011) considera que els sistemes educatius actuals han d'enfrontar-se a la lluita contra l'exclusió i la segregació. Parra (2010) prossegueix afirmant com s'assumeix la importància del canvi terminològic d'"*integració*" a "*inclusió*" no només com una qüestió semàntica, sinó com un canvi conceptual que ofereix més claredat i que redimensiona el significat d'aquesta política en la pràctica.

Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López, Orcajada, Sánchez (2012) afirmen que la finalitat de la inclusió és molt més àmplia que la de la integració. Mentre que aquesta pretén assegurar el dret de les persones a educar-se en els centres ordinaris, Lopez-Azuaga (2011) detalla com la inclusió aspira a fer efectiu el dret a una educació equitativa i de qualitat per a tots els alumnes, ocupant-se sobretot d'aquells que es troben exclosos o en risc d'exclusió.

El progrés cap a la inclusió manté una relació estreta amb el pensament i les creences de la comunitat educativa i, en definitiva, amb la cultura de l'escola. Són nombroses les evidències que mostren que les dificultats principals per al canvi molt sovint es troben en aquests àmbits (Duran, Giné, i Marchesi, 2010). Agreguen que per a l'èxit de la inclusió són decisives les experiències que l'escola ofereix a tot l'alumnat i, en particular, a qui té més risc d'exclusió. Per consegüent convé explorar l'existència i la qualitat de certes condicions per promoure el progrés acadèmic i personal de l'alumnat atès.

Booth i Ainscow (2002) destaca que l'educació inclusiva està constituïda per un cos de valors que impregna tant la cultura, com les polítiques educatives i les pràctiques d'ensenyament- aprenentatge. Tots tres aspectes permeten assegurar que totes les persones, independentment del seu origen socioeconòmic i cultural i de les seves capacitats innates o adquirides, tinguin les mateixes oportunitats d'aprenentatge en qualsevol context educatiu, alhora que es contribueix a generar societats més justes i equitatives.

L'atenció educativa als alumnes en un context inclusiu requereix la implicació i el compromís dels centres per promoure les oportunitats educatives i les ajudes curriculars, personals i materials necessàries per al progrés de cadascú. D'aquesta manera s'assegura la presència (prevenció de l'absentisme i l'abandonament) i la participació (motivació i compromís personal amb el procés d'aprenentatge) i, a més, es faciliten aprenentatges valuosos per "dirigir-ne les vides més eficaçment" (Whemeyer, 2009).

Segons la Direcció General d'Educació Infantil i Primària (2015), les pràctiques inclusives són el reflex de les cultures i polítiques inclusives. A fi que una pràctica sigui inclusiva és necessari que tingui sentit i que parteixi d'una realitat concreta. Duran, Giné i Marchesi (2010) consideren que constitueix una bona pràctica tota actuació que s'orienta a promoure la presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat, sobretot d'aquell que es troba en una situació més vulnerable.

### ***L'escolarització dels infants amb discapacitat motriu***

La discapacitat motriu és una alteració en l'aparell motor causada per un funcionament deficient del sistema nerviós central, del sistema muscular, del sistema ossi o d'una interrelació de tots tres sistemes que dificulta o impossibilita la mobilitat funcional d'una o diverses parts del cos (Giné, 2003).

Entre els principals problemes que pot generar, Llorenç, Albertí, Coronas, Gomar, Palmés, Romero, et al. (2014) esmenten els moviments incontrolats, les dificultats de coordinació, l'abast limitat, una parla no intel·ligible, dificultat amb la motricitat fina i gruixuda o la mala accessibilitat al medi físic.

El concepte de *necessitats educatives especials* va ser introduït per l'informe Warnock (1978) a finals dels anys setanta i va donar lloc a un important replantejament de l'atenció educativa i l'escolarització d'alumnat amb condicions de discapacitat o d'alumnat en situació de risc.

Latorre i Bisetto (2010) esmenten que les necessitats educatives més comunes dels infants amb discapacitat motriu són la necessitat en el desplaçament i la mobilitat, la necessitat d'accés i exploració de l'entorn, la necessitat de comunicació, la necessitat en la interacció social i la necessitat d'autonomia en les activitats de la vida diària.

Brennan (1988) i Giné (1987) afegixen que les aquestes necessitats educatives impliquen, amb freqüència, una adequació curricular de continguts, objectius i estratègies que garanteixin una major accessibilitat possible a l'educació normalitzada.

L'atenció de les persones amb discapacitat basada en un enfocament funcional i educatiu és relativament recent al nostre país. Durant molts anys, les propostes d'intervenció es van centrar excessivament en la malaltia. Amb tot, en els últims anys s'ha fet més comuna la idea d'atendre els infants dins d'un marc educatiu i, sempre que sigui possible, en un entorn educatiu ordinari (Giné, 2003).

Soro- Camats i Vilà (2005) afirmen que les característiques de les persones amb discapacitat motriu obliguen a posar en pràctica determinades actuacions a fi d'evitar que la



discapacitat de la mobilitat no emmascari les seves possibilitats intel·lectuals i que les seves limitacions físiques no es converteixin en barreres que dificultin el seu desenvolupament personal i la seva inclusió social.

La integració d'alumnes amb discapacitat és una tasca en la qual s'ha d'implicar tot el centre educatiu i no només determinats professionals (Latorre i Bisetto, 2010). Qualsevol mena d'integració comporta una sèrie de canvis en l'organització i en la dinàmica del centre. Així és que tot el claustre de professors ha d'involucrar-se en la seva totalitat per facilitar qualsevol tasca docent i poder garantir una educació de qualitat (Arnaiz, 2011).

A l'hora de definir els suports necessaris per a la posada en funcionament de l'educació inclusiva ens resulten útils les aportacions de Stainback (2001), qui destaca que la provisió de suport efectiu depèn, en part, del que acordem que s'espera d'aquest suport.

Cardona, Gallardo i Salvador (2001) indiquen com, segons el grau d'afectació, l'alumnat amb discapacitat motora pot comptar tant amb el suport d'especialistes per a l'adaptació a l'entorn escolar i l'accés al currículum, com amb monitors i monitores de suport quan l'alumnat té una manca d'autonomia en el desplaçament, la higiene o l'alimentació.

Respecte a l'accés al currículum dels alumnes amb discapacitat motriu, sovint es requereix l'adaptació del material escolar per facilitar la manipulació (Giné, Basil, Bolea, Díaz, Leonhardt, Marchesi., et al., 2003). Rosell, Soro- Camats i Basil (2010) manifesten que les ajudes, modificacions i adaptacions han de ser personals, atès que pretenen respondre a les necessitats individuals. L'adaptació de l'entorn i dels mitjans pot ser necessària durant tot el procés educatiu. Així i tot cal assenyalar algunes condicions prioritàries com són el desplaçament, la manipulació i el control de la postura (Soro- Camats, 1994).

Amb l'eliminació de barreres arquitectòniques i l'adaptació de les superfícies de l'escola es garanteix que la majoria dels alumnes amb dificultats motrius puguin accedir a tots els espais de l'edifici escolar i, quan sigui necessari, comptar amb l'ajuda de caminadors o sistemes de desplaçament assistit com són les cadires de rodes (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 2000).

Des d'una perspectiva tradicional es dissenyen i s'apliquen procediments per tal que l'alumne pugui participar i practicar cadascuna de les activitats que tenen lloc dins l'aula. Sovint pot trobar-se amb **limitacions** per parlar, escriure, dibuixar, etc. Dit d'una altra manera, en molts casos, sense ajuts tècnics i pedagògics adequats aquests infants no aconsegueixen actualitzar els seus potencials intel·lectuals (Soro- Camats, 1994).

Per a la correcta atenció educativa Cardona, Gallardo i Salvador (2001) consideren necessari l'ús d'ajuts tècnics i poder reflexionar sobre la importància de tenir a l'abast recursos adequats.

En últim lloc destacar la importància de la postura física dels alumnes. Com afirma Otto Bock (1989) són recomanables els canvis posturals durant la jornada escolar, sigui en bipedestació o en decúbit.

Per conèixer quines postures s'han de potenciar i quines s'han d'evitar, Paniagua i Palacios (2005) asseguren que és essencial coordinar-se amb la família o els especialistes i rebre assessorament dels professionals de l'àmbit sanitari.

La postura dels infants ha de ser la més correcta possible, tant en condicions de sedestació com en bipedestació o desplaçament (Soro- Camats, 1994). Una bona postura corporal és important per preveure malformacions oseees, evitar el cansament muscular i millorar la percepció i la realització de les tasques (McEwen i Karlan, 1989). Otto Bock (1989) agrega que per a garantir el benefici del control de la postura i evitar que interfereixi en la qualitat de les tasques escolars, el professional de l'educació necessita la col·laboració de fisioterapeutes o terapeutes ocupacionals experts.

Fernández i Pelegrín (2008) al·leguen que existeix un comú acord en considerar que tot infant té capacitat i possibilitat de desenvolupar-se. Si més no, és cert que sovint poden haver-hi dificultats que condueixin cap a un desenvolupament de ritme peculiar. En aquest sentit, parlar de necessitats educatives especials implica prendre en consideració tant la situació de l'infant com la resposta que l'ambient li dóna en funció del seu estat. El fet que aquests infants tinguin dificultats per a l'acció directa amb l'entorn o per a la comunicació fa que les activitats que s'organitzen i les ajudes es trobin en un primer pla.

Segons Vlachou, Didaskalou, i Voudouri (2009), un dels descobriments de més importància en aquest àmbit és que un gran nombre de mestres sovint estan limitats pel currículum prescrit o pels llibres de text. En congruència amb estudis anteriors, els mestres permetien que el currículum fos la seva eina d'ensenyament (Parker, 2006). Malgrat això, la manca de temps, la pressió del ritme de treball o els temaris sobrecarregats es consideraven com algunes de les grans barreres que impossibilitaven la implementació de modificacions, inclús les que es consideraven convenientes (Barton i Armstrong, 2007).

Per donar per finalitzat el marc teòric del projecte destaquem quines han estat les principals idees esmentades per autors.

Primerament destacar la importància de comprendre les concepcions que els mestres d'educació infantil tinguin sobre la diversitat, ja que aquestes es reflexaran en les relacions que estableixin amb els alumnes, a l'igual que en les didàctiques i, en general, en tota la proposta pedagògica (Barrero, 2016). En relació amb això i com a segona idea, Booth i Ainscow (2002) ressalten que l'objectiu de les escoles actuals és aconseguir que els adults i els infants adoptin un compromís comú per posar en pràctica valors inclusius a través d'un pla de millora del centre amb una orientació inclusiva. Per últim esmentar l'aparició del concepte de *barreres per a l'aprenentatge i la participació*. Segons Ainscow (2001), Booth i Ainscow (2002) i Stainback i Stainback (1999), el grau de dificultats ve condicionat, en certa manera, pel context. No només es tenen en compte les necessitats derivades de les condicions personals de discapacitat d'un alumne, sinó que comencen a considerar-se especialment rellevants les barreres que presenta l'entorn a les possibilitats d'aprenentatge de cada persona.

Arrel d'aquests tres nuclis bàsics sorgeix l'objectiu del treball: valorar si els alumnes amb discapacitat motriu estan inclosos al Centre d'Estudis Joan XXIII.

Un cop explicada la finalitat del treball, tot seguit es detallarà el mètode que s'ha fet servir per donar resposta a aquest objectiu.

## **Mètode**

Com s'ha comentat anteriorment, aquest estudi pretén fer una valoració del grau d'inclusió dels alumnes amb discapacitat motriu al Col·legi Jesuïtes Bellvitge- Joan XXIII, situat a l'Hospitalet de Llobregat. A fi de donar resposta a aquest objectiu, a continuació s'exposen una sèrie d'apartats que conformen la mostra de l'estudi. Primerament es troba el posicionament epistemològic, els objectius i la metodologia. En segon lloc es descriu el context on s'emmarca la recerca. Tot seguit trobem la descripció de la mostra, destacant així quins han estat els participants, els instruments que s'han fet servir i el procediment o cronologia que s'ha seguit.

### ***Posicionament epistemològic, objectius i metodologia***

Classificant la recerca segons els paradigmes citats per Latorre (2005) es tracta d'un estudi de caràcter humanístic i interpretatiu, vist que se centra en l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social. S'investiga sobre una realitat educativa com és la inclusió educativa des de la seva anàlisi, comparació, descripció i, finalment, valoració.

Segons la profunditat de l'objectiu, es tracta d'un estudi descriptiu, la finalitat del qual és mesurar un fenomen en profunditat (la inclusió educativa) a través de diverses variables: la inclusió; l'accessibilitat, la presència i participació dels alumnes; els ajuts per a la comunicació; l'organització dels espais; i les cultures, les polítiques i les pràctiques inclusives. Es tracta d'una investigació qualitativa, atès que pretén comprendre la singularitat dels fenòmens particulars i no pas obtenir dades numèriques o estadístiques.

En relació a l'abast temporal, les dades es recolliran en un únic i determinat moment, el que defineix aquest treball com un estudi transversal.

Per concloure, fent referència al marc de la recerca, podem afirmar que és un estudi de camp, considerant que l'obtenció de les dades s'ha dut a terme al Centre d'Estudis.

### **Contextualització**

El Centre d'Estudis Joan XXIII es troba al barri de Bellvitge, ubicat a l'extrem sud-est de la ciutat de l'Hospitalet fent frontera amb el barri del Centre i amb el barri de Gornal. Bellvitge compta amb un intens bagatge històric fruit de la lluita dels seus veïns per millorar les condicions d'un barri que s'havia construït de manera ràpida descuidant els principals serveis. Actualment compta amb un espai públic de qualitat i nombrosos equipaments fruit de la gradual intervenció de l'Ajuntament (Institut de Govern i Polítiques Públiques, 2014).

Segons un estudi realitzat per l'Ajuntament de l'Hospitalet (2016), la mitjana d'edat de les persones que hi habiten és de 45 anys. Cal emfatitzar que el 50% de la població ha nascut a Catalunya en contrast amb el 16% nascut a l'estranger i el 14% nascut a Andalusia.

Econòmicament, tal com diu Blanco (2013) a l'estudi sobre "*barris i crisi*", Bellvitge compta amb la forta presència de persones que varen arribar amb la construcció dels polígons, treballadors majoritàriament qualificats d'empreses i que actualment compten amb una jubilació digna. Moltes d'aquestes persones, a més a més, actualment tenen el seu habitatge en propietat. Això fa que els dos principals factors d'exclusió social durant la crisi (l'exclusió laboral i residencial) tinguin menor incidència en aquest barri.

En relació al món educatiu, l'1 de setembre de 2014 Jesuïtes Bellvitge va integrar-se plenament a Jesuïtes Educació, una xarxa formada per 8 escoles que permet avançar en el procés de transformació de l'educació, l'Horitzó 2020. Aquest programa va néixer amb el compromís d'una profunda transformació de l'educació i, no sols proporciona una nova mirada a la persona, sinó que també es considera el repte d'innovació més important per a la xarxa d'escoles Jesuïtes Educació.

Actualment l'escola compta amb un total de 1700 alumnes, dels quals 150 es troben a l'etapa infantil. Pel que fa a l'equip educatiu, aquest està format per 143 educadors/es, entre els/les quals fem èmfasi en els/les 72 que es dediquen al Segon Cicle de l'Educació Infantil i a l'Educació Primària. Tot seguit es detallen el nombre de participants concrets de la mostra.

### **Participants**

La mostra està formada per 8 participants, dels quals ens trobem amb 1 infant amb discapacitat motriu d'educació infantil i 1 infant d'educació primària. De la mateixa manera comptem amb els 2 coordinadors o directors dels cicles en els quals es troben: del MOPI (*Nou Model Pedagògic a l'Etapa Infantil*) i de la PIN (*Primària Inicial*), amb els tutors/es d'aula (2) i amb el/la vetllador/a de cadascun d'aquests infants (2).

### **Instruments**

Els instruments que s'han utilitzat per realitzar aquesta recerca han estat dos: l'**entrevista** i l'**observació**. A través del quadre de comandament elaborat (**vegeu annex 1**) s'ha considerat oportú utilitzar l'entrevista com a eina principal per recollir les dades, una tècnica qualitativa de recollida de dades que permet reunir informació sobre diversos indicadors que fan referència a la inclusió educativa dels infants amb discapacitat motriu.

<b>ENTREVISTA</b>	
Tal com cita Bisquerra (1989), és un diàleg intencional orientat a uns objectius per tal d'obtenir la informació que l'investigador s'ha plantejat prèviament. En aquesta investigació, la tipologia d'entrevista emprada ha estat la semiestructurada, atès que les preguntes estan preparades malgrat que no hi ha un programa estricte. Durant l'execució de l'entrevista poden sorgir nous interrogants que es desviïn de la llista de preguntes establerta. Amb aquest tipus de format es té l'oportunitat de formular noves preguntes i d'obtenir informació que no s'ha sol·licitat. A més, es tracta d'una entrevista fàcil d'administrar que dona la possibilitat de realitzar una avaluació més objectiva.	
<b>Entrevista a la coordinadora del MOPI i el director de la PIN</b>	Formada per 17 preguntes on es tracten les polítiques i les pràctiques inclusives que es treballen a l'escola i, específicament, a les aules d'ambós infants.
<b>Entrevista als/les tutors/es d'aula</b>	Consta de 17 preguntes relacionades amb l'àmbit curricular, l'avaluació dels infants i el rol d'aquest tutor d'aula.
<b>Entrevista als/les vetlladors/es</b>	Formada per 11 preguntes on s'inclouen els aspectes relacionats amb les adaptacions dels materials didàctics, els ajuts tècnics i els aspectes curriculars.

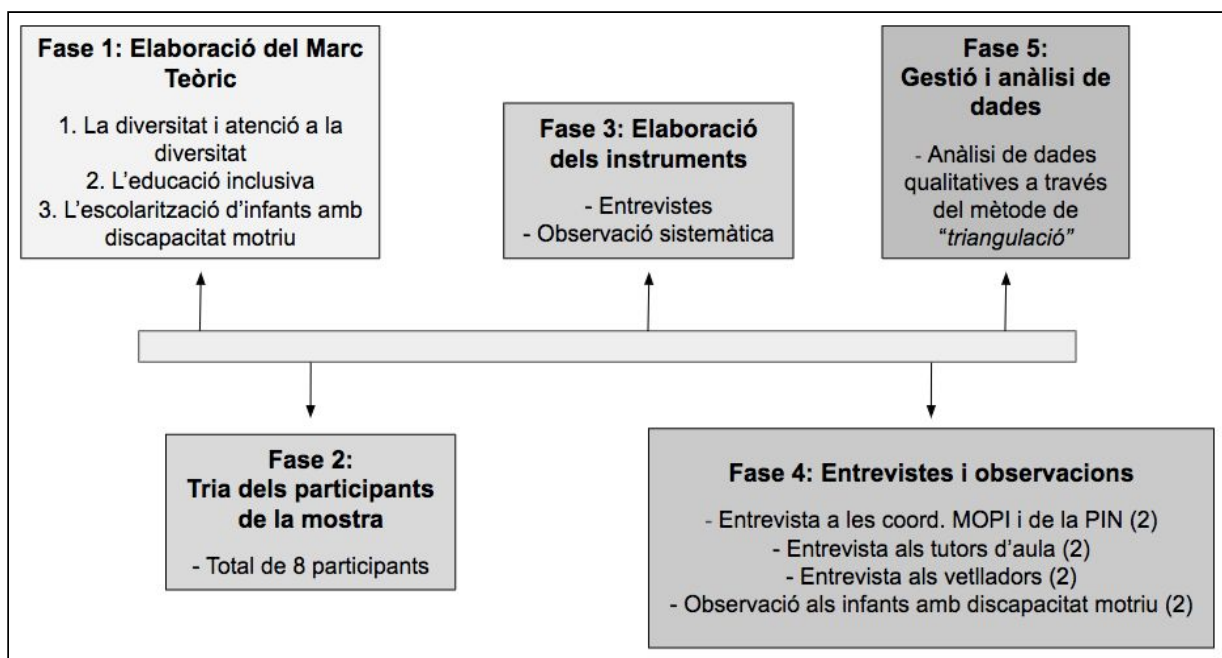
Per obtenir dades sobre la inclusió es farà servir un mètode observacional dels dos infants. Tal com citen Latorre, Del Rincon i Arnal (1996): “*Els estudis per observació són comentaris en viu, continuats i sistemàtics dels participants en la investigació*” (pp. 284).

Tot seguit s'exposen les característiques principals de l'observació de l'estudi. El procés en el qual s'emmarca l'observació és el deductiu, donat que parteix dels coneixements teòrics per, posteriorment, dissenyar els instruments d'observació.

<b>L'OBSERVACIÓ</b>	
<b>Característiques de l'observació</b>	S'aplica una <b>observació directa</b> , considerant que els registres es faran de manera presencial al Centre d'Estudis Joan XXIII. El rol de l'observador serà no participatiu.
	Es tracta d'una <b>macroanàlisi o molar</b> , ja que hi ha una sèrie de categories que es tindran en compte a l'hora d'observar: el rol del mestre, el rol dels companys, l'adequació de materials per al control postural, l'ús de materials didàctics i d'ajuts tècnics, la conducta verbal, la conducta no-verbal i la socialització.
<b>Registre de les observacions</b>	Es realitzaran un <b>total de 30 registres</b> , 15 de cada infant. Cadascuna d'aquestes observacions durarà un temps aproximat de 15 minuts. Tenint en compte el moment i la duració de l'observació diem que es tracta d'una observació per intervals o de registre discontinu. Els moments escollits per a realitzar les observacions tenen a veure amb <b>5 situacions de l'escola</b> : la realització d'activitats programades, el joc lliure, el pati, la sessió de psicomotricitat i els hàbits d'autonomia. S'ha decidit escollir situacions diverses atès que, com s'esmenta a la primera fase del model d'Udvari-Solner (1995): “ <i>cal identificar i discutir les metes i els objectius educatius individuals que convé destacar en les diferents situacions i activitats d'ensenyament de l'escola</i> ”.
<b>Tècnica de registre</b>	La tècnica de registre que es farà servir serà les <b>notes de camp</b> . Són una forma narrativa- descriptiva on apareixen els continguts descriptius, que intenten copsar la imatge de la situació, de les persones i de les reaccions observables.

### ***Procés metodològic seguit***

A continuació es mostra un eix que representa la cronologia seguida al llarg del treball, dividit en 5 fases que s'explicaran d'ara en avant.



*Imatge 2. Taula que representa la cronologia seguida al llarg del treball de recerca*

## FASE 1. ELABORACIÓ DEL MARC TEÒRIC

D'entrada, la primera fase en l'elaboració del treball ha estat la cerca d'informació i, posteriorment, la redacció del marc teòric. El marc teòric se centra en el marc científic i conceptual en el qual se situa el treball desenvolupat. A més, també recull la referència a altres treballs realitzats entorn la temàtica o objecte d'estudi, en aquest cas la inclusió d'alumnes amb discapacitat motriu.

## FASE 2. TRIA DELS PARTICIPANTS

Pel que fa al criteri de selecció dels participants s'ha d'explicitar com, primerament, van ser escollits els dos participants principals: els dos infants amb discapacitat motriu del Centre d'Estudis Joan XXIII. Seguidament es va contactar amb les personalitats o entitats que estan en contacte amb tots dos infants: els coordinadors o directores dels dos nivells educatius, els vetlladors i els tutors d'aula. Un total de 8 participants.

## FASE 3. ELABORACIÓ DELS INSTRUMENTS

A l'hora de dissenyar i elaborar els instruments, abans que res va ser necessària la revisió del marc teòric per així enfocar els nostres instruments d'acord amb els nostres interessos.

Tal com s'ha esmentat anteriorment, s'han escollit les entrevistes com a eina principal per recollir les dades. Malgrat que per extreure informació sobre la inclusió

dins l'aula s'ha considerat oportú efectuar una sèrie d'observacions d'ambdós infants amb discapacitat.

#### FASE 4. REALITZACIÓ DE LES OBSERVACIONS I DE LES ENTREVISTES

En primer lloc es realitzen les entrevistes. En el moment de realitzar les entrevistes, d'entrada s'explica el tema a tractar i l'objectiu concret de l'entrevista. També es demana el consentiment informat (**vegeu annex 2**), vist que tots els participants de la mostra han de conèixer els objectius de la recerca.

Aquestes entrevistes segueixen un ordre: van del més general al més concret. Doncs, primerament es realitzen les entrevistes als coordinadors o directors del MOPI i de la PIN, seguit de l'entrevista als tutors d'aula i, finalment, les entrevistes als vetlladors dels infants. Totes aquestes es realitzaran de manera presencial, excepte l'entrevista al tutor de primària, que degut a la seva baixa mèdica la seva entrevista s'haurà de fer per correu electrònic.

Per concloure es du a terme el procés observacional dels dos infants amb discapacitat motriu per poder extraure més informació útil sobre el seu grau d'inclusió a l'aula.

##### *Limitacions:*

- En un primer moment es va decidir entrevistar, també, als serveis especialitzats externs que entren en contacte amb els infants amb discapacitat motriu del centre. Aquests especialistes tan sols acudeixen a l'escola un cop o dos per setmana. Degut a la manca de temps no ha estat possible realitzar-los l'entrevista.
- Es va decidir que totes les entrevistes es realitzarien de manera presencial, però la baixa mèdica d'un dels participants i la falta de temps d'un altre va dificultar "l'entrevista presencial". Aquestes dues es van haver de realitzar, una per correu electrònic, i l'altre per telèfon.

#### FASE 5. GESTIÓ I ANÀLISI DE DADES

Per analitzar les dades qualitatives s'ha transcrit i ordenat la informació segons els objectius de la recerca. Posteriorment s'ha codificat la informació per a la seva anàlisi: d'entrada s'ha fet una codificació inicial i, seguidament, una codificació focalitzada.

El mètode que s'ha fet servir per a la creació de codis és el combinat: una alternativa a meitat camí entre l'aproximació deductiva i la inductiva.



Com a últim pas trobem la integració de la informació, on s'han relacionat els conceptes i les idees obtingudes anteriorment amb els fonaments teòrics de la investigació a través de la metodologia anomenada “*triangulació*”. Com afirma Cisterna (2005), s'entén per “triangulació” l'acció de reunió i encreuament dialèctic de tota la informació pertinent a l'objecte d'estudi.

Leal (2003) afirma que “*basant-nos en el principi de triangulació se'ns permet comparar o triangular els resultats de les investigacions qualitatives i quantitatives per tenir una visió més aproximada de la realitat*” (pp. 117-118).

Per concloure, Ruiz (1999) detalla que el propòsit principal és la contraposició de diverses dades i mètodes que han estat centrats en un mateix problema, així es poden establir comparacions, prendre les impressions de diversos grups en diversos contextos i avaluant el problema amb amplitud, imparcialitat i objectivitat.

Els tres eixos en els quals s'ha centrat la gestió i l'anàlisi de dades han estat: d'una banda les 6 entrevistes realitzades, d'altra banda les observacions no sistemàtiques realitzades als 2 infants amb discapacitat motriu i, per últim, com a tercer eix del triangle s'han tingut en compte les aportacions fetes per diferents autors que queden recollides a l'apartat del *Marc Teòric* de la recerca.

### ***Procés d'aplicació i incidències***

**L'observació** té múltiples beneficis com incorporar noves informacions que no es diuen, permet valorar de forma més completa allò que succeeix, permet obtenir una visió més globalitzada i àmplia d'una situació en concret... (Anguera, 2003, pp. 281). Malgrat això, l'observació també té una sèrie d'inconvenients. Ens hem trobat amb la **manca de temps**, el que ha estat un petit impediment per a la recerca. D'haver pogut disposar de més temps, potser les preguntes de les **entrevistes** haurien estat més elaborades, o el registre de les observacions s'hagués dut a terme durant un elevat nombre de sessions.

En relació amb les entrevistes també cal esmentar que no ha estat fàcil **acordar un dia amb la persona participant**. El ritme de treball, les hores en què s'havia de donar les classes, entre d'altres, ha fet que la realització de les entrevistes es donés molt més tard del que s'havia estimat. Malgrat això, gairebé totes s'han pogut executar amb èxit, excepte les que anaven destinades als serveis especialitzats externs. Per a la realització d'aquestes, la manca de temps sí que ha estat un factor clau i determinant, havent de prescindir de la seva participació en la recerca.

Haver definit l'entrevista com a semi- estructurada ens ha permès **desenvolupar noves preguntes** que no estaven establertes. En repetides ocasions les respostes que se'ns donaven no eren útils per a la redacció dels resultats i la discussió, però amb la introducció de noves preguntes s'ha pogut donar resposta fàcilment a aquest petit inconvenient.

## Resultats

En aquest darrer apartat mostrem els resultats, fruit de l'anàlisi de les dades recollides a través dels instruments i del mètode esmentats.

A l'hora de redactar i mostrar els resultats s'ha tingut en compte tant l'objectiu general del treball com els objectius específics que s'esmenten a continuació: (a) Identificar les cultures, les polítiques i les pràctiques inclusives a l'escola; (b) Identificar els ajuts per a la comunicació i l'organització dels espais dins l'aula; (c) Identificar el grau d'accessibilitat, presència i participació dels alumnes amb discapacitat motriu al Centre.

En relació amb aquests objectius, hi ha una sèrie de dimensions i categories que han estat presents tant a les entrevistes com a les observacions (un total de 8 dimensions i 14 categories). Així és que els resultats es presentaran d'acord amb les dimensions i categories que es detallen tot seguit:

Persona entrevistada (E)	Dimensions (D)	Categories (C)
E1. Coordinadora del MOPI E2. Director de la PIN	D1. Polítiques inclusives	C1. Rol de l'equip directiu
		C2. El centre escolar
		C3. Escola per a tothom
E3. Tutora d'Infantil E4. Tutora de Primària	D2. Pràctiques inclusives	C4. Currículum per a tothom i procés d'aprenentatge
	D3. Àmbit curricular	C5. Metodologia per treballar objectius i continguts curriculars
		C6. Planificació de les activitats
	D4. Avaluació	C7. Característiques
E5. Vetllador Infantil E6. Vetlladora Primària	D5. Rol del tutor	C8. Agents que intervenen en l'avaluació
	D6. Recursos posturals	C9. Metodologia del mestre a l'aula
E5. Vetllador Infantil E6. Vetlladora Primària	D7. Adaptacions que potencien la inclusió	C10. Facilitadors del control postural
		C11. Adaptacions del material didàctic
		C12. Adaptacions dels ajuts tècnics
E1. Coordinadora del MOPI E2. Director de la PIN E3. Tutora d'Infantil E4. Tutora de Primària E5. Vetllador Infantil E6. Vetllador Primària	D8. Necessitats educatives especials	C13. El més important per donar resposta a les NEE
		C14. Millores a nivell educatiu per atendre les NEE

## Presentació dels resultats

A continuació es mostren els resultats obtinguts de les 6 entrevistes. Per a mostrar-los s'ha decidit elaborar quatre graelles que engloben les dimensions esmentades anteriorment i les persones entrevistades.

A cadascuna d'aquestes taules es mostren quines han estat les idees en les quals han coincidit les persones entrevistades i, per contra, quines han estat les idees en les que divergeixen.

Per a l'elaboració de les quatre graelles ha estat necessària, en primer lloc, la transcripció de les diferents entrevistes (**vegeu annex 3**) i, en segon lloc, la preparació d'una graella amb les aportacions recollides de cadascun dels participants en la recerca (**vegeu annex 4**).

Tot seguit s'exposa la primera taula, referent als coordinadors o directors de cicle (E<sub>1</sub> i E<sub>2</sub>):

DIMENSÍO	PARTICIPANTS: E <sub>1</sub> - E <sub>2</sub>
D1. Polítiques Inclusives	<b>COINCIDEIXEN</b>
	L'equip educatiu i els pares o tutors col·laboren, tot i que de manera diferent. Al MOPI col·laboren a través de les activitats de projecte, les activitats curriculars, l'AMPA o a través dels delegats de grup. A la PIN les col·laboracions de les famílies són menys comuns: en moments concrets però no sistematitzada.
	Al MOPI les estratègies que es fan servir per eliminar el maltracte entre iguals són moltes, donat que l'escola té un ventall molt ampli d'estratègies. A Primària també es fan servir estratègies per eliminar-ho i se'ns esmenta la "gestió de les emocions".
	<b>NO COINCIDEIXEN</b>
	A la PIN intenten anar el màxim de coordinats pel que fa a planificacions. Al MOPI no s'ha esmentat res referent a les planificacions o a les reunions de claustre.
	A la PIN es desenvolupen recursos compartits per recolzar l'aprenentatge. Fruit de la col·laboració i la planificació és considera que l'essencial és la comunicació.
	La coordinadora del MOPI afirma que, el centre escolar, més que rebutjar les formes de discriminació cap als infants amb NEE el que es fa és evitar què això passi. En canvi el director de Primària afirma que es rebutgen totes les formes de discriminació treballant l'educació en valors i tenint en compte els essencials que es proposen com a escola Jesuïtes (4C).
	Al MOPI es dona la possibilitat d'assistir a formacions per a mestres, tallers amb les famílies i conferències d'experts sobre la inclusió i les necessitats educatives especials (enfocat a les famílies). A Primària en canvi s'ha establert una activitat complementària ("per pensar-hi") on es treballa la gestió de les emocions i la coneixença d'un mateix i dels altres (enfocat als infants).
	Tots dos coincideixen en què l'escola té unes normes de convivència. La coordinadora del MOPI comenta que en aquesta etapa es treballen normes que els infants poden complir i treballar. El director de Primària afirma que per treballar la convivència s'ha de tenir en compte que és un treball en equip: l'escola, la família i l'infant.
<b>COINCIDEIXEN</b>	
Tot el claustre de mestres té coneixements sobre la discapacitat motriu, tot i que els	

<b>D2. Pràctiques Inclusives</b>	tutors que han tingut a infants amb aquesta discapacitat tenen més coneixements sobre la situació gràcies a trobades amb famílies i especialistes.
	<b>NO COINCIDEIXEN</b>
	Al MOPI no totes les activitats es basen en els interessos dels infants, perquè hi ha unes activitats obligatòries. A Primària l'equip educatiu sempre vincula el que té lloc al centre escolar amb la vida dels estudiants.
	A nivell de MOPI es considera que el treball cooperatiu queda molt limitat perquè és una etapa molt egocèntrica. A Primària es promouen les activitats grupals (a l'aula les taules són de 4-5 infants) i el pensament crític.
	El director de Primària va decidir mantenir el tutor que l'infant havia tingut a Primer de primària, també per a segon. Considerava que era important mantenir una continuïtat en maneres de fer i que la informació que havia rebut de la família i dels especialistes no s'anés diluïnt o perdent.

En segon lloc fem referència a la tutora d'infantil i al tutor de primària ( $E_3$  i  $E_4$ ):

DIMENSÍO	PARTICIPANTS: $E_3$ - $E_4$
<b>D3. Àmbit curricular</b>	<b>COINCIDEIXEN</b>
	S'analitzen les activitats a fer i els objectius d'aquestes i es decideix si s'adapten.
	Tots dos tutors afirmen que els infants estan molt més cansats (a nivell físic i mental) per les tardes que no pas pels matins. Els tutors, tenint en compte això, reflexionen sobre el tipus d'activitat més apropiada en cada moment del dia.
	No totes les activitats satisfan els interessos o les necessitats dels infants. Tot i que s'intenta, hi ha moltes activitats que ja venen establertes des de l'escola o des de la Fundació Jesuïtes.
	<b>NO COINCIDEIXEN</b>
	Al MOPI, a diferència de la PIN, molts cops s'adapten els ítems d'avaluació.
	L'infant del MOPI té un Pla Individualitzat general, mentre que l'infant de la PIN només el té a les matemàtiques (el tutor va considerar que no el necessitava per als projectes o les altres matèries).
<b>D4. Avaluació</b>	El tutor de la PIN parla d'estratègies que han de conèixer tots els mestres que entren a l'aula i que estan en contacte amb aquest infant, mentre que al MOPI no.
	<b>COINCIDEIXEN</b>
	No es realitzen proves orals o adaptades com a tal per avaluar els infants. Al MOPI, per exemple, la mestra el que ha de fer és adaptar la manera en què l'infant li ha de comunicar la resposta: amb els pictogrames o amb la mirada.
<b>D5. Rol del tutor</b>	<b>NO COINCIDEIXEN</b>
	Al MOPI si que es fa una avaluació inicial de l'alumne (des de l'EAP, la tutora no l'ha hagut de fer) mentre que a la PIN no.
	<b>COINCIDEIXEN</b>
	Les metodologies i els espais de totes dues aules o nivells ja faciliten el treball cooperatiu i col·laboratiu. A més, Tots dos tutors compten amb l'ajut d'un vetllador/a.
<b>D5. Rol del tutor</b>	Tots dos tutors tenen en compte els horaris en que els infants han de marxar al metge, al psicopedagog, a l'EAP, etc. Es per això que es duen a terme activitats complementàries (no essencials) per evitar que els dos infants s'endarrereixin.
	<b>NO COINCIDEIXEN</b>
	El que més li costa a la tutora del MOPI amb l'infant amb discapacitat motriu és la comunicació.

A continuació mostrem les idees principals de l'entrevista al vetllador d'infant i a la vetlladora de primària (E<sub>5</sub> - E<sub>6</sub>):

DIMENSIO	PARTICIPANTS: E <sub>5</sub> - E <sub>6</sub>
<b>D6.</b> Recursos posturals	<b>COINCIDEIXEN</b>
	L'alumne té assignada una fisioterapeuta de l'EAP, ella és qui dona les pautes d'actuació amb l'infant.
	La comoditat i la seguretat són les prioritats número u. És essencial que el nen es trobi còmode a la classe i, encara més important, que estigui segur. "Cal anar-li preguntant o dient-li: si no estàs còmode o vols canviar de postura diga-m'ho". Per assegurar aquesta comoditat a l'infant de Primària se li ha posat, des de l'etapa d'infantil, un seient pèlvic de guix que s'adapta a la cadira de la classe. El vetllador d'infantil assegura que tots els caminadors i les cadires que es fan servir (triat per la fisioterapeuta) tenen en compte la comoditat i la seguretat de l'infant.
	<b>NO COINCIDEIXEN</b>
	Mentre un vetllador indica que desconeix quins són els recursos de control postural que es fan servir, l'altre vetllador té coneixements de cadascun d'ells i en detalla el seu ús i la seva funcionalitat. El primer d'ells indica que "la fisioterapeuta és l'experta" i que la seva obligació és aplicar totes les pautes que li dona la fisioterapeuta per afavorir que l'infant sigui el màxim d'autònom possible.
	Un dels infants té 2 caminadors: un caminador taronja per a recorreguts llargs i per a jugar al pati i un caminador de color blau amb safata (per transportar objectes) per a recorreguts curts. L'altre infant en té 3: el bipedestador, el caminador amb taula incorporada i el caminador per anar al pati. Aquest últim infant, a diferència del primer, també té un matalàs a la classe (posició decúbit).
<b>D7.</b> Adaptacions que potencien la inclusió	<b>COINCIDEIXEN</b>
	Pel que fa als materials didàctics adaptats, tots dos infants tenen un ratolí d'ordinador adaptat, l'hule antilliscant a l'hora de realitzar les feines escrites i una taula amb escoltadura d'U (tot i que l'infant de Primària cada cop la fa servir menys perquè es busca que es relacioni amb la resta de companys).
	<b>NO COINCIDEIXEN</b>
	Pel que fa als materials didàctics adaptats, un dels infants té un subjectador per als retoladors i els llapisos, mentre que l'altre no.
	Pel que fa als ajuts tècnics, l'infant més gran compta amb un seient pèlvic de guix, mentre que l'infant més petit no. Malgrat que l'infant de P3 compta amb unes adaptacions al lavabo amb les quals no compta l'infant de Primària.
L'infant de Primària no té cap dificultat a l'hora de comunicar-se, mentre que l'infant de P3 ha de fer servir els pictogrames de manera constant.	

Per últim s'exposa la taula que engloba a tots els participants (**E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>5</sub>, E<sub>6</sub>**) i que se centra en una única dimensió: les necessitats educatives especials.

DIMENSÍO	PARTICIPANTS: E <sub>1</sub> - E <sub>2</sub> - E <sub>3</sub> - E <sub>4</sub> - E <sub>5</sub> - E <sub>6</sub>
<p><b>D8.</b> Necessitats educatives especials</p>	<b>COINCIDEIXEN</b>
	<p>Dos dels participants consideren que el més important a l'hora de donar resposta a les necessitats educatives especials d'un infant són els recursos i els mestres: <i>"Si ara mateix es tingués un vetllador o especialista per a cada un dels infants amb NEE de l'escola, aquests infants avancarien molt més"</i>.</p>
	<p>Dos participants pensen que el que hauria de millorar a nivell educatiu per atendre les NEE són les Universitat, ja que aquestes haurien de fer un treball molt més gran en torn aquests aspecte, <i>"donen molt poques eines"</i>.</p>
	<p>Un dels participants esmenta que, des del punt de vista del Govern, no s'ha de pensar que són nens "rars", sinó nens que necessiten una atenció especial. Prossegueix dient que la Generalitat ha fet un pas molt important amb la inclusió, però que per arribar a la inclusió total calen molts més mestres d'educació especial. Això és el mateix que ens afirma un altre dels participants: <i>"calen més persones treballant a l'aula, el mestre no pot arribar a tothom"</i>.</p>
	<p>Altres dos participants consideren que la dificultat més gran és la relació que s'estableix tutor- vetllador per donar resposta a les necessitats d'un infant amb discapacitat motriu. Esmenten el número d'hores en que la vetlladora està a l'aula i prossegueixen afirmant <i>"per a mí arribar a tothom és molt difícil, pràcticament impossible"</i>. La vetlladora, per la seva part, esmenta que la interacció amb el tutor d'aula és imprescindible perquè s'ha de valorar, de manera conjunta, quan és el millor moment per anar al servei, per anar a treballar al passadís, per practicar el baixar per les escales...</p>
	<b>NO COINCIDEIXEN</b>
	<p>Un dels participants considera que el més important a l'hora de donar resposta a les necessitats educatives especials d'un infant és posar-te en el lloc de la família, <i>"empatitzar, que se senti escoltada, que senti que hi ha una direcció i un equip docent proper."</i></p>
	<p>Un dels participants creu que es necessita més capacitat d'empatia per atendre als infants amb NEE. Pensa que una possible solució seria posar més recursos a l'aula: donar suports, fer més pedagogia amb els mestres... <i>"El que s'ha de fer és canviar la mirada i centrar-nos en l'alumnat que més ho necessita"</i>.</p>
<p>Un dels participants creu que el problema dels vetlladors és un problema molt greu. Pensa que no és una feina reconeguda i que està molt mal pagada. Ha estat molts cops amb casos en que no ha tingut vetllador i es fa molt dur, perquè com a tutor intenta arribar al 100% amb aquells alumnes però sense voler moltes vegades t'oblides dels altres 24 que pots tenir. Moltes vegades he tingut sensació d'impotència, de que vull arribar a tots però no arribo.</p>	

Un cop exposades les dades referents a les entrevistes, d'ara en avant ens centrem en les dades obtingudes de les observacions no sistemàtiques, separades pels dos nivells en què es troben els infants (degut a les diferències metodològiques, adaptacions i ajuts que s'han pogut observar de cadascun d'ells).

Aquestes dades també han estat organitzades segons les diverses dimensions, donat que les observacions es van dur a terme per mitjà d'un full de registre que les comprenia (**vegeu annex 5**). Ens centrarem a mostrar les dades referents a l'àmbit curricular (D3), a l'avaluació (D4), al rol del tutor (D5), els facilitadors del control postural (D6), les adaptacions que potencien la inclusió (D7) i, per últim, les Necessitats Educatives Especials (D8).

Tot d'una es mostren una sèrie de taules - resum de les dades, atès que cadascun dels registres es troben als annexos. Si **vegeu annex 6** podreu trobar els registres observacionals d'Educació Infantil, mentre que a l'**annex 7** trobareu els registres d'Educació Primària.

Al costat de les dades obtingudes es mostra la freqüència en què s'ha observat, tenint en compte que es tracta de 15 registres per infant (s'indica amb la fórmula  $x = n^{\circ}$  de vegades).

### Recull de les observacions d'infantil

#### D3. Àmbit curricular

X= 8	Hi ha una adaptació de l'activitat.	1 <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 7	No hi ha una adaptació concreta de l'activitat.	1 <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15

#### D4. Avaluació

*(Durant el registre d'observacions no ha tingut lloc cap activitat avaluativa ni cap procés d'avaluació)*

#### D5. Rol del tutor

X= 11	La mestra no intervé, únicament el vetllador.	1 <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 7	El rol del mestre és observador i/o moderador.	1 <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 6	La mestra tracta a l'infant amb discapacitat motriu igual que a la resta, no fa distincions.	1 <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 5	La mestra és qui fa parelles o equips, i participa en l'activitat.	1 <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 1	La mestra renya a l'infant amb discapacitat motriu.	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15

## D6. Recursos posturals

X= 6	No es fa servir recursos per al control postural (o bé el vetllador l'agafa en braços, o bé l'infant s'asseu a la seva falda).	1		15
X= 6	Fa servir el bipedestador.	1		15
X= 2	Fa servir el caminador amb taula incorporada per treballar.	1		15
X= 1	Fa servir un pneumàtic adaptat per estar assegut al terra.	1		15

## D7. Adaptacions que potencien la inclusió

X= 9	No hi ha adaptacions del material didàctic.	1		15
X= 3	Es fa servir l'hule antilliscant o el blue- tack per subjectar els materials a la taula.	1		15
X= 2	Es fa servir el subjectador (per agafar la cullera, retoladors, etc.)	1		15
X= 1	Es fa servir el ratolí d'ordinador adaptat.	1		15
X= 9	No hi ha ajuts tècnics.	1		15
X= 5	Fa servir els pictogrames per a comunicar-se.	1		15
X= 1	Fa servir les adaptacions del lavabo.	1		15

## D8. Necessitats Educatives Especials

Comunicació				
X= 15	Fa servir la conducta no verbal per expressar-se.	1		15
X= 13	No pot expressar el que vol.	1		15
X= 11	Intenta pronunciar certes paraules.	1		15
X= 4	No pot comunicar-se amb els companys.	1		15
X= 3	No hi ha conducta verbal de cap tipus.	1		15

Desplaçament, mobilitat i manipulació				
X= 11	Té dificultats amb la motricitat fina.	1		15
X= 9	Es desplaça lliurement per l'espai.	1		15
X= 3	Té dificultats per desplaçar-se lliurement per l'espai.	1		15
X= 2	No hi ha moviment ni desplaçament (activitat estàtica).	1		15

Autonomia				
X= 10	Manca d'autonomia per jugar o realitzar activitats	1		15
X= 10	Manca d'autonomia per asseure's, respondre o tenir iniciatives.	1		15
X= 5	Manca d'autonomia per anar al lavabo o menjar (rutines diàries).	1		15



<b>Accés i exploració de l'entorn</b>		
X= 15	Dificultats per explorar l'entorn.	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 9	Dificultats per experimentar amb materials.	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
<b>Interacció i/o socialització</b>		
X= 9	L'única interacció de l'infant és amb el vetllador.	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 6	Li apropen els materials, les joguines o li empènyen els caminadors.	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 2	Els companys juguen amb ell.	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15

### Recull de les observacions de Primària

#### D3. Àmbit curricular

X= 9	No hi ha una adaptació de l'activitat perquè no és necessària	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 4	Hi ha adaptació de l'activitat.	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 2	No hi ha una adaptació concreta de l'activitat.	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15

#### D4. Avaluació

(Durant el registre d'observacions no ha tingut lloc cap activitat avaluativa ni cap procés d'avaluació)

#### D5. Rol del tutor

X= 6	La mestra dirigeix l'activitat i tria quins infants participen	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 5	La mestra ajuda a l'infant amb discapacitat motriu	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 3	No intervenen ni la mestra ni la vetlladora	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 2	El rol del mestre és l'observador/ moderador	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 2	No intervé la mestra, només la vetlladora	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
x= 2	La mestra el renya	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15

#### D6. Recursos posturals

X= 6	No es fan servir recursos per al control postural perquè no són necessaris.	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 6	Fa servir el recolzador per aixecar-se del terra.	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 6	Fa servir el seient pèlvic de guix.	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 2	Fa servir el caminador taronja (per a recorreguts llargs)	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15
X= 1	Fa servir el caminador blau (per a recorreguts curts)	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 15

### D7. Adaptacions que potencien la inclusió

X= 6	No hi ha adaptacions del material didàctic perquè no són necessàries.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 3	No hi ha materials didàctics adaptats (activitats orals).	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 2	Hi ha materials didàctics adaptats	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 1	Es fa servir el ratolí d'ordinador adaptat.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 1	Es fa servir l'hule antilliscant	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 7	No hi ha ajuts tècnics perquè no són necessaris.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 5	Hi ha ajuts tècnics.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 3	No hi ha ajuts tècnics.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15

### D8. Necessitats Educatives Especials

Comunicació				
X= 14	Fa servir la conducta verbal per comunicar-se.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	15
X= 14	Fa servir la conducta no verbal.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	15
X= 10	Fa servir la conducta verbal per fer activitats i treballar.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	15
X= 1	No hi ha conducta verbal	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 0	No hi ha conducta no verbal de cap tipus.	1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
Desplaçament, mobilitat i manipulació				
X= 12	Circula lliurement per l'espai (no hi ha barreres)	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	15
X= 10	Es desplaça amb caminador.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	15
X= 9	No hi ha moviment ni desplaçament (activitat estàtica)	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	15
X= 5	Es desplaça sense caminador.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 3	Té dificultats per circular per l'espai (barreres)	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 3	Es desplaça gatejant.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
Autonomia				
X= 9	No hi ha manca d'autonomia.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	15
X= 4	Manca d'autonomia per jugar o realitzar activitats.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 2	Manca d'autonomia per anar al lavabo o menjar (rutines)	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 0	Manca d'autonomia per asseure's, respondre o tenir iniciatives	1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
Accés i exploració de l'entorn				
X= 3	Dificultats per explorar l'entorn.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 0	Dificultats per experimentar amb materials.	1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
Interacció i/o socialització				
X= 7	Hi ha interacció/ socialització amb els companys i la mestra	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	15
X= 6	No hi ha interacció perquè és una activitat individual.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	15
X= 1	No hi ha interacció/ socialització.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15
X= 1	Els companys li ajuden a fer la feina.	1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15

Presentada tota la informació recollida, tot seguit presentem la discussió de la recerca.

Les dades obtingudes han estat contrastades amb les aportacions recollides de la recerca literària detallada al *Marc Teòric*; tot diferenciant-ne les diverses dimensions i categories; acabant amb les noves aportacions i recomanacions per a futures recerques.

## **Discussió**

### ***Descripció de la situació (educativa i personal) de tots dos infants***

Abans d'analitzar les dades hem de fer esment a les diferències entre ambdós casos. Partint de l'edat, cal tenir en compte que parlem de dos infants de 3 i 7 anys. La diferència d'edat és un dels ítems que exemplifica aquestes diferències, donat que un d'ells ha rebut ajuts (tant d'especialistes com de mestres) des de fa 4 anys, el que ha permès que la seva condició millori.

Han estat molts els participants que han afirmat com l'infant de Primària, en el seu primer any d'escolarització, presentava un estat i unes característiques similars a les de l'actual infant del MOPI. Cal insistir en el rol de l'escola en relació a l'evolució de l'infant: el suport de la SIEI, de la fisioterapeuta de l'EAP o dels vetlladors ha fet que actualment aquest infant no tingui cap complicació per efectuar tasques de motricitat fina, per relacionar-se amb els companys o per comunicar-se.

Un altre ítem és la situació personal i/o malaltia de cadascun d'ells. Mentre que un pateix paràlisi cerebral, l'altre té una afàsia al cerebel que l'ha afectat motriument. És essencial conèixer la causa de la discapacitat, atès que ens pot donar indicadors sobre quina ha de ser la intervenció que ha de rebre.

### ***Introducció a la inclusió educativa al Centre d'Estudis Joan XXIII***

La millora amb una orientació inclusiva té lloc quan els adults i els alumnes vinculen les seves accions a **valors inclusius** i desenvolupen en conjunt **pràctiques educatives** que convergeixen cap a aquests valors (Booth i Ainscow, 2002). Tot i centrar-nos en el paper de l'escola, Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López, Orcajada, etc. al. (2012) afirmen que l'educació inclusiva ha d'implicar al conjunt d'una societat, perquè resulta impossible pensar en una societat inclusiva si es treballa únicament des de l'escola, per molt eficaces que aquestes poguessin ser en les seves pràctiques educatives.

Afegeixen que, avançar cap a la inclusió vol dir tenir en compte que es tracta d'un projecte durador, on s'haurien de millorar les condicions bàsiques com és la participació activa de tot l'alumnat o fomentar el compromís de les famílies amb el centre.

Després d'haver entrevistat a la coordinadora del MOPI i al director de la PIN del Centre d'Estudis Joan XXIII hem pogut conèixer com ambdós participants asseguren que existeix una **col·laboració entre l'equip educatiu i els pares o tutors**. Malgrat això, aquesta col·laboració difereix en tots dos nivells. Mentre que al MOPI la participació de les famílies és constant (ja sigui a través de les activitats de projecte, les activitats curriculars, les festes de l'escola, les sortides o l'AMPA) a la PIN, tot i que les col·laboracions hi són presents, són menys comuns: *"en moments concrets però no de manera sistematitzada"*.

Soro- Camats (1994) opina que són necessàries escoles amb **professionals experts** que puguin assessorar a les famílies, el que pot ser la solució d'alguns problemes. Prossegueix dient que adequar models d'interacció interprofessional que facilitin el diàleg i l'intercanvi d'informació -sobre els objectius o les metodologies que es faran servir- podria millorar l'atenció en equip entre la família, els educadors i altres professionals.

López- Aznaga (2011) exposa que la inclusió aspira a fer efectiu el dret a una **educació equitativa i de qualitat** per a tots els alumnes, ocupant-se, sobretot, d'aquells que es troben exclosos o en risc d'exclusió perquè puguin convertir-se en ciutadans actius i participatius. En definitiva, tal com afirma Jiménez (2010), la integració és una manera d'entendre la diferència, en canvi la inclusió és una manera d'entendre la igualtat.

En relació al concepte d'educació equitativa i de qualitat esmentat per López- Aznaga (2011) es va voler preguntar a dos dels participants sobre el tractament de l'assetjament escolar, les discriminacions, les faltes de respecte o el foment de la convivència. Tots dos afirmen que són moltes les estratègies que es fan servir per eliminar el maltracte entre iguals, partint de les normes establertes com a Fundació Jesuïtes.

La diferència més notòria en el tractament d'aquestes estratègies la trobem en les edats dels infants als quals fem referència, 3 i 7 anys. És per això que al MOPI *"es donen pautes que els infants poden treballar"*, mentre que a la PIN recentment s'ha introduït una matèria complementària anomenada "per pensar-hi", on es treballa la gestió de les emocions i la coneixença d'un mateix i dels altres, a més de l'educació en valors que se'ls hi ofereix als infants. El director de la PIN manifesta que *"per treballar la convivència s'ha de tenir en compte que es tracta d'un treball en equip: d'una banda tenim l'escola, d'altra les famílies i, per descomptat, els infants."*

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2009) considera que és fonamental la col·laboració en la recollida i posada en comú de bones pràctiques relacionades amb la inclusió educativa, així com incorporar mesures de millora al centre identificades a partir de la reflexió del professorat.

Tal com ens van esmentar els participants, i centrant-nos específicament en la discapacitat motriu, **tot el claustre de mestres té coneixements sobre aquest tipus de discapacitat** i sobre la situació en què es troben cadascun dels infants observats. Malgrat això, els directors coincideixen que els tutors que han tingut als infants a les seves aules tenen més coneixements gràcies a les trobades amb les famílies o amb els especialistes.

En el cas concret de la PIN, el director va considerar oportú que l'infant amb discapacitat motriu mantingués un mateix tutor d'aula durant dos cursos seguits, un fet que no és comú a l'escola. Va creure que era imprescindible mantenir una certa continuïtat pel que fa a les metodologies emprades, així com conservar la informació rebuda de les famílies i dels especialistes evitant els malentesos o la pèrdua d'informació necessària.

En relació amb això, a través de les entrevistes a tots dos tutors hem pogut conèixer moltes semblances en les **metodologies** i els seus **rols com a tutors**. Per exemple, s'ha pogut comprovar com tots dos analitzen els objectius didàctics i les activitats a realitzar i, un cop analitzats, es reflexiona sobre les possibles adaptacions que s'hi poden fer.

Cal fer esment en què l'infant del MOPI té un Pla Individualitzat general, mentre que l'infant de la PIN tan sols el té a l'àrea de matemàtiques, atès que el tutor no el va considerar necessari en la resta de matèries o en els projectes educatius.

En concordança amb això últim esmentat podem destacar el rol de l'**avaluació** en aquests infants. Tal com esmenten Bassedas, Huguet i Solé (2010), l'avaluació és indispensable per valorar si es realitza una atenció adequada a la diversitat d'alumnes que hi ha al grup i si se'ls està proporcionant experiències pertinents que els ajudin a avançar i a desenvolupar-se.

Va tenir lloc una **avaluació inicial** de l'infant del MOPI, on l'EAP, el fisioterapeuta, el psicopedagog, entre d'altres agents van observar i analitzar en quin context educatiu s'havia de moure l'infant: en una escola ordinària o en una escola d'educació especial. Un cop feta, tots els participants en l'avaluació van determinar que l'infant havia de ser en una escola ordinària. (Cal recordar que a l'avaluació no hi va intervenir la tutora d'aula). A la PIN, en canvi, aquesta avaluació no va ser present: *"Tot es va veient en el dia a dia, però no hi ha una avaluació inicial com a tal"*, expressa el tutor.

## ***Necessitats Educatives Especials dels infants amb Discapacitat Motriu***

Per a donar resposta a les necessitats educatives especials d'un infant amb discapacitat motriu és important que família i professionals mantinguin un diàleg fluid per facilitar l'accés a aquelles activitats que conformen el procés educatiu de qualsevol alumne/a: esbarjo, sortides, esplais, activitats extraescolars, etc. En aquest sentit, cal valorar les necessitats de l'alumnat amb discapacitat motriu per facilitar-ne la participació en els diferents entorns ordinaris (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2016). Per als coordinadors o directores de cicle el més important per donar resposta a aquestes necessitats són els tutors. Concretament ens diuen que *“han d'estar implicats, han de fer coses noves, no deixar-se guiar pel que ja està establert”*.

Hi ha un treball a destacar, la investigació realitzada per Lledó i Arnaiz (2010), l'objectiu de la qual és constatar com les pràctiques educatives del professorat poden dependre en gran part de la seva formació. Respecte als resultats obtinguts, destaca que, tot i que existeix una evident evolució del coneixement, comprensió i acceptació del concepte d'inclusió, tant els especialistes com els tutors afirmen que el professorat no té la formació suficient per abordar l'atenció inclusiva de l'alumnat divers.

Aquests mateixos autors opinen que és necessària una major formació inicial per part de les Facultats d'Educació en les Universitats, el què coincideix amb les respostes obtingudes dels participants de l'actual recerca a la pregunta: *“què hauria de millorar en l'àmbit educatiu per atendre les necessitats educatives especials?”*. Els participants de la mostra confirmen que les **Universitats** haurien de fer un treball molt més extens entorn aquest aspecte, ja que consideren que es donen poques eines i recursos per als futurs mestres. *“Si des del començament de la carrera d'educació us parlessin d'inclusió i d'alumnes amb necessitats educatives especials sortiríeu molt més mentalitzades i molt més preparades”*. La tutora del MOPI afegeix: *“Jo sóc mestre d'un nen amb paràlisi cerebral en aquest cas, i també ho vaig ser durant 3 anys d'un infant amb una afàsia al cerebel, i jo no tinc cap tipus de formació. (...) M'he trobat molt desemparada des de la pròpia escola, des del SOP o des dels meus propis companys. La gent no s'involucra i no m'he sentit mai ajudada, per així dir-ho.”*

Tal com vam comentar a l'apartat de *Marc Teòric*, les necessitats més comunes dels infants amb discapacitat motriu són la necessitat en el desplaçament i la mobilitat (NEE 1), la necessitat d'accés i exploració de l'entorn (NEE 2), la necessitat de comunicació (NEE 3), la necessitat en la interacció social (NEE 4) i la necessitat d'autonomia (NEE 5) en les activitats de la vida diària (Latorre i Bisetto, 2010).

A continuació i més endavant s'interpretaran les dades adquirides sobre aquestes necessitats educatives. A més, es compararà la informació obtinguda de tots dos infants protagonistes, així com les respostes dels 6 col·laboradors en la recerca.

### ***Desplaçament i mobilitat (NEE1)***

Pel que fa al **desplaçament i la mobilitat (NEE 1)**, i referent al control i als recursos posturals, Soro-Camats (1994) assegura que és molt important que la postura física de l'alumne sigui el més correcte possible, tant en condicions de sedestació com en bipedestació o desplaçament.

Agrega que per a garantir el benefici del control de la postura i que aquest no interfereixi en la qualitat de les tasques escolars, el professional de l'educació necessitarà la col·laboració de fisioterapeutes o terapeutes experts.

En el cas concret dels alumnes amb discapacitat motriu del Centre Joan XXIII, els vetlladors d'ambdós infants confirmen que la comoditat i la seguretat dels infants són les prioritats número u: *"És essencial que el nen es trobi còmode a la classe i, encara més important, que estigui segur"*.

Per assegurar aquesta comoditat, l'infant de la PIN compta amb un seient pèlvic de guix que van incorporar-li a les seves cadires des de l'etapa d'Infantil.

Al MOPI, en canvi, es referma que tots els caminadors i cadires que l'infant fa servir en el seu dia a dia tenen en compte la seva comoditat i la seva seguretat, fins i tot el cotxet que fa servir la família fora de l'escola.

Cal insistir en quins són els caminadors dels quals disposen tots dos infants i per qui han estat seleccionats.

Hem de fer esment al rol de la fisioterapeuta de l'EAP, qui assessora els vetlladors dos cops per setmana en horari de classe. Observa les seves actuacions i pren decisions sobre les possibles millores per al control postural d'aquests infants.

Va ser la mateixa fisioterapeuta qui va determinar, d'una banda, que l'infant de la PIN necessitava dos caminadors, un de color taronja (per a recorreguts llargs) i un de color blau amb safata (per a recorreguts curts).



Caminadors de l'infant de la PIN



Caminadors de l'infant del MOPI

Imatge 3. Caminadors

D'altra banda, va creure convenient que l'infant del MOPI comptés amb tres caminadors o recursos diferents: un caminador amb taula incorporada per a realitzar activitats manuals i/o treballar la motricitat fina, un altre que permet regular-se a diferents alçades i el bipedestador.

Aquest últim és el que permet que l'infant es mantingui dret, i tan sols s'ha de fer servir entre 20 i 40 minuts al dia (generalment a l'estona del pati, perquè no hagi de dependre del vetllador).

Tenint en compte quins són els caminadors recomanats, tot seguit mostrem quines han estat les dades obtingudes a través de les observacions sobre l'ús i la funcionalitat d'aquests recursos, primerament, al MOPI.

Hem pogut observar com l'alumne sovint tenia inconvenients per triar la zona de l'aula en què volia treballar o en la zona del pati en què volia jugar, i havia de ser el vetllador qui prengués la iniciativa. En repetides ocasions també ens hem adonat de què significa no tenir control de la motricitat fina. Per exemple, amb l'adaptació de materials (retoladors o ratolí de l'ordinador) atès que no els pot fer servir de la mateixa manera que la resta d'infants i, en conseqüència, adaptar les activitats. Malgrat això, tan sols la meitat de les activitats observades han estat adaptades (53%).

Considerant que el bipedestador s'ha de fer servir durant un temps limitat, trobem que l'infant l'ha utilitzat en 6 dels 15 registres. Aquest ús del bipedestador el podríem donar per vàlid si s'haguessin realitzat 6 observacions al pati (espai on s'ha de fer servir). Malgrat això, només s'han executat 2 en aquesta situació.

Pel que fa al caminador amb taula incorporada, podem afirmar el seu ús en, únicament, dues ocasions. Crida l'atenció si ho contrastem amb les 3 observacions obtingudes d'activitats programades de caràcter manipulatiu, on la taula no va tenir la funcionalitat proposada per la fisioterapeuta.

Com a resposta a aquests desajustos podem fer al·lusió a les paraules del vetllador, qui manifesta que *“sovint s'ha de fer una balança entre el punt emocional i el punt funcional. El que faig jo d'agafar-lo per la cintura i que ell vagi caminant no és bo per a ell, no és recomanable. Hi ha molts cops que els companys estan ballant i jo, pel que sigui, no tinc el seu caminador a prop i l'agafo i l'aguanto jo dret. Sempre s'intenten evitar les males postures, però el més emocional no ens acompanya. És com: triar entre el que és correcte i menys emocional, o el que és incorrecte i més emocional per a ell.”*



Aquest és un aspecte del qual poc en parlen els autors. Paniagua i Palacios (2005), ponderen que els infants amb discapacitat motriu poden necessitar cadires o aparells ortopèdics que sovint poden ser aparatosos, però que els ajuden a mantenir posicions més correctes i a disminuir el malestar o el risc de deformacions.

Realment, fins a quin punt s'ha de deixar de banda el que sent l'infant, el que necessita, el que ell vol? És més important fer servir estrictament un caminador enfront a la seva necessitat innata de jugar, de relacionar-se o de divertir-se? Perquè la majoria dels autors tan sols se centren en el fet teòric i plenament correcte i deixen de banda l'aspecte emocional?

Un cop plantejades aquestes preguntes per a la reflexió del lector, ens endinsem a mostrar les dades obtingudes de les observacions a Primària.

A simple vista podríem considerar que les dades obtingudes són força semblants, malgrat que hi ha una sèrie de detalls que fan la comparativa cada cop més dissemblant. Mentre que a infantil hem pogut comprovar com en repetides ocasions no es feia ús dels recursos posturals perquè era el vetllador qui es feia càrrec de subjectar-lo, ara a Primària veiem com també és molt comú prescindir de recursos per al control postural, però per una altra raó "no són necessaris".

Per la condició física de l'infant (molt diferent de la de l'infant del MOPI), generalment no es requereixen recursos per al control postural de manera contínua, més aviat en situacions puntuals.

Així i tot, l'ús del seient pèlvic l'hem pogut corroborar en 6 dels 15 registres. Com esmenta Macias (1999), les postures anormals en sedestació observades en nens amb discapacitat motriu presenten el risc de desenvolupar deformitats músculs-esquelètiques de columna i maluc. Afegeix que és crucial prevenir les alteracions posturals en sedestació i proporcionar una correcta alineació per assegurar una qualitat en els ajustaments posturals.



Imatge 4. Seient pèlvic de guix

Aquest seient pèlvic amb què compta l'infant està confeccionat amb bandes de guix i pintura plàstica. A més, per a la seva elaboració va ser necessària la col·locació del nen per tractar d'obtenir la millor postura possible. Durant l'entrevista, la vetlladora va exposar que el seient pèlvic de guix acompanya a l'infant des de l'etapa d'infantil. Afegeix que aquest curs escolar s'ha hagut de fer un de nou atès que l'altre li feia mal a l'esquena.



Imatge 5.  
Recolzador

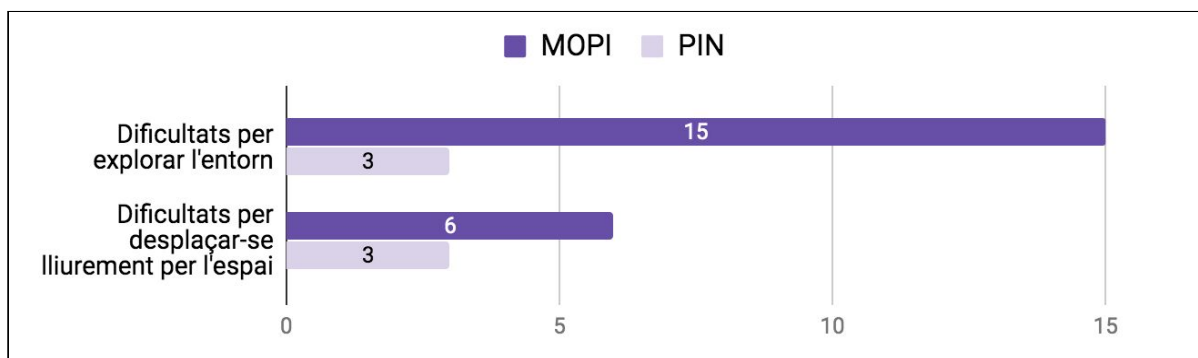
De la mateixa manera que hem presenciat l'ús del seient pèlvic hem presenciat el maneig del recolzador perquè l'infant s'aixequés del terra quan estava assegut a la rotllana de l'aula.

Soro- Camats (1994) pondera que una forma de reduir les barreres físiques és facilitar, quan sigui necessari, l'ús de recolzadors, caminadors o sistemes de desplaçament.

Per acabar l'explicació de la primera de les necessitats educatives especials volem posar èmfasi en l'ús que es fa dels caminadors a l'escola. Tots dos infants disposen de 2 o 3 caminadors amb funcions diferents. És el vetllador qui s'encarrega de fer-li saber a l'infant quin d'ells ha de fer servir en cada moment: *“En el desplaçament i la mobilitat l'eina indispensable són els caminadors, tot i que molts cops també és necessària l'ajuda dels companys. Sovint són ells els que l'empenyen o l'ajuden a moure's”*.

### **Accés i exploració de l'entorn (NEE 2)**

En referència a l'**accés i exploració de l'entorn (NEE 2)**, és important adaptar l'entorn del centre a les necessitats de l'alumnat amb deficiència motriu.



Taula 1. Gràfic que mostra les diferències entre l'infant del MOPI i de la PIN a l'hora d'explorar l'entorn i de desplaçar-se lliurement per l'espai

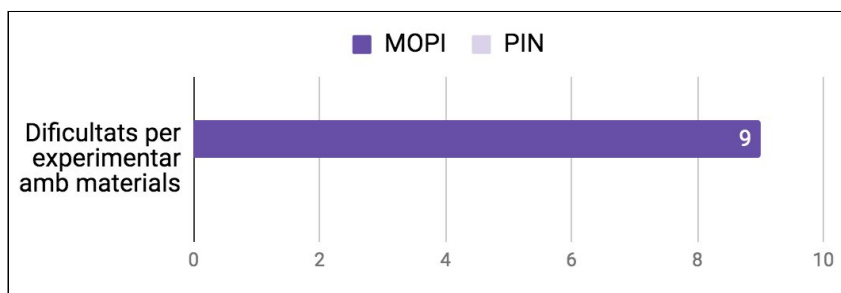
Primerament podem apreciar com l'infant del MOPI, en el **100%** de les observacions ha tingut dificultats per explorar l'entorn. Per contra, l'infant de la PIN tan sols en 3 dels registres (**20%**) ha presentat aquests inconvenients d'exploració de l'entorn. A més, aquests tres registres, casualment, van ser obtinguts en dues situacions concretes: l'estona del pati i la sessió de psicomotricitat.

Aquest fet ens condueix a pensar que l'infant tan sols presenta dificultats en l'exploració de l'entorn en aquelles circumstàncies en què el desplaçament és l'eina principal de l'activitat a realitzar.

Trobem diferències molt notòries entre el desplaçament de tots dos infants. Mentre un d'ells en 12 dels 15 registres (80%) es desplaçava lliurement per l'espai, l'altre ho feia en 9 dels 15 (60%). Aquestes dades ens porten a reflexionar sobre el nombre de barreres arquitectòniques presents en tots dos nivells.

Soro- Camats (1994) aclareix que amb l'eliminació de barreres arquitectòniques i l'adaptació de les superfícies de l'escola es garanteix que la majoria dels alumnes amb dificultats motrius puguin accedir a tots els espais d'un edifici escolar. Cardona, Gallardo i Salvador (2001) van més enllà mencionant dos facilitadors de l'accés i la mobilitat pel centre educatiu. El primer d'ells és l'eliminació de barreres arquitectòniques horitzontals: la supressió d'escaleres i la instal·lació de rampes d'accés. Cal incidir en aquest aspecte, vist que l'escola no disposa de rampes condicionades per a aquests infants. En segon lloc es destaca la importància d'eliminar les barreres arquitectòniques verticals, el que suposa comptar amb ajudes tècniques que evitin els desnivells de plantes. I, així com l'escola no disposa de rampes, sí que té a l'abast dels infants un ascensor de grans dimensions on no es presenta cap mena de dificultat a l'hora d'assentar un caminador o un altre sistema de desplaçament.

Seguidament desenvolupem les dades referents a l'exploració i/o experimentació dels materials.



Taula 2. Gràfic que ens mostra les diferències entre l'infant del MOPI i de la PIN a l'hora d'experimentar amb materials

A simple vista podem adonar-nos de la gran desproporció entre tots dos infants. Així com el de MOPI té dificultats per experimentar amb materials en un 60% dels registres, el de la PIN no ha presentat cap mena de complicació (0%).

La resposta d'aquest fet la podem trobar en la contesta dels vetlladors. El del MOPI comenta que "amb els recursos de control postural no s'afavoreix el control i l'accés als materials escolars", mentre que la de la PIN considera que "si s'afavoreix el control i l'accés als materials escolars." A més, agrega que és un aspecte analitzat contínuament per la fisioterapeuta, considerant que l'objectiu prioritari és que l'infant sigui autònom i pugui accedir a tot el material escolar exactament igual que la resta.

Aquestes dades criden l'atenció, considerant que la fisioterapeuta d'ambdós infants és la mateixa: perquè aquesta disparitat a l'hora d'organitzar els materials dins l'aula?

En l'entorn escolar es produeix un procés que podríem anomenar d'avaluació- intervenció per tal d'ajustar els continguts educatius i adequar els suports necessaris. I en el cas de l'alumnat amb discapacitat motriu s'acostuma a requerir l'avaluació d'aspectes com la disponibilitat de materials, el desplaçament, la comunicació, l'accés al currículum convencional i la participació (Andreu, Albertí, Coronas, Gomar, Palmés, Romero, et al., 2014).

Una de les mesures ordinàries per donar resposta a aquestes necessitats és la introducció de nous materials o l'adaptació dels ja existents a fi que l'infant els pugui fer servir correctament (Paniagua i Palacios, 2005). Tal com s'esmenta des de la Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2016), en els darrers anys s'ha ampliat significativament el material disponible i podem trobar múltiples materials que possibiliten la realització d'activitats de la vida quotidiana i escolars. En altres casos caldran adaptacions senzilles que es poden adquirir en ortopèdies: superfícies antilliscants, adaptacions per a llapis i bolígrafs...

Particularment al Centre d'Estudis Joan XXIII podem presenciar una gran varietat de materials i ajuts tècnics per als dos infants. Tots dos compten amb una taula amb escoltadura d'U, amb l'hule antilliscant i amb un ratolí d'ordinador adaptat. En aquest cas s'està parlant de l'aportació de materials tangibles.

Tot d'una descriurem aquests materials comuns i acompanyarem les explicacions amb imatges il·lustradores que ens permetran comprendre millor el seu ús i la seva funció.

Augé, Comellas i Solà (S.f.) defineixen les **taules amb escoltadura d'U**, com taules més grans que la resta, la base de treball de les quals presenta forma d'"U" per facilitar l'encaix de la cadira de rodes.

En el cas concret d'Infantil, el vetllador considera que la taula és un estri molt útil a l'hora de treballar, encara que s'ha de tenir en compte de quina cadira va acompanyada: *"algunes no coincideixen en alçada amb la taula, altres tenen els reposabraços massa grans..."*.

A Primària, en canvi, l'ús d'aquesta és cada cop menys freqüent: *"tot i tenir una taula especial per a ell, cada cop la utilitza menys, perquè busquem que es relacioni el màxim possible amb els seus companys"*.



Taula amb escoltadura d'U del MOPI



Taula amb escoltadura d'U de la PIN

Imatge 6. Taules amb escoltadura d'U

Giné, Basil, Bolea, Díaz, Leonhardt, Marchesi, et al. (2003) assenyalen que també cal pensar en la necessitat de posicionar el material de manera apropiada i de subjectar-lo a la taula disposant-lo sobre un hule antilliscant o amb Blue-tack. L'**hule antilliscant** és un dels materials comuns (podem apreciar-lo a la fotografia de la taula de la dreta), i Rosell, Soro-Camats i Basil (2010) el defineixen com un plàstic on els objectes s'adhereixen lleugerament. Agreguen que la pols també s'hi enganxa, el que fa que perdin adherència. És per això que es recomana netejar-los amb aigua i sabó de manera constant.



Ratolí adaptat del MOPI



Ratolí adaptat de la PIN

Imatge 7. Ratolins d'ordinador adaptats

També cal fer esment als **ratolins d'ordinador adaptats**. Cadascun dels infants compta amb un ratolí adaptat, molt dissemblants entre ells. Així com un d'ells està fet de plàstic i simula ser una joguina, l'altre imita a la perfecció un ratolí d'ordinador convencional.

Tots dos disposen d'una bola que permet desplaçar el cursor de la pantalla. En el cas del de MOPI, la seva mida gran i el fet que no es desplaça per sobre la taula facilita el seu ús. Tal com va comentar el vetllador, aquests ratolins estan destinats a l'alumnat amb discapacitat motriu que pot executar petits moviments.

Un cop detallades aquestes eines, ens endinsem a tractar altres materials que els infants tenen al seu abast. En primer lloc ens centrarem en els que estan presents al MOPI i, seguidament, als que ens podem trobar a la NEI.

Així doncs, l'infant de tres anys compta amb un **adaptador per agafar el retolador, el llapis o el punxó**. Durant el procés observacional ens hem pogut adonar de l'ús que se'n fa de l'adaptador: només s'ha utilitzat a l'hora de fer servir el punxó. El vetllador no considera oportú fer-lo servir de manera contínua, per això prescindeix d'aquest estri en el moment de fer plastilina o de manipular la massa d'una pizza (una activitat que va realitzar-se a l'aula).



Imatge 8. L'infant del MOPI treballant la motricitat fina

Seguint amb la descripció d'altres materials didàctics o d'ajuts tècnics ens trobem amb **l'adaptació del lavabo a l'etapa del MOPI.**



Imatge 9. Adaptació del  
lavabo del MOPI

Aquesta modificació ha estat improvisada pel vetllador, atès que l'escola no comptava amb cap facilitador per tal que l'infant pogués anar al lavabo.

Arran de les entrevistes hem conegut com aquesta és una de les majors preocupacions dels vetlladors, afirmant-nos que *“fomentar l'autonomia és el més important i el més complex. Nosaltres els vetlladors hem hagut d'improvisar certes modificacions com l'adaptació dels lavabos”*.

En relació amb aquest aspecte, la tutora del MOPI considera que el suport del vetllador a l'aula és essencial per al foment de l'autonomia de l'infant: *“He tingut la sort de tenir en tot moment un vetllador a l'aula. Vulguis o no gran part d'aquesta tasca recau en l'Eloi en aquest cas. (...) He tingut altres infants amb necessitats educatives especials on no tenia l'ajut d'un vetllador, i en aquella situació el repte és diferent. Però ara, assegurar la interacció entre iguals i fomentar l'autonomia i la comunicació de l'infant crec que és una de les tasques principals del vetllador.”*

Giné, Basil, Bolea, Díaz, Leonhardt, Marchesi., et al. (2003) asseguren que es poden trobar moltes adaptacions per a l'autonomia personal que poden consistir en l'adaptació dels coberts per a facilitar una alimentació autònoma o de la roba per a fer-la més fàcil de treure i posar o de cordar i descordar. Malgrat això, a l'escola no es compta amb cap de les adaptacions esmentades pels autors.

Cardona, Gallardo i Salvador (2001), no només se centren en els materials escolars, sinó també en el mobiliari. Consideren que les ajudes, modificacions i adaptacions del mobiliari han de ser personals, ja que pretenen donar resposta a les necessitats individuals d'una persona.

Se'ls va voler preguntar als vetlladors sobre les possibles modificacions del mobiliari que hi havia a les dues aules protagonistes. Tots dos van coincidir en la seva resposta: *“No hi ha hagut cap modificació específica del mobiliari”*. Ara bé, un d'ells va prosseguir afirmant: *“Adaptacions com a tal no hi ha. El que sí que és cert és que l'escola ha canviat molt recentment, el que em fa pensar que actualment hi ha moltes menys barreres a l'aula i a l'escola de les que hi podia haver abans.”*

No obstant això, l'escola no ha considerat oportú modificar el material per afavorir la inclusió i l'aprenentatge dels infants que hi formen part del grup?

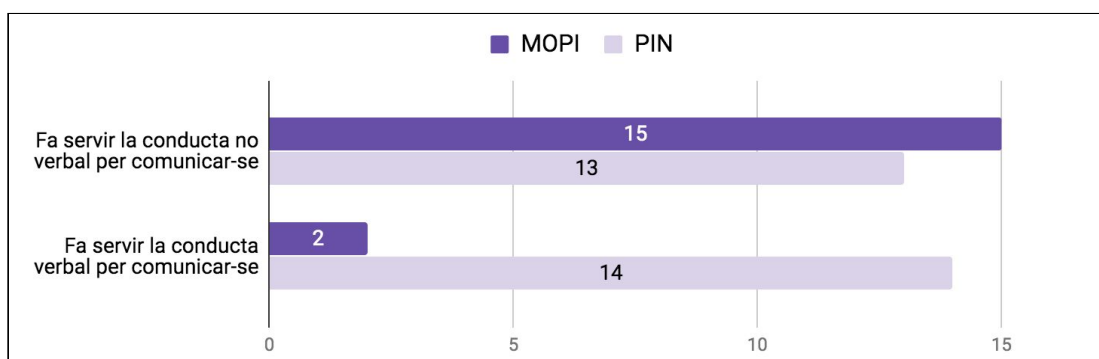
Insistim que l'organització de l'aula de la PIN i del MOPI són heterogènies i, tornant a fer esment a les dades recollides de les observacions, potser no són fruit de la coincidència.

### Comunicació (NEE 3)

Pel que fa a la **comunicació (NEE 3)**, bé sabem que les alteracions motrius poden anar acompanyades d'altres trastorns, com per exemple de comunicació i llenguatge (Augé, Comellas i Solà, s.f.).

Soro- Camats (1994) afegeix que d'aquest trastorn de comunicació i llenguatge pot cridar l'atenció la dificultat o impossibilitat per fer servir la parla.

N'és un bon exemple l'infant del MOPI, vist que intenta pronunciar certes paraules, tot i que la seva parla es defineix com a intel·ligible. Pel que fa a l'infant de primària, en canvi, aquest no té cap dificultat a l'hora de comunicar-se, és per això que no compta amb cap ajut per a la comunicació.



Taula 3. Gràfic que ens mostra les diferències entre l'infant del MOPI i de la PIN a l'hora de fer servir la conducta no verbal i la conducta verbal

Hem pogut comprovar com tots dos infants fan servir la conducta no verbal de manera habitual per a comunicar-se (**100%** i **86%**), ja sigui amb els companys, els mestres o els vetlladors.

Demostrada aquesta concordança pel que fa a la conducta no verbal, ens endinsem a analitzar les dades referents a la conducta verbal (presentes a la mateixa gràfica).

No és difícil adonar-se de la discrepància en els resultats obtinguts, com tampoc no és difícil entendre el perquè d'aquests. Mentre que l'infant de Primària fa servir la conducta verbal per comunicar-se en el **93%** dels registres observacionals, el d'Infantil tan sols ho fa en el **13%**.

Com es menciona des de la Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2016), quan l'infant mostra dificultats en la producció de la parla pot requerir l'ús de sistemes augmentatiu de comunicació (SAC), concretament l'ús de gestos o signes manuals o l'ús de signes gràfics. En el cas concret de l'infant de MOPI es fan servir els pictogrames com a eina principal per a la seva comunicació, tal com s'ha anomenat amb anterioritat. Malgrat que s'haurien de fer servir durant tota la jornada escolar de l'infant, els hem vist presents en 5 dels 15 registres totals, un 33% del total de les observacions.

Els **pictogrames** són un ajut tècnic que permet fomentar la comunicació de l'infant atès que la seva parla és intel·ligible. Als pictogrames podem trobar (com es pot apreciar a la fotografia adjunta) una sèrie d'imatges amb el vocabulari corresponent. Específicament trobem lèxic relacionat amb expressions (hola, adéu, si us plau...), persones (mestres, companys, infermera, cuinera...), animals, activitats i festes (vacances, nadal, aniversari...), verbs (jugar, treballar, pintar, dormir...), colors, objectes, parts del cos, números, lletres...



Imatge 10. Pictogrames

Ens hem centrat principalment en els ajuts que es presencien al MOPI, considerant que aquests són més nombrosos que els que ens podem trobar a la PIN.

L'infant de Primària no té cap dificultat en treballar la motricitat fina, per això no compta amb un adaptador de llapis. Així com tampoc presenta cap inconvenient a l'hora de comunicar-se, pel que els pictogrames no són necessaris en el seu dia a dia.

La tutora del MOPI expressa: *“El que em costa més amb ell és la comunicació. Hem de ser conscients del handicap que té, que només es pot comunicar amb la mirada, i jo crec que a casa seva i amb l'Eloi sí que intenta fer aproximacions a nivell oral, però perquè tenen més temps, hi ha més situacions de tu a tu i es crea un feeling especial. (...) Jo crec que amb l'Íker no he arribat encara a aquest punt, llavors moltes vegades quan joestic amb ell, ell em veu com un referent d'autoritat i es bloqueja una mica més i tendeix a comunicar-se amb la mirada més que intentar fer aproximacions orals.”*

Cada dues setmanes assisteix a l'escola un expert de l'UTAC, un servei extern de la facultat de psicologia de la Universitat de Barcelona que té un acord de col·laboració amb la Generalitat de Catalunya.



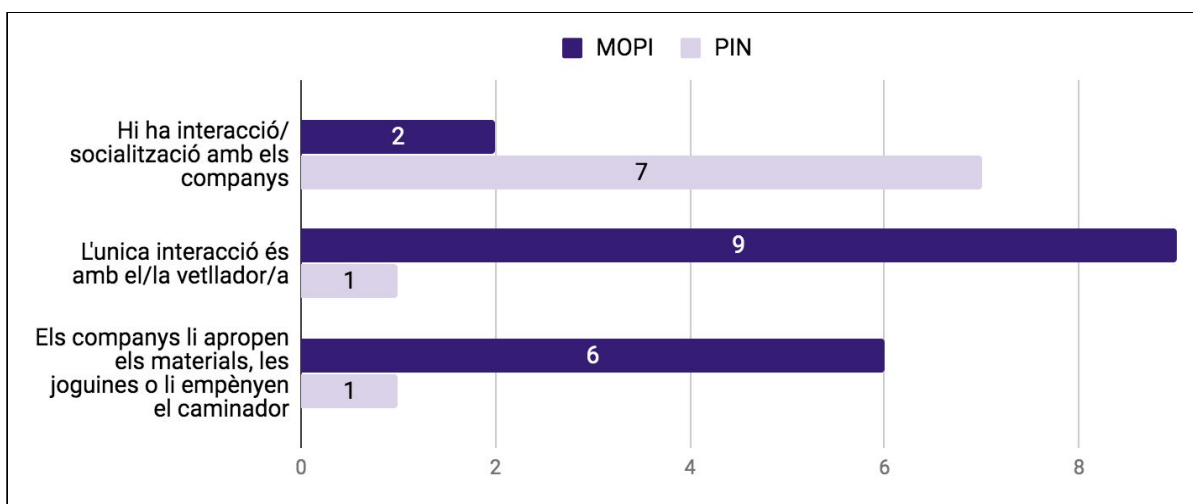
És l'especialista qui s'adreça a les persones amb discapacitat motriu que requereixen formes augmentatives i alternatives de comunicació i dóna pautes als mestres i vetlladors de com introduir-les i quan fer-les servir.

Arran de la informació recollida en l'últim paràgraf, sorgeix un nou dubte: és útil que un especialista mostri interès a introduir noves tècniques de comunicació i donar pautes als mestres si després no hi ha seguiment o no es comprova la funcionalitat de les tècniques?

Durant l'entrevista era el mateix vetllador d'infantil qui afirmava tenir poques eines per fomentar la comunicació de l'infant. Fins i tot feia referència al rol dels seus companys amb l'afirmació següent: *“Pel que fa als ajuts per a la comunicació ens basem sobretot en els pictogrames. Els companys també col·laboren, però els hi costa molt, perquè no els entenen. Jo mots cops faig de guia, que els infants em vegin i després els facin servir amb ell, però no funciona gaire bé.”*

#### Interacció social o socialització (NEE 4)

En referència a la **interacció social o socialització (NEE 4)**, Latorre i Bisetto (2010) asseguren com, a causa de les limitacions motrius les interaccions socials amb el grup d'iguals es veuen disminuïdes prioritàriament en activitats i en jocs del pati.



Taula 4. Gràfic que ens mostra les diferències entre l'infant del MOPI i de la PIN a l'hora d'interaccionar amb els companys, amb el vetllador o conèixer el rol dels seus iguals

Per il·lustrar les dades que s'exposaran a continuació trobem la gràfica anterior, on percebem dades molt disperses entre tots dos infants. De fet, podríem afirmar que es tracta de resultats plenament contraris els que s'obtenen en un nivell respecte a l'altre.

Veiem com l'infant del MOPI tan sols s'ha socialitzat amb els seus companys en 2 dels 15 registres, un **13%** del total. És el mateix vetllador qui dona a conèixer aquesta situació: *“em preocupa la relació que manté o que hauria de mantenir amb els seus companys”*.

Prossegueix dient que a principi de curs (tenint en compte que parlem del seu primer any d'escolarització) molts companys el veiem com un joc i no com un company més: *“jugaven més amb ell i amb el seu caminador que no pas relacionant-se amb ell”*.

Molts cops els infants intenten ajudar al vetllador apropant-li materials, tot i que ell mateix els ha de demanar que no molestin a l'infant amb discapacitat motriu (generalment quan aquest està al lavabo o quan necessita concentració per a fer una tasca). Direm que, realment, la principal interacció de l'infant és el seu vetllador i no pas els seus companys d'aula.

En contraposició a aquesta informació trobem les dades pertanyents a la NEI. L'infant socialitza amb els seus companys en el **46%** dels registres, deixant de banda la interacció amb la seva vetlladora, el que seria la primera diferència respecte de l'etapa del MOPI.

Latorre i Bisetto (2010) consideren oportú planificar estratègies per tal que aquestes interaccions es normalitzin.

El mateix tutor de la PIN ens confirma com els projectes educatius faciliten aquesta planificació de noves estratègies o d'agrupaments d'infants: *“És cert que a l'hora de treballar els projectes hi ha molt treball per parelles, o per grups. (...) Ells ja estan col·locats sempre en grup, així si necessita ajuda, la pot obtenir.”*

Considerem aquest aspecte com la segona gran diferència amb el MOPI, vist que és la coordinadora de nivell qui certifica que *“pel que fa a infantil, el treball cooperatiu queda molt limitat, perquè és una etapa on són molt egocèntrics. (...) Un nen de 3 anys encara no està en aquest moment”*.

Així mateix hem pogut apreciar quin és el rol dels companys quan entren en contacte amb aquests infants. A les dades recollides presenciem com els infants del MOPI tendeixen a ajudar al vetllador o a l'infant en tasques quotidianes com anar a buscar el seu material de treball, apropar-li les joguines que ell demana o empènyer-li el caminador. Aquesta conducta l'hem vist repetida en 6 de les 15 situacions (**40%**), enfront d'1 observada a la PIN (**6%**). El més probable és que aquestes dades tinguin relació directa amb el grau d'autonomia de cadascun dels infants.

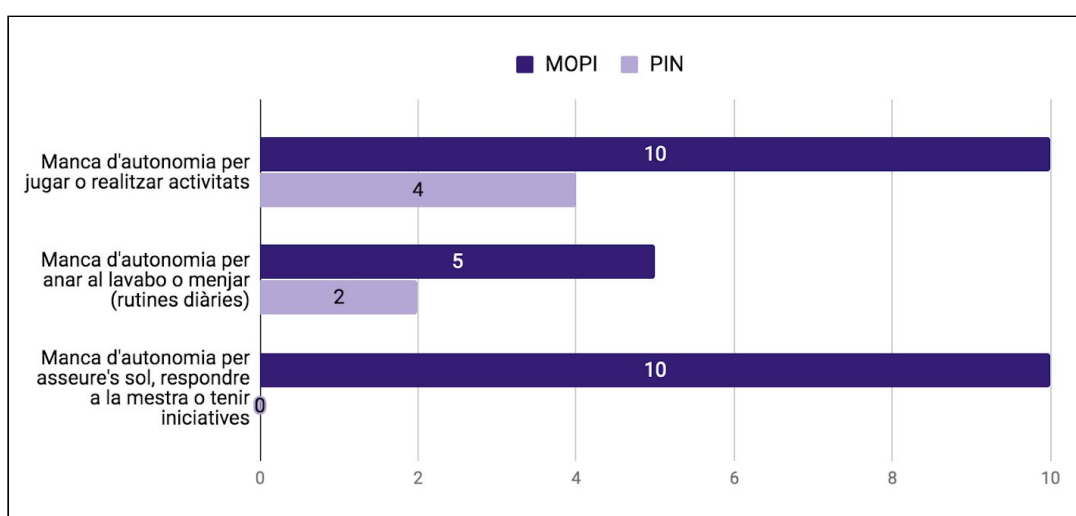
Per consegüent, ens endinsem a analitzar-ho i donarem resposta a aquest interrogant.

## Autonomia (NEE 5)

Pel que fa a l'última necessitat educativa, l'**autonomia (NEE 5)**, Soro-Camats (1994) afirma que l'alumnat amb discapacitat motriu pot veure-la molt compromesa i necessitar el constant suport dels vetlladors o especialistes.

A través de l'observació vam voler incidir en tres aspectes concrets: l'autonomia a l'hora de jugar o realitzar activitats (treballar), l'autonomia a l'hora d'anar al lavabo o menjar (rutines diàries) i l'autonomia per asseure's, respondre al mestre o tenir iniciatives (conductual).

Més amunt hem fet esment a un possible interrogant, donem resposta amb la gràfica.



*Taula 5. Gràfic que ens mostra les diferències entre l'infant del MOPI i de la PIN pel que fa a la manca d'autonomia per jugar, per anar al lavabo o per tenir iniciatives*

Ben cert és que els resultats no tenen res en comú, vist que el grau d'autonomia de l'infant de la PIN està molt per sobre que el del MOPI, el que donaria resposta a la nostra qüestió.

La diversitat de les característiques de l'alumnat amb discapacitat motriu fa que en cada cas s'hagin de prendre decisions individualitzades sobre quins són els seus punts forts, els seus punts febles i els suports que necessiten en cada moment. Per bé que són individuals, hi ha algunes estratègies que molt sovint faciliten l'accés al currículum d'aquests alumnes, com és donar més temps, observar el grau de fatiga, promoure l'autonomia en el treball o donar importància a la repetició (Andreu, Albertí, Coronas, Gomar, Palmés, Romero, et. al., 2014).

Tant els tutors com els vetlladors han esmentat cadascun d'aquests aspectes a les seves entrevistes pertinents. A més, podem dir que coincideixen en una dada: els dos infants amb discapacitat motriu mostren més fatiga i cansament (tant físic com mental) per les tardes, per això es replantegen les activitats per evitar el fracàs d'aquests infants o la manca d'atenció.

Així doncs, i per concloure la discussió, hem pogut veure com cadascun dels nous dubtes que ens anaven sorgint, duïen la resposta implícita.

## Conclusions

### *Acompliment dels objectius*

L'objectiu general del treball era valorar si els alumnes amb discapacitat motriu estan inclosos al Centre d'Estudis Joan XXIII. Per a donar resposta a aquest objectiu, d'entrada ens hem hagut de basar en tres documents principals. D'una banda la *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* (Duran, Giné i Marchesi, 2010). En segon lloc en *l'Índex for Inclusion, Developing learning and participation in schools* (Booth i Ainscow, 2002). I, per últim, en el *I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012* (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004).

Així com hem tingut en compte aquests documents, també hem hagut d'elaborar un esquema on s'engloven els objectius específics de la recerca, el que ens ha ajudat a determinar les conclusions i les idees principals de la investigació (**vegeu annex 8**).

Duran, Giné i Marchesi (2010) consideren que és important analitzar la situació de partida de la inclusió. Per aquest fet exposem les següents dades:

	Aula del MOPI	Aula de la PIN
<b>Proporció d'alumnes en situació de risc (necessitats educatives especials)</b>	6/50 → <b>12%</b>	4/25 → <b>16%</b>
<b>Ràtio de professorat</b>	2 mestres per a 50 alumnes	1 mestre per a 25 alumnes
<b>Suports humans</b>	1 vetllador	1 vetlladora

Revelades aquestes dades ens endinsem a tractar el primer objectiu específic, **(a) Identificar les cultures, les polítiques i les pràctiques inclusives a l'escola**. Hem pogut conèixer com, tot i que amb algunes dissemblances, l'equip educatiu i els pares o tutors col·laboren en ambdues etapes per fer possible la inclusió del nen amb discapacitat motriu i que, per tant, puguin gaudir de les mateixes oportunitats d'aprenentatge que la resta. A més, a tots ells se'ls dona la possibilitat d'assistir a formacions i tallers per a les famílies i a conferències amb experts.

Tal com citen Booth i Ainscow (2002), *"les comunitats inclusives estan sempre obertes i s'enriqueixen de nous membres que contribueixen a la seva transformació. (...) La inclusió implica el desenvolupament mutu entre els centres escolars i les comunitats del seu entorn."*

En relació amb aquest aspecte trobem una altra idea clau en la investigació: el desenvolupament de recursos compartits entre els docents per recolzar l'aprenentatge.

És cert que els tutors referents dels infants amb discapacitat motriu posseeixen molts coneixements sobre la situació d'aquests infants gràcies a les trobades amb les famílies o amb els especialistes. Si més no, tot el claustre de mestres té nocions suficients sobre la condició d'aquests infants, sobre els ajuts dels quals disposen o les intervencions que reben.

També podem fer esment a la planificació de les activitats o els rols dels tutors d'aula. Tots dos tenen en compte els horaris personals de cada infant (metges, EAP, psicopedagog), és per això que es revisen les activitats a realitzar i es fan les modificacions i adaptacions pertinents per a que tots dos infants segueixen el ritme de la classe, sense fer de la seva dificultat en la mobilitat un impediment a nivell intel·lectual, social o emocional.

Així és que, tenint en compte els indicadors extrets de l'*Índex for Inclusion (2002)* (**vegeu annex 9**), podem afirmar com, quant a cultures, polítiques i pràctiques, el Centre d'Estudis Joan XXIII té un alt grau d'inclusió.

Resolt el primer objectiu, ens destinem a donar resposta al segon: **(b) Identificar els ajuts per a la comunicació i l'organització dels espais dins l'aula.**

Molts nens amb discapacitat motriu necessiten de suports alternatius per poder comunicar-se. Hem pogut identificar els pictogrames com l'ajut principal per a la comunicació de l'infant de 3 anys. A la PIN, com bé s'ha comentat anteriorment, no es compta amb cap ajut addicional perquè és considera innecessari, considerant que l'infant no té cap impediment a l'hora de conversar i poder comunicar-se. També hem pogut apreciar que ambdós nens tenen accés a un ordinador adaptat per poder escriure i per dibuixar. El nen de 3 anys també compta amb material escolar habilitat com adaptadors per als llapis.

Ara bé, en relació a l'organització dels espais dins l'aula, sí que hem trobat certes complicacions per a l'infant del MOPI a l'hora de desplaçar-se lliurement per l'aula. Les grans dimensions de les taules o dels prestatges que es troben a l'aula impossibiliten el seu lliure desplaçament per l'espai, fent d'això un inconvenient per a la seva inclusió.

S'han d'adequar espais amplis on la persona amb discapacitat motriu es pugui moure amb facilitat sense tenir obstacles que li dificultin la mobilitat i li generin frustració (Roca, Soro-Camats, Villagrasa, 2003).

És més, s'ha de tenir clar que la complicació no està només en la persona amb discapacitat, sinó també en el context on es troba, en els materials, en els espais i en les organitzacions (Giné, Basil, Bolea, Díaz, Leonhardt, Marchesi, et. al., 2003).

Així és que podríem catalogar l'organització dels espais dins l'aula com un impediment de la plena inclusió de l'infant al centre escolar.

Per últim tractarem el tercer objectiu específic, **(c) Identificar el grau d'accessibilitat, presència i participació dels alumnes amb discapacitat motriu al Centre.**

Booth i Ainscow (2002) manifesten:

*“Cuando los estudiantes encuentran <barreras> se les impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. (...)*

*La finalidad de identificar las barreras al aprendizaje y la participación no es la de apuntar lo que está mal en el centro escolar; la inclusión es un proceso sin final, que implica un descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender.”*

Relatiu a aquest últim paràgraf, al Centre d'Estudis Joan XXIII hem pogut identificar un conjunt de barreres que impossibiliten l'accessibilitat, presència i participació dels alumnes.

En primer lloc esmentar l'absència de rampes, el que ens fa reflexionar sobre l'eliminació de les barreres arquitectòniques horitzontals de l'escola. Seguidament fem al·lusió a l'organització escolar que, tal com s'ha dit a l'objectiu (b), no fomenta la lliure circulació, la participació i el desenvolupament de l'autonomia de l'infant de 3 anys, essent aquest un obstacle per a la seva inclusió escolar. N'és un bon exemple la disposició dels materials a l'aula, els quals es troben fora de l'abast de l'infant, a una alçada inapropiada a la qual no pot accedir amb els caminadors o altres sistemes de desplaçament. Això ens condueix cap un altre dels aspectes esmentats al treball: l'autonomia dels infants, el que hauria de ser l'objectiu prioritari del claustre de mestres.

En resum, podem certificar com les cultures, polítiques i pràctiques inclusives -tenint en compte els indicadors proposats per Booth i Ainscow (2002)- fomenten la inclusió dels alumnes, així com la fomenten els ajuts per a la comunicació.

Per contra, creiem que l'organització dels espais dins l'aula o les instal·lacions físiques no faciliten l'absoluta integració dels infants amb discapacitat motriu al Centre d'Estudis.

### ***Limitacions de la recerca***

En el procés d'aplicació i incidències s'han esmentat una sèrie de limitacions pel que fa al mètode i a la mostra de la recerca. Particularment s'han mencionat els inconvenients presents en les observacions -com per exemple la manca de temps- o les dificultats a l'hora de pactar amb les persones participants en la recerca.

Deixant de banda les limitacions referents al mètode, ens hem trobat amb d'altres que tenen cabuda en la globalitat de la recerca.

La manca de temps no ha estat únicament un impediment per a dur a terme les observacions, sinó que també ho ha estat en la documentació i elaboració del marc teòric.

Són molts els autors que parlen sobre les necessitats educatives dels infants amb discapacitat motriu, la seva escolarització o els recursos materials que poden emprar-se. Aquest aspecte es pot considerar tant un avantatge com un inconvenient. Així com els diversos autors experts ens han permès conèixer més a fons la temàtica a tractar, han estat molts els llibres, articles o pàgines web que no han pogut ser consultats per la manca de temps. Es podria dir que ha estat la limitació principal de la recerca.

### ***Rellevància dels resultats en l'àmbit de la recerca. Aportacions***

Resulta interessant veure com els principals factors que dificulten la integració dels infants són l'estructuració i l'organització, tant de l'edifici com de l'aula, més específicament l'aula del MOPI. Reflexionem entorn aquesta temàtica i en sorgeix un nou interrogant: existeix una normativa on s'indiquin les modificacions arquitectòniques o les organitzacions d'aula més apropiades per atendre a infants amb discapacitat motriu en una escola ordinària?

És una pregunta interessant, malgrat saber la resposta: actualment no existeix aquesta normativa.

A l'hora de valorar el grau d'inclusió d'alumnes amb discapacitat motriu s'ha de tenir en compte, no només el rol de les cultures, polítiques i pràctiques inclusives, sinó també tots aquells aspectes que caracteritzen la discapacitat, com poden ser la mobilitat i el desplaçament o l'accessibilitat.

Centrar-nos únicament en les cultures, polítiques i pràctiques no ens permetrà apreciar quin és el grau d'inclusió real d'aquests alumnes, atès que estem deixant de banda altres variables imprescindibles en la inclusió.

### ***Recomanacions per a futures recerques***

Tal com s'ha dit a l'apartat anterior, són moltes les variables que s'han de tenir en compte a l'hora de valorar la inclusió de la discapacitat motriu en un centre escolar, fugint de les ja establertes per Booth i Ainscow (2002). Però, quines són aquestes variables i com les hem d'analitzar?

Considerem oportuna l'elaboració d'una guia per atendre a infants amb discapacitat motriu a les escoles ordinàries, englobant les etapes de 0-6 i de 6-12. Aquest document podria servir com a orientador, tant per a mestres com per a infants i les seves famílies. Englobaria una sèrie d'estratègies metodològiques i organitzatives per a mestres, així com un recull d'ajuts per al desplaçament, la comunicació o el foment de l'autonomia d'aquests infants.

En definitiva, una guia assequible que fes més senzilla la tasca del mestre i les famílies i, per descomptat, l'accessibilitat, presència i participació dels infants a l'escola.



## Referències Bibliogràfiques (Llibres, articles de revista i pàgines web)

### **Llibres**

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Andreu, L.; Albertí, M.; Coronas, M.; Gomar, C.; Palmés, C.; Romero, L., et al. (2014). *Atenció a l'alumnat amb discapacitat sensorial i motriu*. Barcelona: Editorial UOC.
- Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Barton, L., i Armstrong, F. (2007). *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education*. Dordrecht, Netherlands: Springer
- Basil, C., Bolea, E., Soro- Camats, E. (1997). La discapacitat motora. A C. Giné (Coord.). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials* (edició experimental) (Mòdul didàctic 4). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Editorial CEAC.
- Brennan, W.K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Booth, T. i M. Ainscow (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cardona, M.; Gallardo, M.V.; Salvador, M.L. (2001). *Adaptamos la escuela: Orientaciones ante la discapacidad motórica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA). (2000). *Necesidades Educativas Especiales: Alumnado con Discapacidad Motórica*. Navarra, España: Gobierno de Navarra.
- Duran, D., Giné, C. i Marchesi, Á. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*.
- Giné, C.; Basil, C.; Bolea, E.; Díaz, E.; Leonhardt, M.; Marchesi., et al. (2003). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: Editorial UOC.
- Latorre, A., Del Rincon, D., Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Latorre, A. (2005). *La investigación- acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Latorre, A. i Bisetto, D. (2010). *Trastornos motores: Adaptación curricular y casos prácticos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Leal, J. (2003). *La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación*. Mérida: Editorial ULA

Llorenç, A. (coord.), Albertí, M.; Coronas, M.; Gomar, C.; Palmés, C.; Romero, L., et al. (2014). *Atenció a l'alumnat amb discapacitat sensorial i motriu*. Barcelona: Editorial UOC.

Otto Bock (1989). *Criterios de la sedestación. Tendencias actuales para los incapacitados*. (Traducció de Lourdes Tortosa i Alexander Ruth). Canadà: Otto Bock Orthopedic Industry of Canada Lrd.

Paniagua, G. i Palacios, J. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Rosell, C.; Soro- Camats, E.; Basil, C. (2010). *Alumnado con discapacidad motriz*. Barcelona: Editorial Graó.

Ruiz, A. (1999). *Metodología de la investigación Educativa*. Brasil: Editorial Grifo.

Stainback, S. i Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea

Udvari- Solner, A. (1995). A process for adapting curriculum in inclusive classrooms. en R.A. Villa y J.S. Thousand (Eds.), *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.

### **Articles de revista**

Aguado, T.; Gil, I. i Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 275- 292.

Arnaiz, P. (2011). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, (21), 23-35.

Barrero, A. M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15 (2), 262-270. doi: 10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a07

Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como Procesos de Validación de Conocimientos en Investigación Cualitativa. *Theoria* 14 (1), 60- 71.

Echeita, G. i Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, 12, 26-46.

Escarbajal, A.; Mirete, A.B.; Maquilón, J.J.; Izquierdo, T.; López, J.I.; Orcajada, N.; Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15 (1), 135-144.

Giné, C. (1987). El retraso en el desarrollo: una respuesta educativa. *Revista Infancia y Aprendizaje* (39-40), 83-94.

Lledó, A. i Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 97-109.

López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista educación inclusiva*, 5 (1), 175-188.

McEwen, I. i Karlan, G. (1989). Assessment of effects of position on communication boards access by individuals with cerebral palsy. *Augmentative and alternative communication* (5), 235- 242.

- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2004). *I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012*. Secretaria de Estado de Servicios Sociales. Familias y Discapacidad.
- Narváez, E. (2016) Una mirada a la escuela nueva. *Revista Educere*, 10 (35), 629-636.
- Navarro, M.J. (2015). Análisi de la Inclusión Educativa desde la perspectiva del profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato en el contexto educativo Español. *Revista Investigación y Postgrado*, 30 (1), 33-55.
- Parker, B. (2006). *Instructional adaptations for students with learning disabilities: an action research project*. *Intervention in School and Clinic*, 42 (1), 56-58.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Isees*. (8), 73-84.
- Roca, M.; Soro- Camats, E.; Villagrasa, G.; (2003). Ajuts tècnics per a l'habilitació de la mobilitat i el desplaçament en persones amb una greu discapacitat motriu. *Revista Suports*. 7 (2), 127-140.
- Soro- Camats, E. (1994). La escuela y los alumnos con discapacidad motriz. *Revista comunicación, lenguaje y educación*. (22), 23-35.
- Soro- Camats, E. i Vilà, A. (2005). Projecte Universitat i discapacitat a Catalunya-UNI.DIS.CAT. Generalitat de Catalunya, Consell Interuniversitari de Catalunya.
- Stainback, S. B. (2001): "Componentes críticos en el desenvolupament de l'educació inclusiva". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. 5 (1), 26-31.
- Tébar, L. (2007). La educación inclusiva o la revolución escolar. *Revista Padres y Maestros*. (308), 5-7.
- Trilla, J. (2002). L'atenció a la diversitat, l'escola i les altres agències educatives. *Revista Catalana de Pedagogia* (1), 137- 148.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación* (349), 179-202.
- WARNOCK, M. (1978). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. En *Revista de Educación*, Número Extraordinario, pp. 45-73.

### **Pàgines Web (Webgrafia)**

- Ajuntament de l'Hospitalet. (2016). Informació Estadística del barri del Bellvitge de la ciutat de l'Hospitalet. Recuperat el 26 de Febrer de 2019, a <http://www.l-h.cat/utills/obreFitxer.aspx?iQ1omooqqI96U8FyqazCsZ08Q0BNpNyZyFatzR6tqp7qp4I8ru4cBvrJ700wCNoGBXR>
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperat el 19 de Desembre 2018 a <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>
- Blanco, I. (2013, setembre 9). Ciutat Meridiana resisteix. Barris i crisi. [Blog]. Recuperat a <https://barrisicrisi.wordpress.com/author/barrisicrisi/>

- Fernández, M<sup>o</sup>. T. i Pelegrín, A. (2008). Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad física. Recuperat el 12 de Febrer 2019, a <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad17.pdf>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2009). Aprender juntos per viure junts: pla d'acció 2008-2015. Recuperat el 31 d'Octubre 2018, a [www.xtec.cat](http://www.xtec.cat)
- Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament. (2015). De l'escola inclusiva al sistema inclusiu: una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Recuperat el 19 de Desembre 2018, a [www.xtec.cat](http://www.xtec.cat)
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2016) Guia per a famílies d'infants i joves amb discapacitat motriu. Recuperat l'1 de Novembre 2018, a [www.ensenyament.gencat.cat](http://www.ensenyament.gencat.cat)
- Institut de Govern i Polítiques Públiques. Fernández, C. (coord.) (2014). Estudi de cas de Bellvitge. Recuperat el 25 de Febrer de 2019, a: [https://barrisicrisi.files.wordpress.com/2014/04/bellvitge-barris-i-crisi-igop\\_abril2014.pdf](https://barrisicrisi.files.wordpress.com/2014/04/bellvitge-barris-i-crisi-igop_abril2014.pdf)
- L'estudi. Centre d'ensenyament i formació. (2018). Dia internacional de les persones amb discapacitat. [Imatge] Recuperat el 20 de Febrer de 2019, a <https://lestudireus.com/dia-internacional-persones-discapacitat/>
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Recuperat el 10 d'Abril de 2019, a [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec\\_12\\_2009.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf)
- López- Azuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la educación inclusiva. Avances en Supervisión Educativa, (14). Recuperat el 28 de Febrer de 2019, a <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/481>
- Pujolàs, P. i Lago, J.4. (2006). Cap a una escola inclusiva. Recuperat el 18 de Desembre 2018, a [www.xtec.cat](http://www.xtec.cat)
- SÍNDIC. El defensor de les persones. (2016). La segregació escolar a Catalunya (II): Condicions d'escolarització. Recuperat el 28 de Febrer 2019, a [http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar\\_II\\_condicions\\_escolaritzacio\\_def.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar_II_condicions_escolaritzacio_def.pdf)
- UNESCO (1990). Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos de Ammán. Recuperat el 4 novembre 2018, a <https://en.unesco.org/>
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperat el 3 novembre 2018, a <https://en.unesco.org/>
- UNESCO (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Recuperat el 6 novembre 2018, a <https://en.unesco.org/>

## Annex al projecte de TFG

### Annex 1. Quadre de comandament

OBJECTIU	DIMENSÍO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ÍTEMS	INSTR.	PART.
Avaluar si el Col·legi Jesuïtes Bellvitge-Joan XXIII inclou correctament als alumnes amb discapacitat motriu	Accessibilitat	Recursos materials	Facilitadors de l'accés i la mobilitat	L'escola ha eliminat les barreres arquitectòniques horitzontals (d'accés a la planta baixa)?		
				L'escola ha eliminat les barreres arquitectòniques verticals?		
				L'escola compta amb ajuts per a la mobilitat?		
				El centre escolar és físicament accessible per a totes les persones?		
				Els edificis i els patis estan dissenyats per a la participació de tots?		
			Adaptacions del material didàctic i ajuts tècnics	Hi ha adaptacions específiques del mobiliari?	Entrevista	Vetllador
				El mobiliari adaptat es sotmet a revisions periòdiques?		
				Es posiciona el material de manera adequada, subjectant-lo a la taula sobre un hule antilliscant o amb blu- tack?		
				La pissarra està col·locada de forma accessible (baixant la seva alçada)?		
				Les estanteries o les taules tenen fàcil accés autònom per a la col·locació i l'almacenatge dels llibres, materials, jocs...?		
		Potenciadors de l'autonomia personal		Hi ha lavabos adaptats?		
				Hi ha accessoris als lavabos amb acoblaments d'ajudes tècniques?		
				Es fa servir roba adaptada perquè sigui més fàcil posar-la i treure-la?		
		Recursos posturals	Facilitadors del control postural	Hi ha recursos que possibiliten els canvis posturals?	Entrevista	Serveis esp.
				Es té en compte la funcionalitat del tipus de recurs emprat?		
				Es té en compte la comoditat de l'infant?		
				Es té en compte la seguretat de l'infant?		

				Es preveuen les possibles deformitats evitant les postures incorrectes?			
				Es fan servir matalassos (posició decúbito)?			
		<b>Recursos personals</b>	<b>Tutor d'aula</b>		Planteja les activitats evitant el fracàs i les frustracions innecessàries?	Entrevista	Tutor d'aula
					Contempla aspectes d'organització de grups? És a dir, fa servir diverses formes d'agrupaments per afavorir l'aprenentatge?		
				Té en compte la flexibilitat dels horaris de recolzament?			
		Manté un intercanvi d'informació constant amb la família?					
	<b>Procés d'E-A</b>		<b>Àmbit curricular</b>	<b>Continguts i objectius</b>	S'incorporen nous objectius i es contempla la possibilitat d'eliminar uns altres?	Entrevista	Tutor d'aula Vetllador
					Es mantenen actituds obertes i flexibles per organitzar continguts, estratègies metodològiques, recolzaments...?		
			<b>Planificació de les activitats</b>	Es planifiquen activitats que siguin gratificants segons els interessos i els desitjos?	Entrevista	Tutor d'aula Vetllador	
				Es té en compte la durada de les tasques segons el grau de cansament o el nivell d'atenció?			
			<b>Avaluació</b>	<b>Característiques</b>	Es du a terme una avaluació inicial de l'alumne que indiqui el punt de partida?	Entrevista	Tutor d'aula
					És una avaluació multidisciplinar?		
					Es realitzen proves orals o adaptades? (diversos instruments d'avaluació)		
					Es parteix de les capacitats de l'alumne i no dels dèficits?		
		Es posa atenció en els processos i no només en els resultats?					
		S'avalua només a la persona o també es busquen respostes a les seves necessitats?					
		Participa la família en l'avaluació de l'infant?					
		Es fan entrevistes amb la família de manera esporàdica?					

			<b>Intervenció</b>	Participen les persones properes a l'entorn de l'infant en l'avaluació?			
				Participen els serveis especialitzats interns a l'avaluació?			
				Participen els serveis especialitzats externs a l'avaluació?			
	<b>Inclusió a l'aula</b>	<b>Comunicació</b>	<b>Socialització</b>	S'ofereix a l'infant l'oportunitat d'interactuar amb els seus iguals?			
				S'ofereix a l'infant la possibilitat de prendre decisions dins el grup-classe?			
				S'ofereix a l'infant l'oportunitat de tenir protagonisme en les interaccions en grup?			
			<b>Ajuts per a la comunicació</b>	Es fan servir sistemes augmentatius de comunicació?	Entrevista	Vetllador	
				Es dóna temps suficient a l'infant per a respondre?			
				Es fan servir manuals o materials de suport que facilitin la comunicació?			
				Es dóna importància a la repetició per afavorir l'assimilació i l'aprenentatge?			
			<b>Cultures inclusives</b>	<b>Construir comunitat</b>	Els estudiants participen activament en el seu propi aprenentatge?		
					Els estudiants aprenen els uns dels altres?		
		Tots els estudiants són valorats per igual?					
		La disciplina es basa en el respecte mutu?					
		<b>Valors inclusius</b>		La inclusió s'entén com una major participació de tots?			
				Les activitats fomenten la participació de tots els estudiants?			
				Les avaluacions fomenten els beneficis de tots els estudiants?			
				Les tasques de l'aula són pensades per contribuir a l'aprenentatge de cada estudiant?			
					L'equip educatiu desenvolupa recursos compartits per recolzar l'aprenentatge?		

		<b>Polítiques inclusives</b>	<b>Una escola per a tothom</b>	L'equip educatiu i els pares/tutors col·laboren?	Entrevista	Coord. MOPI i NEI
				L'equip educatiu i els estudiants es respecten mútuament?		
				L'equip educatiu planifica, revisa i ensenya en col·laboració?		
				L'equip educatiu desenvolupa recursos compartits per recolzar l'aprenentatge?		
			<b>Atenció a la diversitat</b>	El centre escolar rebutja totes les formes de discriminació?		
				La disciplina es basa en el respecte mutu?		
				Es busca eliminar el maltracte entre iguals per abús de poder (bullying)?		
				El centre escolar promou la convivència, les interaccions no-violentes i la resolució pacífica de conflictes?		
		<b>Pràctiques inclusives</b>	<b>Currículum per a tothom</b>	Els estudiants estan ben preparats per moure's en altres contextos?	Entrevista	Coord. MOPI i NEI
				El centre escolar és un model de ciutadania democràtica?		
				El centre escolar desenvolupa valors inclusius compartits?		
			<b>Aprenentatge</b>	L'equip educatiu vincula el què té lloc al centre escolar amb la vida dels estudiants a casa seva?		
Es promou el pensament crític dels estudiants?						
Els estudiants s'ajuden mútuament?						




## Annex 2. Consentiments informats

(6 de les persones entrevistades i 2 dels pares/tutors dels infants amb discapacitat motriu)


CONSENTIMENT INFORMAT PER A LA PERSONA PARTICIPANT/ RESPONSABLE
<p><b>Títol del Treball de Recerca:</b> Inclusió d'alumnes amb discapacitat motriu. Indicadors per a la inclusió, resposta a les necessitats educatives i adequació dels ajuts tècnics en el Centre d'Estudis Joan XXIII.</p>
<p><b>Investigador responsable:</b> Sandra Pérez Egea</p>
<p><b>e-mail:</b> sandrape@blanquerna.url.edu</p>
<p>• <b>INFORMACIÓ BÀSICA:</b></p>
<p><u>Tema del TFG:</u> El tema principal del meu Treball de Fi de Grau és la inclusió dels alumnes amb discapacitat motriu al Centre d'Estudis Joan XXIII.</p>
<p><u>Objectius del TFG:</u> L'objectiu principal del Treball és valorar la inclusió dels alumnes amb discapacitat motriu al Centre. A banda de l'objectiu principal trobem d'altres d'específics:</p>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Identificar el grau d'accessibilitat, presència i participació dels alumnes.</li><li>2. Identificar els ajuts per a la comunicació i l'organització dins l'aula.</li><li>3. Identificar les cultures, les polítiques i les pràctiques inclusives.</li></ol>
<p><u>Activitats que se li demana al participant:</u> M'agradaria poder realitzar una observació directa de l'infant del qual vostè és tutor/a, per tal de recollir informació sobre diversos indicadors que fan referència a la inclusió educativa dels infants.</p>
<p>El material i/o les dades obtingudes gràcies a la seva participació en aquest Treball de Recerca seran d'ús exclusiu intern de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport-Blanquerna. En el cas que fossin incloses en una publicació dins de l'àmbit acadèmic i científic complirien estrictament les condicions ètiques de confidencialitat exigides en una recerca d'aquestes característiques.</p>
<p><b>La persona participant ha de llegir i contestar les següents preguntes amb atenció (encerclar la resposta correcta):</b></p>
<p>Ha llegit tota informació que li ha estat facilitada sobre aquest projecte? <input checked="" type="radio"/> SI / NO</p>
<p>Ha tingut l'oportunitat de preguntar i comentar qüestions sobre el projecte? <input checked="" type="radio"/> SI / NO</p>
<p>Ha rebut suficient informació sobre aquest projecte? <input checked="" type="radio"/> SI / NO</p>
<p>Ha rebut respostes satisfactòries a totes les preguntes sobre el projecte? <input checked="" type="radio"/> SI / NO</p>
<p>Està d'acord en participar-hi? <input checked="" type="radio"/> SI / NO</p>
<p>Autoritza la seva participació en el projecte? <input checked="" type="radio"/> SI / NO</p>
<p>Autoritza la participació de les persones de les quals és responsable (en el cas d'una representació institucional)? <input checked="" type="radio"/> SI / NO</p>

**Data:** 11/03/19

**Signatura de la persona participant/ responsable (noms i cognoms entre parèntesi):**

 (Susana Muñoz Moreno)


**Signatura de l'investigador responsable (nom i cognoms entre parèntesi):**

 (SANDRA PÉREZ EGEA)


*Exemplar per al participant / Exemplar per a l'investigador*

**Data:** 11/3/19

**Signatura de la persona participant (noms i cognoms entre parèntesi):**

 (LAYLA PAJUELO NADAL)

**Signatura de l'investigador responsable (nom i cognoms entre parèntesi):**

 (SANDRA PÉREZ EGEA)

*Exemplar per al participant / Exemplar per a l'investigador*

Data: 13.03.19

Signatura de la persona participant (noms i cognoms entre parèntesi):



PATRICIA JUSTE ARMENDOL

Signatura de l'investigador responsable (nom i cognoms entre parèntesi):



SANDRA PÉREZ EGEA

Exemplar per al participant / Exemplar per a l'investigador

Data: 13 de Març

Signatura de la persona participant (noms i cognoms entre parèntesi):



(Eloi Lorenzo Corral)

Signatura de l'investigador responsable (nom i cognoms entre parèntesi):

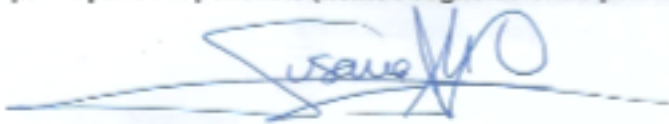


(SANDRA PÉREZ EGEA)

Exemplar per al participant / Exemplar per a l'investigador


Data: 5/04/2019

Signatura de la persona participant/ responsable (noms i cognoms entre parèntesi):



SUSANA MEDINA CASTRO

Signatura de l'investigador responsable (nom i cognoms entre parèntesi):



SANDRA PÉREZ EGEA

*Exemplar per al participant / Exemplar per a l'investigador*

Data: 5/4/19

Signatura de la persona participant (noms i cognoms entre parèntesi):



(Pep Miró)

Signatura de l'investigador responsable (nom i cognoms entre parèntesi):




(SANDRA PÉREZ EGEA)


*Exemplar per al participant / Exemplar per a l'investigador*

Data: 1/4/19.

Signatura de la persona participant (noms i cognoms entre parèntesi):

 (Ma José Leon)

Signatura de l'investigador responsable (nom i cognoms entre parèntesi):

 (SANDRA PÉREZ EGEO)

.....

Exemplar per al participant / Exemplar per a l'investigador

*El consentiment d'un dels participants el trobem en un missatge de correu electrònic:*

**Antonio Plaza Martínez** dt., 2 d'abr. 14:32 (fa 8 dies) ☆ ↶  
per a jo ▾

Hola Sandra.  
Per omplir-te bé tota aquesta entrevista necessito un temps del que no dispo. Estic de baixa, però estic treballant a casa, he d'anar als dos fisios, piscina, tinc una filla malalta... i el que no vull és omplir-t'ho malament.  
Què et sembla si et dono el meu mòbil i em fas l'entrevista per telèfon? 669 74 84 60  
Gràcies

---

 Libre de virus. [www.avast.com](http://www.avast.com)

...

--

Antonio Plaza Martínez  
Tutor de Primer de PIN a Jesuïtes Bellvitge

Av. Mare de Déu de Bellvitge, 100-110 08907 L'Hospitalet  
Tel. 933 351 543 [www.joan23.fje.edu](http://www.joan23.fje.edu)

 **JESUÏTES** Bellvitge  
Centre d'Estudis Joan XXIII

### Annex 3. Transcripcions de les entrevistes

#### ENTREVISTA COORDINADORA DEL MOPI (L) (E<sub>1</sub>)

L'entrevista va tenir una durada de 16 minuts i 29 segons i es va realitzar al despatx de la coordinadora del MOPI, la persona entrevistada. Es tracta d'un despatx personal i insonoritzat, pel que es va poder gravar l'entrevista amb nota de veu.

A continuació es mostra la transcripció de l'entrevista, identificant com els dos parlants principals a L i jo, S (Sandra).

1 S: Comencem?

2 L: Comencem

3 S: Primer de tot et preguntaré sobre les polítiques i després sobre les pràctiques, vale?

4 L: El que no sàpiga t'ho diré (riu), però em sembla bé (riu)

5 S: (riu) Doncs la primera és: *l'equip educatiu i els pares o tutors col·laboren? com?*

6 L: Vale, com col·laboren **com**?

7 S: En l'educació en general

8 L: (...) Vale, parlem **en general eh?** No, no de cap infant en específic no?

9 S: No, no

10 L: Vale *pues* aquí les famílies, a nivell de **MOPI** participen el que serien en les activitats de de projecte, les activitats de (-) curriculars diguessim, o a les festes escolars. A nivell d'escola també tenim la participació de l'AMPA o dels delegats. A nivell de delegats tenen diferents trobades, pot ser amb direcció d'etapa, amb direcció general... llavors depenent de la trobada que es fa, es fan uns temes o uns altres. Si té a veure amb treballs més específics de l'etapa del MOPI ho treballa jo (coordinadora de MOPI), quan són aspectes relacionats amb l'horitzó 2020 ho tracta direcció general.

11 S: Vale, mhm (...) *L'equip educatiu desenvolupa recursos compartits per recolzar l'aprenentatge?* Em refereixo amb famílies, especialistes (...) serveis especialitzats externs (...)

12 L: (...) uf (...) clar (...) aquí l'**equip directiu** som els directors, no som com altres escoles que *hi han* com **coordinadors** però clar això si que es facilita però cadascú ho aterra la seva etapa, val? No, no, no vol dir que (-) que, l'equip directiu de la Nuri (-) ho aterren d'una manera i nosaltres a una altra. Cadascú ho aterra en la seva etapa, en la seva **realitat** més directa, saps? Perquè clar no és *lo mateix* un pare de P3 que el pare d'un alumne que té 18 anys que (...) fins i tot alguns comencen a independitzar-se, saps? I clar, aquestes famílies tenen un rol diferent.

13 S: Clar. *De quina manera el centre escolar rebutja totes les formes de discriminació cap a infants amb necessitats educatives especials? De quina manera?* Ara si que em refereixo als infants que tenen necessitats educatives especials.

14 L: Bueno és que jo crec que més que rebutjar (...) és el **contrari**, no? És com ho fem per a què això no passi, no?. Clar, tenim la formació dels mestres, emm tenim tallers amb les famílies de gent externa que ve a treballar amb nosaltres (com Viqui Bernadet), gent com (-). Clar nosaltres no som professionals de la inclusió i del rebuig i de tot això, el que fan es que venen gent de fora i es formen reunions de pares, reunions de mestres (...) Clar, això sí que l'equip directiu si que ho gestiona a nivell de **tota l'escola**.

15 S: De tota l'escola?

16 L: Si, per exemple si ve algú (-)

17 S: Osigui per exemple, si en cap curs hi hagués un infant amb Necessitats Educatives Especials (-)

18 L: Se'ls hi planteja la opció de que assisteixin, si

19 S: mhm

20 L: Per exemple quan es fan reunions de la Viqui Bernadet mhm es convida, pues a totes les famílies però clar, normalment els més afectats no? són els que més interès tenen no? Però sobretot a les **famílies**, osigui (-) si.

21 S: mhm (...) *El centre escolar promou la convivència, les interaccions no-violentes i la resolució pacífica de conflictes fent servir alguna estratègia en concret?*

22 L: Clar (...) mhm (...) són moltes estratègies eh? perquè la la la nostra escola té un ventall molt gran. Té des d'un P3 no? fins a un adult de cycle formatiu. Llavors mhm, el fet d'unes normes de convivència que poden ser a P3 des del no pegar o el compartir, als de més a dalt ja són diferents no? Mhm (...) D'alguna manera fas la normativa general com a escola, com a document, i cadascú (és lo mateix) s'ho aterra a la seva etapa pues més concreta amb els seus alumnes (-)

23 S: i centrant-nos a infantil? en el **mopi**?

24 L: Clar, al al (-) es va fer la **normativa** (-) una mica per conivre. Que nosaltres la normativa per conivre <que està escrita eh? tenim el document> i (...) pues passa des de "si pasa un company pel costat i cau al terra l'ajudes" saps? Són coses com molt **bàsiques** de (-) com que els nens poden **treballar** i que els podem **acompanyar** a treballar amb això. Si els hi posem un fet com "d'ajudem al tercer món", que han de saber-ho eh?, però ells no poden fer res (...) vale? en canvi que tu els hi diguis "ajuda un company d'aquí al costat" pues llavors clar.... és molt més proper a ells.

25 S: Vale, eh (...) això ja ho hem treballat més o menys. Després de pràctiques inclusives: *l'equip educatiu vincula el què té lloc al centre escolar amb la vida dels estudiants a casa seva?* Vull dir, es centren totes les activitats en els interessos dels infants?

26 L: **No** (.....) A ver com t'ho dic eh? (.....) El (-) si que es basen en els interessos dels infants però hi ha unes coses bàsiques que sí o sí s'han de complir, val? Llavors, tu pots fer (*voy a ser muy básica, ¿eh?*) però tu pots fer un projecte i has de tenir molt clar que vols aconseguir. Amb un projecte pots treballar la integració, però també pots treballar un concepte,

pots (-). Vale, llavors, sabent molt clar on **tu** vols arribar, el **camí** si que te'l poden guiar els nens, però l'objectiu l'has de tenir **tu** clar.

27 S: Vale (...) Mhm (...) *Els estudiants s'ajuden mútuament?* Vull dir (...) el percentatge d'activitats cooperatives, individuals, treball col·laboratiu... ?

28 L: (...) S'ha de millorar (riu). Si que es veritat que hem guanyat a nivell de (...) d'això de relacions ... al ser 50 a l'aula (-). Si que és veritat que abans ens trobàvem amb molts nens que amb aquests 25 no trobaven el seu lloc saps?

29 S: Quant de temps fa que són 50?

30 L: Fa (...) 5 anys. Aquest és el **cinquè any**, que vam començar al MOPI, llavors va passar a P4 i després P5 i ara pues (...) ja estem (-), ja portem (-), el mopi 3 ja porta 5 anys diguem-ne. Llavors, si que es veritat que abans ens trobàvem això no? Què hi havia *varios* nens que no acabaven de trobar el seu lloc, que no acabaven pues de de de poder-se relacionar, encara que tu fessis no? moltes activitats **cooperatives** i tal (...) Ara això ja no passa, perquè si no ho troben en els seus 25 sempre trobaran a algú de l'altre grup (referent diguéssim) que sempre s'enganxen amb algú vale? (...) Com a **dinàmiques d'aula** (...) s'ha de millorar molt. També és veritat que a nivell de de de infantil, el treball cooperatiu queda molt limitat, perquè és una etapa on són molt egocèntrics con són (-). A nivell de rols per això els comencem a introduir a P5 perquè l'entendre (-) clar, si fan un treball cooperatiu que a mi em toca el rol de (ara, no se eh) jo sóc el portaveu i només puc fer (-), saps? Osigui això un nen de 3 anys no està en aquest moment.

26 S: hu hu

27 L: Llavors el que podem fer a p3 és queda molt limitats per l'edat que tenen. Llavors (...) sempre es pot fer més eh? però el què fem és això? A principi intentem ser un **grup** més que de treball cooperatiu de jo t'ajudo a tu i fem una parella o un trio, no? pues construïm-nos com a grup i després ja arribarem a a ajudar-nos. Però si a mi no m'importa la resta de grup jo no puc treballar cooperativament no? Llavors... són molt egocèntrics no? *Es mi juguete, mi bata y (...) por qué yo lo valgo no?* I això és el que s'ha d'anar treballant (-) si que és veritat que després, conforme van creixent això va augmentant moltíssim vale? Pensa que a la NEI treballen buf, tots els projectes pràcticament cooperatius, sempre estan en grup, sempre estan (-) però clar, tenen unes habilitats que nosaltres a P3 no tenim, o P4 clar... Si que (-) va creixent amb ells. Que podríem fer més? Sempre podem fer més, però que per l'edat que tenim s'està treballant força bé com a grup i això (.....)

28 S: Ja (...) *tot el claustre de mestres té coneixements o coneix estratègies, en aquest cas, sobre la discapacitat motriu? O únicament els mestres que estan en contacte amb aquests infants?*

29 L: Clar (.....) el que passa és que ara a l'obrir (-) al no ser només el tutor (-) abans si que ens passava molt no? que el tutor que el tenia com a referent amb els seus 25 era el que dominava al màxim i la resta doncs (...) estaven una miqueta així *por encima*. Ara sí que es veritat que es fan (...) trobades amb el departament d'**orientació**, amb els **tutors**, amb els **especialistes** que entren a l'aula (...) i ara s'ha obert molt més (-) tots molt més coneixen, però segueix tenint tota la informació (-) perquè també és veritat que la relació amb la família et dona molta informació, i realment la relació amb la família és el tutor que està a l'aula, val? Amb l'Eva, amb els Professionals, si (...) fem les reunions (-) ens trobem tot el claustre i llavors tota la



informació es comparteix, però el 100% és el tutor, (...) i en aquest cas els dos tutors. No és el 100% els dos tutors, però en aquest cas l'Amanda també (...) domina molt.

30 S: I tant. *Què creus que és el més important com a directora o coordinadora de nivell a l'hora de donar resposta a les necessitats d'un infant?*

31 L: Primer de tot els **mestres** que tinguis, i segon els recursos (...) Perquè pots tenir molts recursos, però si els mestres són dolents no podràs fer res. Sí que és veritat que els nens amb dificultats tenen unes necessitats que (...) que moltes vegades passen per lo econòmic no? i i també pots tenir un tutor molt molt vàlid en aquest aspecte i que es vegi lligat, una miqueta, a nivell econòmic no? pues que no té ajudes, que no té (-). Lo principal serien els **tutors**, que els tutors estiguin implicats, que els tutors facin i i després econòmicament doncs que tinguis les ajudes del departament o el vetllador o (-). Clar, no és el mateix trobar-te amb 25 alumnes i 1 que tingui certes dificultats i que estiguis tu sola, a tenir un vetllador, a tenir una paral·lela al costat que (-). Sí que hem augmentat el grup però els nens més o menys són de les dues saps? és molt diferent que estar en una classe sola (.....) Això ho hem millorat eh? a nivell de necessitats i no no, a vegades no són necessitats extremadament greus eh? com en algun cas de P3, sinó certes necessitats no? i i la codocència d'aquests dos mestres et dóna la possibilitat no? doncs d'ajudar-se. Abans estaves **tu sola** a la classe i on arribaves arribaves i ja està no? En canvi ara (-)

32 S: És que ho veig tan difícil...

33 L: Clar però es que ara pots explicar un **conte**, i pots quedar-te amb **45** i l'altre treballar amb **5** saps? Això la codocència (-) és un punt fort per a les necessitats educatives especials. Tot i **augmentar la ràtio** de nens que són 50 per a dos (-) però (...) és molt diferent, les dues arriben (...) Quan ets tu sola (...)

34 S: Impossible. Vale, i l'última: *què creus que hauria de millorar a nivell educatiu per atendre correctament als infants amb necessitats educatives especials?*

35 L: **Mira**, primer de tot, jo penso que hauríem de partir de les **Universitats**. Que les universitats haurien de fer un treball (...) brutal amb aquest aspecte (...) Sé que es treballa, i no dic que no eh? i el que es treballa és treballa bé eh? però crec que ens donen poques eines a nivell de (-). Quan tu surts d'una universitat i t'has d'enfrontar a una aula (...) mhm (...) jo crec que acabes aprenent eh? i els nens t'ensenyen, però (...)

36 S: Mhm, Necessites experiència

37 L: Si, necessites **temps**. Jo crec que aquí s'hauria de fer un treball (-), no sé si la solució seria més hores de pràctiques eh? no sé quina seria aquesta solució. Jo no dic de de de canviar cap assignatura, o sigui, però (...) si de fer un replantejament no? que fos més vivencial que després quan surtis de la universitat no et trobis amb "i ara què", no? que és una mica el *handicap* dels mestres. Perquè mhm tu surts amb una ingenieria i tu saps fer plànols, saps fer (-), en canvi t'enfrontes i i tens 25 "*personetes*" davant, totes diferents i "ara què?". I i no només les persones, sinó totes les famílies cadascuna amb les seves característiques, tots els professionals del voltant que envolten des de psicòlegs, eap, baula (...) i i clar, tot això (-) et deixen allà i et diuen "ara tu ets mestre" i què? (...) no? Jo crec que s'hauria de partir d'aquí, no?

## ENTREVISTA DIRECTOR DE PRIMÀRIA (J) (E<sub>2</sub>)

L'entrevista al director o coordinador de Primària s'ha realitzat al seu propi despatx i ha tingut una durada de 27 minuts i 42 segons. Es tracta d'un despatx personal i insonoritzat, pel que es va poder gravar l'entrevista amb nota de veu.

A continuació es mostra la transcripció de l'entrevista, identificant com els dos parlants principals a J i jo, S (Sandra).

1 S: Com et vaig comentar primer et faré preguntes sobre les polítiques inclusives i després sobre les pràctiques inclusives, val?

2 J: D'acord.

3 S: Vale, la primera és: *L'equip educatiu i els pares i tutors col·laboren?*

4 J: L'equip educatiu (...) i els pares (...) sí (...). És a dir, l'equip educatiu el que fa és posar tots els recursos que tenim a l'abast per tal de poder.. de poder ajudar.

5 S: Vale però per exemple així com a P3 era en els projectes = o =

6 J: = ho graves això? La conversa? =

7 S: Sí, després ho he de transcriure. (...) Et molesta? Vols que la tregui?

8 J: Ah no, no, tranquila (riu).

9 S: Dic, a P3 per exemple treballen o en els projectes ve algun pare, per exemple en el projecte de la fotografia va venir un pare que era fotògraf, (...) o (...)

10 J: Col·laboracions de venir a l'escola vols dir llavors. (...) Sí que és cert que ho fem, però ho fem en comptagotes perquè no sigui setmana si setmanes també pares.. (-). Perquè ells també tenen les seves feines, no? i tenen les seves coses, i potser a MOPI sí que el ritme de venir aquí és molt més alt i aquí intentem seqüenciar-ho. En moments molt concrets, però no de manera sistematitzada. (...) És a dir, quan un projecte amb un tipus de repte o producte final ho requereix (...) aleshores sí que... (-)

11 S: Mhm... vale. *L'equip educatiu planifica, revisa i ensenya en col·laboració?* (...) Em refereixo entre tots els mestres eh?

12 J: (...) *L'equip educatiu planifica, revisa* (-)... Sí, mira. En el cas del Diego estàs parlant, no?

13 S: Bueno aquí era més en general perquè després ja t'especifico. Però si vols centrar-te en el Diego...

14 J: Sí, sí, intentem anar el màxim de connectats pel que fa a planificacions. De fet ells disposen de... d'una hora setmanal, més bé dues hores setmanals per tal de poder-ho fer, eh? (...) Dues hores setmanals més bé a primer i a segon de primària, que són els cursos que estem transformant, vale? Aleshores sí que tenim l'hora pròpia de coordinació, i després tenim **una altra hora** els dimarts on es coordinen tant primer com segon (...) juntament. (...) L'any vinent quan tercer ja sigui tercer de la PIN, **que encara no ho és**, pues també aquest ventall l'ampliarem, eh (...) Per anar al màxim de coordinats en la planificació. Però tot és millorable eh?

(...) Igual no estem on voldríem estar, però es que els recursos que que pot haver-hi pot ser no són els idonis, no?

15 S: Vale i la següent seria més o menys els mateix: *Desenvolupa recursos compartits per recolzar l'aprenentatge?*

16 J: Sí, fruit de la col·laboració i la planificació, el resultat és que s'han de proporcionar uns materials, uns recursos.. (...) A vegades pot ser només a nivell (-) o sigui aquesta planificació i aquesta col·laboració a nivell d'acords, no? (...) M'explico? (...) Aleshores, clar, en aquests acords després el resultat quin ha de ser? Doncs un procés de **comunicació**, de comunicació amb la resta del claustre, o comunicació amb la família, etc. o o o els professors que intervenen en aquella aula. (...) I després hi ha planificacions que que donen com a resultat una estratègia comuna de desenvolupar, una manera de fer... etc etc.

17 S: *El centre escolar rebutja totes les formes de discriminació? De quina manera?*

18 J: (...) Home clar, rebutjar-les està clar. (...) De quina manera? Doncs es treballa tot el tema de l'educació en valors, en aquestes edats, no? (...) Hi ha una activitat **complementària** que fem a PIN primària que és tot el tema del "Per pensar-hi", eh? Llavors des del departament d'orientació (...) es fa una matèria que promou, que el que promou aquesta assignatura del "per pensar-hi" que és complementària, és tot el tema de **la gestió de les emocions**. (...) Aleshores tot el que és dintre del terreny de la gestió de les emocions pot ser molt global no? però si l'anem acotant poden ser les emocions meves, però també és com em relaciono amb els altres i (...) i també con són aquestes relacions, no? (...) Llavors aquí sí que entraria tot el tema de la no discriminació (...) en cap nivell. (...) Com a escola de Jesuïtes també eh? Nosaltres tenim una mena de de de essencials, eh? (...) A part d'aquesta àrea que t'he dit, és clar, això ve alimentat per **molts factors** no? un: el treball propi que es fa a l'aula, dos: com a **escola de jesuïtes** que promou una manera de fer, de mirar-se el món, etc. (...) I clar, la nostra manera de mirar-nos el món i d(-) és una no discriminació, no? fins i tot que hi hagi una justícia social, no? etc etc. (...) A tots els nivells eh? (...) Hem de tenir molts clars els **essencials**, no? Apostar pel **projecte vital** de la persona, no? De dir que la persona pse d'alguna manera estigui ben acoplada no? interiorment no? I això passa perquè sigui una persona **conscient, competent**, no? **compasiva** amb els altres, **compromesa** (...) Clar, nosaltres entendre una educació sense aquestes "4C" és, doncs ens és difícil. (...) Llavors dintre de tot el que fem (...) o a través d'aquests essencials que estan transversalment dintre dels projectes (...) o a través de la mateixa pastoral de l'escola doncs... doncs hi ha **molts moments** en que es treballa, des **d'inicis i finals de dia** (-). Jo crec que mica en mica, cada cop més, tot està més impregant pues d'aquesta actitud.

19 S: Aquesta direm que és el mateix que m'acabes de comentar, no? <Assenyalo una pregunta concreta al full de les preguntes que tenim al davant>.

20 J: *Es busca eliminar el maltracte...?* És a dir, aquí la pregunta diu: *Es busca eliminar el maltracte...=?* Jo crec que bàsicament és (-) el principal és, jo crec, **gestionar conductes**, eh? Tingues present, en el cas de les edats de primer a quart són infants que **necessiten** gestionar les seves emocions. (...) Llavors nosaltres tot el que proporcionem són **eines**, no? per poder-ho fer. (...) Sabedors de què no podem actuar **sols** eh? És a dir, això és un **treball en equip**: l'**escola** és una part, la **família** és un altre, i l'**alumne** l'altre, clar. (...) En aquestes edats, doncs estan molt influenciats pel que viuen a la família i pel que **reben** a l'escola. (...) Si tot això està en una certa sintonia pues hi ha moltes probabilitats de que tot vagi molt bé. A la que l'escola diu per aquí i la família diu per allà l'infant comença a trontollar esquemes no? (...) Clar, lo interessant d'aquestes edats és que que que (-) és com un edifici no? Si els fonaments de l'edifici no són

consolidats, no son segurs ... no estan ben posicionats, clar, a la llarga surten esquerdes, no? (...) Tot això és... requereix picar molta pedra (riu).

21 S: (riu) Bueno ara paso a les preguntes sobre les pràctiques inclusives. *L'equip educatiu vincula el que té lloc al centre escolar amb la vida dels estudiants a casa seva?*

22 J: Home, clar, no? (...) Els tutors estan sempre en contacte amb les famílies. (...) Hi ha entrevistes amb les famílies, quan una cosa afecta al nano a nivell familiar, això té unes conseqüències a nivell escolar, no? I si i si hi ha una problemàtica o un dalt-abaix familiar nosaltres ho hem de saber no? no sé... Està molt bé la pregunta, els matisos que porta la pregunta (riu)

23 S: Passem a la següent: *Es promou el pensament crític dels estudiants?*

24 J: Es **promou**, es **necessari**... A primària és molt necessari. (...) Clar a **MOPI** per exemple jo crec que s'han de consolidar certes bases no? (...) perquè després mica en mica et vagi portant a una manera de pensar i de gestionar el pensament no? (...) o de dir (-) a primer i a segon això de la gestió de les emocions no? que tot no està bé no? ja comencem per aquí i home després ja tercer, quart, cinquè i sisè no? ja és més fer rutines de pensament no? i saber què sí i què no, diferenciar-ho i saber argumentar-ho, sobretot defensar-ho.

25 S: Aquesta pregunta si que és centrant-me en el Diego val? *Tot el claustre de mestres té coneixements o coneix estratègies, en aquest cas sobre la discapacitat motriu, o únicament els mestres que estan en contacte amb l'infant?*

26 J: Tots, tots, tots el coneixen... saben quina quina és la seva, eh..., situació (...). Sí que és cert que els tutors que els van tenint (-). De fet quan va pujar de MOPI el Diego eh... l'any passat tenia a l'Antonio de mestra. Si l'Antonio ara està de tutor de segon és que en el seu dia vaig voler mantenir que el Diego durant primer i segon tingués al mateix tutor, val? (...) Quan l'altre grup sí que va canviar de tutor de primer a segon val? (...) Crec que era important aquesta certa continuïtat per tal de garantir uns, unes maneres de (-). Clar, quan tens un nano amb aquesta situació (...) pse hi ha moltes variants, hi ha molts factors, hi ha un grau de coneixença.. pse (...) ja no entro a nivell emocional, de vincles, amb el que pugui fer o el que pugui deixar de fer, però has de tenir present (...) eh (...) que hi ha moltes trobades amb les famílies, que hi ha molta informació per part de l'EAP, molta informació de la fisio, etc etc. no? (...) Clar, per a mi era interessant garantir que aquesta persona que el va tenir a primer, amb tota aquesta informació, tingués una certa continuïtat, vale? (...) Ja saps que passa no? Hi ha vegades que aquesta informació es pot anar diluïnt, o es pot anar perdent pel camí, no? (...) Aleshores, bueno (...) Ara bé, el grau de coneixement que poden tenir l'Antonio o la Patty, la Maria José o l'Eloi doncs (...) és diferent però no perquè sigui millor ni pitjor, sinó perquè estan molt més enfocats a aquesta actuació o a aquesta situació que la que pot tenir, per exemple .. el tutor de quart, no? (...) Clar, el tutor de quart sap qui és el Diego? si. Sap quina és la dificultat del Diego? si. Sap que necessita un suport (-)? Sí, però no tan a fons com pot ser l'Antonio.

27 S: Mhm...

28 J: Ara bé (riu), davant d'una situació de "mira no hi és l'Antonio i necessita un cop de mà" trobaràs dues coses: que tothom sabrà com actuar (...) i que **tothom** voldrà actuar (...).

29 S: Perquè *tothom* voldrà actuar?

30 J: Sabia que m'ho preguntaries (riu). (...) L'escola inclusiva, l'escola inclusiva està molt bé, molt bé... i tothom ens podríem omplir la boca no? d'escola inclusiva i tot això no? (...) Però osti, quan em toca un nen que té unes certes necessitats o unes certes dificultats (.....) val? Llavors per a mi és un punt positiu, un punt fort, el fet que (...) de que tothom vulgui estar donant un cop de mà quan sigui necessari no? Sigui amb el Diego o sigui amb qualsevol infant de la SIEI eh?

31 S: Això que has comentat de que "*tothom sap el que ha de fer*", l'Antonio em va estar parlant d'un document on explica quines estratègies s'han de fer servir per a una cosa, per l'altre... Et refereixes a això?

32 J: Bueno, a vegades pot ser un document, (...) o de vegades potser un tutor de quart o un tutor de tercer (...) que conegui la família, que conegui per on ha de baixar... (...) Em referia més a nivell logístic que no pas cognitiu o (-)... val?

33 S: Vale, vale (...) Ara venen les dues preguntes més interessants (riu). *Què creus que és el més important a l'hora de donar resposta a les necessitats d'un infant?*

34 J: Me lo **preguntas?** (...) A **mi?** (riu)

35 S: Sí (riu)

36 J: Ostres... (riu) em dones una mà? (riu)

37 S: (riu) les persones a les que he entrevistat m'han dit *els recursos*.

38 J: mhm... de vegades els **recursos** no són tot. (...) Jo davant aquesta (-) és a dir (-) és molt **chula** aquesta pregunta eh? (riu) (...) Ojo, s'hauria de veure quina és la necessitat en cada cas, quina és l'edat de l'infant val? però per a mi hi ha una cosa que és prèvia (.....) o sigui és molt important l'actuació amb l'infant eh? però **jo** crec que és molt important (...) posar-te en el lloc d'aquella família, vale? (...) Empatitzar (...) 1. que se senti escoltada, que senti que hi ha una direcció i un equip docent proper. (...) perquè? perquè el nano, el nano, obviament l'ajudarem. Però la família de vegades queda renegada en un segon pla no? (...) Aleshores jo crec que és molt important, en aquest sentit, tranquilitzar, acollir, acompanyar a aquestes famílies. Perquè de vegades tenen neguit i, fins i tot, tinguin males experiències, no? I jo crec que en aquest sentit hem de baixar totes aquestes expectatives que puguin tenir al terreny "de lo real". (...) Llavors, agafar a aquestes famílies i xerrar amb elles, i acostar-se i intercanviar informació (...) s'entén no? tenir un cert diàleg... per saber com millor actuar, (...) com millor podem donar resposta a les seves necessitats. Perquè si em salto tota aquesta prèvia... (-) Sí, recursos, però els recursos... Aleshores, que el recurs després és un factor que m'ajudarà a que l'ajuda vagi cap a un camí o cap a un altre, que m'ajudi més o menys, sí. (...) Però és el que millor recurs que tenim no és material, és l'humà, no? Mhm... llavors que la família se senti acollida, que l'educador se senti que pot empatitzar davant el dolor que pugui sentir aquella família... Si tot això ho cuidem molt (...) el resultat d'aquest ajut, d'aquest suport, etc. doncs... jo crec que serà molt més fructífer, que sinó només posem l'expectativa o el focus a recursos. (...) Els recursos després són un més a més... que els haurem de necessitar? segur. (...) No podem parlar d'inclusió sense parlar de recursos, està clar (...) què és el més important? ho dubto... per a mi no ho són tot. (..) Primer de tot hem d'acompanyar les famílies. I dic les famílies expressament, no et dic el nano eh? perquè en funció de com (-) tot això repercutirà en el nano, eh? (...) Si vaig enfocat al nano i la família no està d'acord, no està d'acord amb les meves actuacions, per molt que vulgui focalitzar en el nano i vulgui posar molts recursos, (...) "*tengo todo lo otro en contra*". (...) Llavors, "*como decía San*

*Ignacio: vamos a entrar con la suya para salir con la nuestra". (...) Vale? Família, somos un equipo vale, vamos a ver vale, lo que necesiteis (-) vale, a partir d'aquí, venga, anem a seqüenciar, anem a pautar, anem a veure com podem arribar a millor no? (...) "Y para ello (-) mira para esta maratón voy a necesitar unas **bambas**, eh, unos **pantalones**, voy a necesitar un **reloj** no? y ya está". (...) Aquí és on hem de ficar la primera mirada, no? (...) ¿Me he enrollado mucho verdad? (riu)*

39 S: No, no (riu) "*Para mi genial*" (riu). (...) I l'última: *Què creus que hauria de millorar a nivell educatiu per atendre correctament als infants amb necessitats educatives especials?*

40 J: A nivell educatiu... No d'infraestructures..?

41 S: No, no

42 J: Ostres... (...) Ara estem parlant d'aquest cas, estem parlant...?

43 S: Globalment

44 J: Jo aniria per (...) per el mateix eh? O sigui jo crec que a **nivell educatiu**, lo que és necessària es aquesta capacitat de.. (...) **d'empatia**, aquesta capacitat de (...), **no dic que molts docents no la tenen eh?** Però hi ha molts docents que, bueno, que estan més fets a l'**antiga usanza** i hi ha actituds pse que ojo! Alomillor amb raó perquè ningú els ha ensenyat a treballar amb alumnes amb unes (-) que tenen una discapacitat o... però els hi genera **neguit**, els hi genera neguit, no? (...) Llavors jo aquí sí que és un punt on hem de posar més **recursos** a l'aula no? (...) De donar **suport**, no? De fer **pedagogia**, i també amb els mestres, no? (...) D'ensenyar: bueno és que un PI no és una cosa tan difícil (-). Jo crec que és canviar **la mirada**, canviar la mirada i... i... escolta, cada nano és un món, ja està i... i... hi ha qui té unes necessitats i qui té unes altres no? I culturalment atenem molts als que van molt bé i als que no van tan bé eh... "*ya irás haciendo*" pues és que és a la **inversa!** (...) Hem de posar més **força** en qui més ho necessita, no **en qui menys**. (...) El que va molt bé, anirà **bé!** Hi ha infants que per aspectes emocionals, capacitats intel·lectuals (-) "*por poco que le des ya tira solo, ¿no?*", i clar (...) treballar amb aquests, amb aquesta franja, (...) ho sé fer jo, segurament tu també, el senyor aquell que passa que està creuant el carrer segurament també podria... (...) Llavors a nivell educatiu lo que hem de fer és posar el focus en l'**altre sector**, no? (...) Que... que potser no és tan motivador? Bueno, depèn de **com t'ho plantegis**, no? És un **repte** no? Ajudar al que no en sap i és la nostra funció. Aleshores jo crec que aniria per aquí eh... **enfocar** la nostra **mirada** a l'alumnat que més ho necessita eh? Ja sigui o perquè les seves capacitats intel·lectuals són **baixes**, o... o perquè té algun tipus d'afectació cognitiva.. o... el que sigui, val? Mhm... (...) Això i l'**acompanyament a les famílies**, aquesta és la meva opció (riu). **Sabedors**, sabedors de que hem de fer que aquests alumnes eh... clar això també ho has de seqüenciar molt no? en funció de... de (...) del grau de cadascú, no? però on posem el focus? si es que, si es que el que volem és que sigui més **autònom?** (...) si es el que volem que el dia de demà pugui tenir una feina que pugui fer-se **per ell mateix?** (...) no? Que pugui (-), no? (...) Llavors això requereix aquesta mirada, mirada **acollidora** amb les famílies, si hi ha recursos evidentment ajudarà... per a mi no és la **finalitat**, ni és l'**origen** eh? i després pues aquesta **mirada** (...) aquesta mirada conscient de que aquell alumne és una **persona**, eh? que té les seves competències (-) amb aquesta mirada **compasiva** de dir: "ostia és que aquesta família ho està passant malament i ostia es que aquest nano està passant malament, **jo** els haig d'ajudar, i això a mi m'ha de generar (-) m'ha **d'interpel·lar**, no? (...) Si tu tens una vocació, eh? Has adquirit un compromís amb les famílies, que han portat a aquest nano a aquesta escola, eh, però amb **tu mateix**... (...) Aleshores, bueno és aquest canvi de mirada, que crec que anem bé, eh? O sigui tant a nivell d'escola pública està

fent coses meravelloses, com l'escola privada- concertada també fa lo que pot... jo crec que hi ha molta conscienciació... el que també **crec** que passa de vegades és que **esperem molt** "es que no tenemos **tiempo... nadie te va a dar más tiempo, nadie te va a dar más recursos**" (...) Comença per **tu**, comença a canviar la mirada, comença a fer petites actuacions, comença a **escoltar**, comença (-) perquè sinó segurament estaras esperant una cosa que probablement mai no vingui, no? (...) I mentre que ve i no ve aquest nano se't planta ja a l'ESO (riu).

45 S: Doncs molt bé, moltíssimes gràcies (riu)

46 J: "Qué rollo te he metido, ¿verdad?" (riu)

47 S: Que no (riu). Moltes gràcies

48 J: A tu <acomiadament>

### ENTREVISTA TUTORA D'INFANTIL (P) (E<sub>3</sub>)

L'entrevista de la tutora d'infantil, per problemes personals, es va haver de realitzar per telèfon i, amb un segon telèfon es va gravar en audio. Va tenir una durada de 13 minuts i 26 segons. Cadascuna estava a casa seva durant l'entrevista.

A continuació es mostra la transcripció de l'entrevista, identificant com els dos parlants principals a P i jo, S (Sandra).

1 P: Hola Sandra! (...) Et va bé fer-me l'entrevista ara? (...) Perquè a mi em va bé ara i no sé si a tu també.

2 S: Si si... cap problema!

3 P: Vale perfecte doncs la fem ara?

4 S: Vale mira et faré preguntes sobre els continguts i el currículum, sobre l'avaluació i sobre el teu rol com a mestra, vale?

5 P: Vale, però... vale vale (...)

6 S: Primer, *s'incorporen nous objectius pel fet de tenir un infant amb discapacitat motriu a l'aula i es contempla la possibilitat d'eliminar uns altres?*

7 P: No. (...) Ara mateix no perquè a nivell... a nivell curricular (...) ell (-) vull dir segueix el ritme de la resta de companys i segueix els objectius curriculars que tenim marcats per el primer trimestres de P3. (...) Ara per al segon trimestre que estem fent el seu PI del nou informe (...) Mhm potser traiem algun criteri, o sigui algún ítem d'avaluació, però l'objectiu serà el mateix.

8 S: Vale...

9 P: O sigui adaptarem el criteri d'avaluació però l'objectiu no.

10 S: Vale, vale... (...) Després: *es té en compte la durada de les tasques segons el grau de cansament o el grau d'atenció de l'infant?*

11 P: Sí

12 S: Així com l'Antonio de Primària em va dir que el Diego es concentrava més pels matins que per les tardes (...) l'Íker?

13 P: Mhmm.. A l'Íker li passava el mateix, per això a l'inici del curs no venia per les tardes. I... i ja no era tant pel grau d'atenció sinó que ell a nivell físic estava tan cansat que no (-) era impossible demanar-li que estigués atent o que focalitzés la vista, per exemple, perquè a nivell físic estava esgotat. (...) I ara que em vist que comença a agafar una mica el ritme a nivell físic, (...) se li està demanant que vingui per les tardes precisament per començar a treballar tot el tema de l'atenció...

14 S: Vale... (...) *Quines actuacions es poden posar en pràctica per evitar que la discapacitat motriu es converteixi en una barrera que dificulti el desenvolupament personal i la inclusió?*

15 P: Jo crec... jo crec que primer de tot és normalitzar el cas. (...) Que l'Íker tingui problemes a nivell de mobilitat o tingui problemes per.. per expressar-se o per... per relacionar-se amb els companys no vol dir que hagi de tenir un problema generalitzat que el tinguem que tenir aïllat de l'aula. (...) Per així crec que jo crec que el primer que cal és normalitzar el cas, entendre que és un company com la resta. (...) que ningú senti llàstima d'ell i després també beneficiar-nos dels recursos que des de l'EAP se'ns faciliten. (...) Vull dir, totes les totes les eines de treball com serien la taula en forma d'U, la la cadira (...) tots aquests recursos que ens faciliten doncs (.....) són bons perquè ell pugui estar dins l'aula i pugui tenir les mateixes oportunitats que els altres fent servir (...) fent servir aquests estris. (...)

16 S. Mmhm... (...) vale. Ara et pregunto sobre l'avaluació, val? (...) *Es du a terme a una avaluació inicial de l'alumne que indiqui el seu punt de partida?*

17 P: Sí, però això ho fa l'EAP. O sigui, l'EAP, en aquest cas, per determinar si ell havia d'estar en una aula ordinària o en una aula d'educació especial, li van fer unes proves. (...) Llavors van determinar, tots els membres que van estar dins d'aquesta observació, tant des de l'EAP com els seus fisioterapeutes, de Baula, van coincidir tots que era una nen d'escola ordinària, per això va vindre. (...) Jo no l'he tingut que fer aquesta valoració vaja (riu)

18 S: Vale vale (riu). (...) Després... *Es realitzen proves orals o adaptades? O quines estratègies es fan servir per avaluar-lo?*

19 P: No, per avaluar-lo... (-) és a dir, jo tinc els mateixos objectius per per a totes, l'únic que per a ell he d'adaptar-lo per a que m'ho pugui dir, si vull saber si ho ha entès o si ho ha assolit, a través de pictogrames o.... o a través de la mirada.

20 S: Vale... però no es realitza cap prova adaptada ni res, no?

21 P: No clar, el que jo adapto és per a que ell em pugui respondre a través dels pictogrames o de la mirada o... o intentant sempre que ho intenti verbalitzar. (...) Però jo fer-li una prova adaptada només per a ell, no. (...) O sigui jo no m'invento cap activitat extra perquè ell... ell... no, no. (...) El que sí que si vull saber si ha après els colors, ho haig d'adaptar perquè m'ho pugui respondre a través dels pictogrames o de la mirada...

22 S: Vale... (...) vale, vale. Després: *pel que fa al teu rol de tutora d'aula: contemples aspectes de... d'organització de grups? És a dir, fas servir diverses formes d'agrupaments per afavorir l'aprenentatge interactiu?*



23 P: És que... amb la metodologia que fem servir, el tema dels agrupaments formen com part del dia a dia. Llavors com que diríem que hi ha moments en què són 50 com som 25 com són 10 (...) o a vegades ens quedem dins l'aula 25 o o l'Amanda es queda amb 5 i jo em quedo amb els altres 20. Llavors en funció d'això (...) anem treballant. (...) Vull dir com que tenim facilitat per tenir diferents tipus d'agrupaments **no haig de** pensar un específic per com vull treballar amb l'Íker.

24 S: Vale... Mmhm (...) *De quina manera tens en compte els moments en que l'Íker ha d'anar per exemple al metge, a Baula, o ve l'especialista a l'aula...?* (...) Vull dir, fas algun canvi, ho tens en compte...? No sé si m'explico.

25 P: Sí. Mira jo sé que pels matins dels dilluns sempre faltarà. Llavors aquest any, normalment, cau l'horari (...) que quan els dies que ell va a Baula nosaltres a l'aula no estem fent **res primordial** o essencial que ell s'estigui perdent. (...) Si fos el cas jo després li explicaria a ell i ho treballaria amb ell individualment, però és la sort que en aquell moment es fan els 30 minuts de bon dia, i es fan 30 minuts d'algo que no dóna temps que sigui algo molt important i després ja esmorzem. (...) Llavors després del pati ja torna.

26 S: Vale...

27 P: I després per les tardes que ell no venia, eh... normalment (...) posava activitats que... que com que a mi em costava molt adaptar-les i tampoc no sabia com fer-ho saps?

28 S: Vale, la següent... ja queden poques eh? (riu)

29 P: M'he explicat o no? Amb allò?

30 S: Sí, sí, aviam jo he tingut la sort que amb el Diego el que m'explicaven jo no sabia si era veritat o no, si es feia així o no... jo amb l'Íker he tingut la sort que estava a la classe i clar, és molt més fàcil a l'hora d'explicar-ho jo perquè ho he vist en primera persona saps?

31 P: Clar... Ja...

32 S: Però bueno... aviam: *Després d'haver fet recerca he conegut com les necessitats educatives més comuns són la necessitat en el desplaçament i la mobilitat, la necessitat d'accés i exploració de l'entorn, de comunicació, d'interacció social i d'autonomia. Com es dóna a resposta a aquestes necessitats com a tutor d'aula?*

33 P: (...) T'has lluit eh **maca** amb aquesta pregunta? (riu)

34 S: (riu)

35 P: Eh... A vera, jo he tingut la sort de que en tot moment tinc un vetllador les 30 hores lectives, bueno les 25 que joestic a l'aula (...) Llavors, vulguis o no mmmhmm gran part d'aquesta tasca recau en l'Eloi en aquest cas. Per exemple, quan jo vaig tenir al Diego tot infantil, el Diego no estava cobert les 30 hores... llavors aquí era un repte diferent. (...) però amb l'Íker, el fet de tenir a l'Eloi sempre, el fet de l'autonomia, o la relació entre iguals, o el desplaçament, vulguis o no està molt acompanyat en el rol de l'Eloi. (...) I després jo crec que en l'autonomia emocional, per així dir-ho, que ell se senti particip com la resta de companys fent les tasques, si que és una tasca més meva... jo crec que no sóc conscient de quines eines puc fer servir si no es més el tracte normalitzat. (...) Vull dir per a mi l'Íker no és diferent, per molt que soni molt bonic dir-ho així, és que m'ho crec de veritat. Si algun cop ho ha fet malament, jo l'he renyat (...)

va haver-hi un cop que va entrar a la classe i es va quedar allà tan panxo en plan "coloquénme" i el vaig haver de renyar, es va riure... Vull dir, no sé, naturalitat.

36 S: Vale (...) *Quin aspecte destacaries que és el més difícil de dur a terme com a tutor d'aula?*

37 P: A mi amb l'Íker el que em costa més és la comunicació... perquè (...) vull dir em de ser conscients del handicap que té que només es pot comunicar amb la mirada, i jo crec que a casa i amb l'Eloi sí que intenta molt més fer aproximacions a nivell... a nivell oral (...) però perquè tenen més temps, hi ha més situacions de tu a tu i es crea com un **feeling** o com una cosa especial. (...) I jo crec que amb l'Íker no he arribat encara a aquest punt, llavors moltes vegades quan joestic amb ell em veu com un referent d'autoritat i es bloqueja una mica més i tendeix a comunicar-se amb la mirada més que intentar fer aproximacions orals.

38 S: Vale... i ara sí, les dues últimes: *què creus que és el més important a l'hora de donar resposta a les necessitats educatives especials d'un infant?*

39 P: (...) Mhmmm, en general? O sigui no cal =que sigui (-)=

40 S: =no no cal que sigui discapacitat motriu=

41 P: Vale.. (...) Home pues jo crec que és partir del punt en que cada nen estigui. Vull dir tots poden tenir 3 anys o 4 anys però cadascú està en un punt maduratiu, en un punt de... de la vida diferent. Llavors jo crec que primer és conèixer molt bé a l'alumne com per veure en quin punt està i llavors tu des d'aquell punt anar estirant (...) i que sigui **feliç**. (.....) ja està.

42 S: (...) Ets la primera que m'ha respost això

43 P: Ah si? (.....) Ah (...)

44 S: Si, si... (...) I l'última: *què creus que hauria de millorar a nivell educatiu per atendre correctament als infants amb necessitats educatives especials?*

45 P: eh jo crec que el problema dels vetlladors és un problema **greu, molt greu**. (...) Penso que no és una feina reconeguda, està **molt mal pagada**, (...) i la generalitat poc cops dona 30 hores quan el cas és **super greu**. (...) Jo he estat molts cops amb casos en que no he tingut vetlladors i es fa **molt dur**. Molt dur perquè tu com a tutor intentes arribar al 1000% amb aquells alumnes però sense voler moltes vegades t'oblides dels altres 24 que pots tenir i (...) i llavors moltes vegades he tingut sensació una mica d'**impotència**. (...) De que vull arribar a tots però no arribo (...). I després, és que, jo sóc mestre d'un nen amb paràlisi cerebral en aquest cas, o amb el Diego que vaig ser la seva profe durant 3 anys i jo no tinc cap tipus de formació. (...) I m'he trobat molt desemparada des de la pròpia escola, des del SOP o des dels meus propis companys fins i tot (...) Vull dir, la gent no s'involucra, i això és un problema que la gent veu d'un altre tutor i "tú te lo guisas, tú te lo comes" (....) i... i no m'he sentit mai ajudada, per així dir-ho. (...)

46 S: Molt bé (...) doncs ja està, has vist que ràpid? (riu)

47 P: Sí, sí, pim, pam, pum. Molt bé, moltes gràcies. (...) I si necessites més informació o qualsevol cosa digam-ho eh?

48 S: Moltes gràcies de veritat.

49 P: A tu Sandra, que vagi molt bé.

## ENTREVISTA TUTOR DE PRIMÀRIA (A) (E<sub>4</sub>)

L'entrevista del tutor de primària, per problemes personals, es va haver de realitzar per telèfon i, amb un segon telèfon es va gravar en audio. Va tenir una durada de 24 minuts i 35 segons. Jo estava al despatx de la coordinadora i la persona participant a casa seva.

A continuació es mostra la transcripció de l'entrevista, identificant com els dos parlants principals a A i jo, S (Sandra).

1 A: Hola Sandra! (...) Moltes gràcies per adaptar-me l'entrevista al telèfon eh? (riu)

2 S: (riu) De res home (riu), gràcies a tu per respondre'm l'entrevista.

3 A: (...) Bueno aviam comencem?

4 S: (...) Si, si (riu). Aviam, la primera (...). *Es mantenen actituds obertes i flexibles per organitzar continguts, estratègies metodològiques, recolzaments...?*

5 A: Mira, nosaltres (...) com estem (...) estem obrint ara lo de la PIN, tot és nou, vale? (...) Llavors, què fem amb el Diego? (...) Eh (...) Tot el que són **projectes** (-) llavors anem al dia a dia. (...) Quan ens arriben els projectes els anem mirant i sempre mirem (...). Si ell es capaç d'escriure en la fitxa (...) eh (...) la mateixa que els companys (...) la fa en el paper, val? (...) Perquè una cosa que intentem és que - en un principi no sabia treballat però ara sí que li hem donat importància- que faci la grafia a mà, vale? Perquè a nosaltres ens havien dit que sempre que ell havia d'escriure (...) que ho fes amb amb el portàtil. (...) Però clar, què passava? que nosaltres veiem doncs que la grafia doncs no la estava treballant i i no, com que no l'estava aconseguint. (...) Llavors intentem (-) si nosaltres veiem que el que ha d'escriure és poc (...) ho fa a mà. (...) Si veiem que ha d'escriure molt? Doncs el que jo faig és (...) li envio a la veltlladora la fitxa i obrim un programa que li permet escriure en PDF. (...) Jo li envio la fitxa per PDF i llavors, si és llarg, ell escriu en format PDF (...) Això ho fem diàriament (...) sempre anem decidint. (...) És curt? a mà. Què necessita escriure molt? amb el portàtil. (...) Això amb el que són els projectes (...) i lo que és les matemàtiques també ens passa el mateix. (...) Treballa amb l'entusiasme que també és nou per a ell i i (...) anem al dia. Llavors anem mirant: a veure la fitxa de demà, i mirem el mateix: que la pot fer a mà? pues (-) que són coses *curtetes*? pues a mà, que també ha de treballar la grafia dels números que sinó no la coneix

6 S: Mhm...

7 A: I després el que si que veiem pues que per exemple si (...) si el que ha de fer (...) és molt llarg, pues li reduïm. (...) Imagina't per exemple, el típic no?, hi ha 4 sumes i 4 restes (...) pues si amb 2 i 2 ja va bé pues ja està perquè clar el ritme de treball és molt més lent que els dels companys. Vale?

8 S: Vale! Mhm... la segona: *s'incorporen nous objectius i es contempla la possibilitat d'eliminar uns altres? Em podria posar algun exemple d'una modificació que s'hagi hagut de fer en els objectius curriculars?*

9 A: Si mira nosaltres el el (...) el bueno (-) quan a mi em van passar el **Diego** pues (...) havia de decidir si havia de fer un **PI curricular** en (...) en tot o què (...) i al final, mirant com funcionava (...) com treballava (...) vaig decidir de fer només un pro(-) un PI curricular en les matemàtiques (...) perquè és el que vam veure que més li costava, vale? (...) Eh (...) en tot lo altre si si que va

fent amb les seves, amb les **seves carències** no? (...) A l'hora d'avaluar-lo, no? intento adaptar-me molt al seu ritme, com com t'he dit abans, no? (...) Lo que si en que li he reduït és en les **matemàtiques** perquè lo que demanen a **entusiasmat** eh (...) hi ha una diferència molt gran (...) respecte als companys i no no arribava no. (...) Pel que fa als projectes pues (...) pues si que intentem que ho faci tot. (...) Perquè al principi els projectes era escriptura, lectura i lo que són (...) pues (...) el el (...) lo que és l'àmbit més de (...) el que era antigament les (...) les naturals, ara no em surt la paraula, ara no em surt la competència aquesta de (...) la del coneixement (...) la del **medi natural**. Però ja et dic, on l'hem adaptat com a tal és a las mates.

10 S: Mhm (...) Vale (...) Vale. La següent: *es planifiquen activitats que siguin gratificants segons els interessos i els desitjos de tots els infants?*

11 A: (...) Nosaltres amb això no (...) no perquè tenim els projectes que ja ens venen de de (...) de Jesuïtes. Nosaltres tenim a l'any una sèrie de projectes que hem de fer **totes** les escoles de Jesuïtes. Tenim un calendari on tots els projectes ja estan (...) ja estan definits, ja estan tancats. (...) vale? Llavors hem de seguir el ritme que se'ns proposa des de, des de Jesuïtes (...)

12 S: (...) vale (...)

13 A: (...) Vale? no són projectes oberts, els projectes **ja estan fets**. (...) eh (...) es van agafar una sèrie de mestres que van estar durant un temps preparant tots els projectes i al final (...) pues pues ja estan plantejats.

14 S: Vale vale (...) Eh (...) *Segueixo: es té en compte la durada de les tasques segons el grau de cansament o el nivell d'atenció dels infants amb discapacitat motriu?*

15 A: Si, amb el Diego ja sabem que quan arriba (-) que **quan treballa més és pel matí** (...) vale? perquè per la tarda intenta descansar a l'hora del **menjador** (...) però bueno (...) dormir no dorm, però **descansa**. I a la tarda si que se li nota moltíssim que està molt cansat i (...) pues llavors (...) intentem que treballi també **igual que la resta dels companys** perquè si no les feines se li endarrereixen o (...) faria menys que els altres no? però a la que veiem que està molt cansat (...) pues li busquem **una altra activitat**. Tenim activitats (...) a l'**ordinador** (...) eh (...) i llavors pues li posem l'ordinador i va treballant amb aquestes **activitats**, llegeix un llibre vale? depèn ja de com el veiem no? (...) amb això la vetlladora m'ajuda molt, vale?

16 S: (...) Vale. Ara et faig unes preguntes sobre l'avaluació vale?

17 A: Vale, molt bé si, ja he obert també el document amb les preguntes (riu)

18 S: Ah vale vale (riu)

19 A: Si si és que sinó (riu) em perdo i em costava entendre (riu), diga'm.

20 S: *Es du a terme una avaluació inicial de l'alumne que indiqui el punt de partida? Quan es fa aquesta avaluació? Qui col·labora en aquesta avaluació inicial?*

21 A: (...) Mira jo (-) bueno això ho faig fer al principi de curs **de primer**. És el segon any que jo tinc al Diego (...). Llavors clar, al principi (-) ja et dic eh? (-) ell el **problema** que va tenir, bueno problema entre cometes, és que ell va venir d'infant que no, que no es fa tot el que es fa al **cole nou**, vale? (...) Llavors ara ha començat a obrir camí amb lo de la **PIN**. (...) Llavors va començar a fer projectes, tot lo nou (...). Llavors clar abans de decidir qualsevol cosa vaig mirar com li anaven els projectes (...) i bueno per això et dic, vam decidir que **tot el que siguin projectes** si

que ho faria com tots els altres companys (...) i llavors ja aquí vaig veure (-) quan va començar a treballar ja vaig veure com com funcionava, a on estava. (...) I ja et dic (...), per fer els projectes veig que (...) que va tirant, que els va fent (...) i vaig decidir no fer **cap adaptació curricular**, però el que són **les mates** si que vaig veure la diferència (-) ja vaig veure en les feines del dia a dia que no, que no arribava (...). A més, per la seva per la seva discapacitat (...) eh (...) ja se sabia que matemàticament (...) bueno, era pràcticament impossible on està ara eh (...) i em deien que seria molt difícil no? (...) però el nen a fet una millora **impressionant**, eh? en mates (...)

22 S: (...) I qui col·labora en aquesta avaluació inicial? (...) =Vull dir =

23 A: = Si, diga'm =

24 S: Les **famílies? especialistes?** etc. (...) A això em refereixo

25 A: Bueno (...) amb això cadascú (...) es es centra en el seu **àmbit** no? Per exemple les mestres d'anglès pues (...) pues igual que jo (...) van començar a mirar com anava i a on anava (...) comences a a mirar (-) no hi ha una avaluació **inicial, inicial** com a tal feta per a les llengües ni per als projectes (...) tu vas veient el **dia a dia** (...) vale? però no se li fa una avaluació inicial a veure si arriba a aquest objectiu tal (-) ho veus en el dia a dia (...)

26 S: Vale (...)

27 A: I el que si hem fet, a l'hora de crear-li el PI (...) eh (...) ho hem creat d'una manera (-) ens ho va dir la **físio** de l'EAP de què el que havíem de procurar era de que (...) eh (...) mhm (...) que vingui qui vingui a la classe vegi una sèrie d'adaptacions metodològiques que li fem al nen val? (...) Mhm (...) per exemple: imaginat que a anglès ha de contestar una sèrie de preguntes i clar, és molt difícil que (...) que contesti, eh, escrivint amb la **mà**. (...) Llavors el mestre li ha de facilitar pues (...) de forma **oral**, o (...) posant **numerets** o (...) o posant **gomets** (...) pues que faci el mateix que els altres però **adaptant-li** metodològicament. I això és el que hem fet **en totes les dimensions**. (...) Hem creat un document on posa "expressió escrita": proposem que per **facilitar-li** arribar a (...) a fer la feina, les següents **adaptacions metodològiques**. (...) I tenim un document on hi ha escrites una (...) una sèrie d'adaptacions, ja et dic, en totes les dimensions, eh? Expressió escrita, expressió oral, tal (...) tot.

28 S: Vale llavors la següent pregunta ja es dona per resposta no? La d'una avaluació multidisciplinar? (riu)

29 A: (riu) Si, m'he avançat (riu).

30 S: I (...) es realitzen proves orals o adaptades? Si, no? (...) = M'ho acabes d'explicar =

31 A: =Si, si, si =

32 S: (...) Les estratègies també m'ho acabes d'explicar (...)

33 A: Ex, exacte, o sigui és un canvi que hem fet aquest any eh? l'any passat no tenia el PI així eh? (...) Llavors anàvem (-) era més complicat adaptar-li. (...) Ara d'aquesta manera és més fàcil perquè (...) vingui qui vingui a la classe (...) o sigui imaginat (-) jo ara estic de baixa no? I perquè serà poc temps només no? (...) però si el temps fos més allargat (...) em refereixo, jo no l'he compartit a la Irida <la seva substituta> aquest document del que et parlo (...) per la la (...) la

història aquesta (...) tot això de protecció de dades i tal no? (...) però si el temps és més llarg jo si que li comparteixo i (...) llavors allà està (-) allà posa tot el que et dic.

34 S: Mhm (...) vale (...) Passo a la següent: *s'avalua només a la persona o també es busquen respostes a les seves necessitats?*

35 A: Bueno (...) aquí (...) Aviam <mira el seu ordinador, on també té les preguntes de l'entrevista> (...) A què es refereix si (...) a les seves **necessitats?**

36 S: Vull dir (...) tu avalues com ell aprova, suspèn, fa una fitxa o no fa la fitxa o (...) busques una manera de què, per exemple, l'any vinent (...) o no et centres només en lo acadèmic? =no sé si m'he explicat=

37 A: =Ah, val val= Si, si, nosaltres el que fem sempre és **facilitar-li**, facilitar-li perquè ell pugui fer la feina **sol**, val? (...) Perquè això ja vam tenir una reunió amb, amb totes les persones que treballen amb ell <amb el neuròleg, amb l'EAP, la fisio de l'EAP, la psicòloga de l'EAP, el logopeda... tota la gent que està a prop d'ell> llavors sempre es parla de que el que el que hem de fer és el **desenvolupament proper** no? (...) O sigui (...) que sempre sigui capaç de (...) de no estar massa lluny dels aprenentatges no? (...) que sigui capaç d'arribar, no? I sobretot (...) **ajudar-li** a què arribi a fer les coses **però no fer-li** perquè sinó no s'esforça, val?

38 S: (...) Vale (...) Doncs passem a les últimes, a les del rol del tutor d'aula =val? =

39 A: =Molt bé=

40 S: *Contempla aspectes d'organització de grups? És a dir, fa servir diverses formes d'agrupaments per afavorir l'aprenentatge interactiu?*

41 A: Això m'ho dona (-) m'ho facilita moltíssim lo dels projectes, perquè a l'hora de treballar els projectes hi ha molt de treball individual, i sobretot **moltíssim per parelles, o per grups**. (...) L'avors ho facilita molt perquè ells ja estan col·locats **sempre** en grup, vale? (...) Jo ja li he posat en el seu grup (-) sempre li poso una persona que tira molt (...) per si necessita ajuda el Diego, pues que també li pugui ajudar a ell, no?

42 S: mhm, *Planteja les activitats evitant el fracàs i les frustracions innecessàries?*

43 A: Si, això és lo que et comento eh? (...) Diàriament a les fitxes dels projectes ja mirem si ell és capaç d'arribar o no, perquè si no si que li passa això que dius (...). Quan es frustra s'enfada molt (.....) i (...) sempre intentem facilitar-li molt la feina.

44 S: Vale (...) eh (...) *Té en compte la flexibilitat dels horaris de recolzament?*

45 A: "Flexibilitat dels horaris de recolzament"? A què =et refereixes=?

46 S: =Vull dir si en algun moment ha de marxar fora de la classe amb alguna especialista o (...) o el què sigui, es té en compte a l'hora de fer les activitats?

47 A: Si, mira (...) nosaltres (-) jo tinc a la classe, a més del Diego, tinc dos alumnes de lo (...) que (...) de SIEI, val? (...) Saps lo que és la SIEI, no?

48 S: Si, si

49 A: Vale pues (...) llavors què passa? (...) com ja tinc dos alumnes en els que també els hem d'adaptar les matemàtiques pues (...) aprofitem també pues (...) pues al Diego. Tot i que ell no està a la SIEI, pues (...) si que (-) com aquests dos companys (-) jo vaig a fer una prova no? o alguna feina que és complicada per ells perquè necessiten un ritme més lent no? (...) Llavors parlem amb la noia de la SIEI i diem "oye, ¿ y si va a la clase de la SIEI y hace tal?" (...) i doncs hi ha vegades que el Diego també va. (...) Aprofitem (...) aprofitem i també va.

50 S: Vale. mhm mhm mhm (...) *Després d'haver fet recerca he conegut com les necessitats educatives més comuns són la necessitat en el desplaçament i la mobilitat, la necessitat d'accés i exploració de l'entorn, de comunicació, d'interacció social i d'autonomia. Com es dona a resposta a aquestes necessitats com a tutor d'aula?*

51 A: (...) Aviam espera (...) <mira el seu ordinador, on també té les preguntes de l'entrevista> (...) Vale, mira nosaltres, tot el que és **desplaçament** (...) nosaltres tenim ja sempre a la **vetlladora** vale? Que és la persona que ens donen des de la **Generalitat** i s'acorden una sèrie d'hores per tot el tema del desplaçament, val? (...) Llavors tenim crear pues això (...) des de les 9 fins a les 5 (...) pues ja amb el **director** i amb la **vetlladora** pues (...) qui **l'agafa**, qui l'ha de pujar per **l'ascensor**, després (...) qui l'ha de baixar per les **escales** (...) el **caminador** on és deixa... Això ja hi ha un protocol creat, vale? (...) I lo que és la mobilitat igual. (...) Això també que passa? A mi m'arriba cada dijous, bueno ara menys eh?, ara arriba un cop cada 15 dies la seva **fisio de l'EAP** (...) i llavors ells ens va dient com va el nen i ens va proposant una sèrie de coses pues que (...) que hem d'anar canviant, no? (...) per exemple fa un mes hem canviat de com sortia el nen (...) a a partir de les 17h. (...) Ella ens ha dit que ha de baixar les escales **sol** (...) pues llavors hem montat com es fa la entrada i la sortida no? Clar perquè jo no puc agafar a tota la meva fila, baixar-la, estar al costat del Diego sense donar-li la mà perquè baixi les escales i a la vegada baixar el caminador blau (...). Un cop he baixat la fila i he baixat el nen, =saps?=  
52 S: =Clar...=

53 A= Per això hem montat un protocol per agilitzar tot això amb l'ajuda de la fisio no? I a mesura del què ens diu pues, amb la vetlladora, el director i jo pues anem creant pues (...) com acomiadem ara al Diego? (...) pues amb el que ens ha dit, com ho podem fer, no? (...) I amb les persones que comptem clar (...)

54 S: Val (...) i de les altres necessitats?

55 A: I... de què? Altres necessitats? <semblava que no em sentia bé per telèfon> (...) La necessitat de comunicació?

56 S: Si?

57 A: Bueno el Diego la veritat és que com fem coses de comunicació pues (-) activitats d'expressió oral et refereixes?

58 S: Si bueno aquí al MOPI quan vaig fer l'entrevista em van dir que la comunicació es bàsicament a través dels pictogrames,

59 A: Vale no, el Diego en (...) en (...) la seva expressió oral **és bona**, el què passa que (...) que és lent. O sigui ell aixeca la **mà** i tu li dones el torn de paraula i de vegades triga... 15-20 segons en contestar perquè a l'hora de processar (...) li costa. Però bueno, tu li deixes (-) bueno jo moltes vegades li dic "Diego, et diré després de l'Oriol, ves pensant", i llavors, quan acaba l'Oriol

ja li dic a ell i la veritat és que contesta amb més, amb més rapidesa. Però és capaç d'expressar-se oralment eh? O sigui no no no necessita pictogrames ni res d'això eh?

60 S: Val (...) i de la necessitat d'interacció social?

61 A: Bueno (...) la veritat és que **va bé**, eh? S'interacc (-) el coneixen els seus companys des de, buf, des de P3 i el respecten **moltíssim**. (...) A la meua classe ja et dic, està el Diego, i després tenim dos i tres nens et diria amb unes característiques **peculiaris**, i llavors el que et vull dir és que estan **molt acostumats** a la diversitat, **molt**. (...) I llavors el respecten moltíssim.

62 S: Vale (...) i la última era la necessitat d'autonomia

63 A: Si això és el que et comento eh? (...) el que ens deien a la reunió (...) eh (...) s'ha d'ajudar al Diego, **però** ha de ser ell el què, el què s'espavili, vale? (...) O sigui li facilitem les coses però no no li fem.

64 S: =Vale=

65 A: =Vale, perdona un moment=

66 S: =Si, si digues=

67 A: Per exemple, d'això també ens diu molt la fisio eh? (...) Temes com posar-se la jaqueta (...) com ha d'anar a penjar la roba al penjador (...) pues (...) ella ens diu (-) abans a ell l'acompanyava la vetlladora fins al penjador i ara ens ha dit la fisio "no", doncs ara, ara (...) s'ha d'aixecar ell sol, la vetlladora ha d'estar a 1 metre per si cau al terra poder-lo agafar abans que caigui... ha de caminar, apropar-se a la paret que està al costat del penjador, posar l'esquena a la paret, anar apropant-se i ja ho fa ell sol. I hem d'anar fent-t'ho **cada dia, cada dia, cada dia**.

68 S: Vale, mhm (...) *Quins aspectes destacaries que són els més difícils de dur a terme com a tutor d'aula, tenint en compte l'atenció a la diversitat?*

69 A: Uf, jo la dificultat que tinc més gran és (...) és arribar al Diego perquè (...) perquè clar, ja et dic (...) jo tinc sempre la vetlladora, bueno sempre no, tenim un horari fet que ens l'ha donat **el director** en el que la vetlladora està 20 hores a l'aula (...) 19 perdona, 19 hores. Clar (...) les altres 11 hores en principi no hi havia ningú (...). Llavors, com també tenim nens de la SIEI, també s'han posat unes hores que venen aquestes persones a dintre per ajudar-me (...) perquè el que hem intentat sempre és tenir **molta ajuda** de cara a (-) perquè clar, és lo que et dic, està al Diego però hi ha uns altres dos nens SIEI i també algun altre cas que no arriba a SIEI però que s'està valorant, saps? (...) Llavors, a mi, arribar a tothom, m'és pràcticament impossible (...) i el Diego (riu) pot anar tirant, però també necessita una persona (...) sempre **molt a prop** i (...) i (...) bueno, lo que és més difícil? arribar a tothom, perquè no és el Diego, hi ha molts nens amb les seves característiques i és molt difícil.

70 S: Vale (...) *Què creus que és el més important a l'hora de donar resposta a les necessitats d'un infant?*

71 A: (...) Doncs, primer (...) saber on està el nen (...) on pot arribar, (...) i després el que et deia la la zona de desenvolupament proper, no? (...) saber on està pues llavors sempre se li ha de demanar **una miqueta més** per sobre del que pugui arribar-hi. (...) Però sobretot lo més difícil i lo més important el què jo crec és, pues lo que et deia, es necessita **molta gent**. (...) Quan tens tanta diversitat a l'aula es necessita molta gent que et pugui facilitar el **poder arribar a tothom**,



no? (...) Perquè el Diego ja et dic eh? Amb petites (-) perquè clar ell comença una fitxa de comprensió lectora, ha llegit un ha llegit una lectura, vale ara l'ha de fer, però **és que fins i tot li costa començar**. (...) on ha de començar a fer? no sap on ha de començar moltes vegades. (...) I hem d'anar i dir-li: on està la primera pregunta? ah vale aquí pues comencem amb (-) saps? (...) Però clar, sempre ha d'haver algú a prop.

72 S: Mhm... (riu) *Què creus que hauria de millorar a nivell educatiu per atendre correctament als infants amb necessitats educatives especials?*

73 A: Moltes coses (riu). Mira jo crec que el primer que s'ha de (-) bueno des del punt de vista de de del Govern, és pensar que són nens que necessiten una **atenció especial**. A què em refereixo? (...) Tu imagina't (...) al al al Diego li donen unes hores de vetlladora a l'any. L'any que ve? Estarà a tercer, vale, hem de saber quantes hores li dóna la Generalitat de vetlladora (...) imagina't que li donen 10, pues després jo tinc 20 hores que estaré sol (...) vale? (...) Llavors aquí jo crec que ha fet un pas molt important la Generalitat que crec que és molt correcte que és **la inclusió**, però llavors jo crec que **falten persones**. (...) Faltaria pues dintre de cada aula més persones d'educació eh (...) d'educació especial o (...) el que vulguin, a infantil li diuen TEI, o el que sigui, però (...) els tut- mestres necessiten ajuda de per- persones per poder arribar a **tothom**.

74 S: Doncs si... (...) I la última ja i ja et deixo =(riu)=

75 A: =Ui no mira= (riu) al revés, t'ho agraeixo eh? perquè de veritat per escriure tot això dic "mare meva" (riu). Gràcies eh Sandra?

76 S: Ah no, gràcies no (riu). Llegeixo eh?

77 A: Si, si, digues

78 S: *Hi ha una sèrie d'autors que afirmen que "un gran nombre de mestres sovint estan limitats pel currículum prescrit, pels llibres de text o pels ritmes. En congruència amb estudis anteriors, els mestres permetien que el currículum fos la seva eina d'ensenyament. Malgrat això, la manca de temps, la pressió del ritme de treball o els temaris sobrecarregats es consideraven com algunes de les grans barreres que impossibilitaven la implementació de modificacions, inclús les que es consideraven convenients."* Consideres que aquesta afirmació és certa o incorrecta?

79 A: A veure... el dia a dia és és **molt difícil** arribar a tothom (...). Mira hem de (-), jo ara et comento el meu dia a dia val? (...) **Projectes?** Els has de preparar, has has has de fer fotocòpies, te'ls llegeixes, però després te'ls prepares per veure com com ho expliques a la classe tot el que estàs llegint tu no? (...) Aviam com **ho adapto** ara perquè els nens ho entenguin, no? (...) Després has d'anar mirant "val, com ho faig ara per al Pol, l'Adrià, el Diego...?", no? (...) Eh (...) Això, per a que arribin. (...) Has d'anar mirant què has de canviar, com ho pots adaptar, com podem fer les fitxes... però clar, després et ve el dia a dia: entrevistes amb els pares, has has has de fer tot el que has de fer el que et demanen des de direcció, has de (-) i clar, arriba un moment que per poder arribar a tot hauríem d'estar treballant (...) pràcticament 18 hores al dia i i i (...) és una dificultat molt gran. Sobretot per això que et comento, no? (...) Vols arribar a tothom però es que arribar a tothom... jo perquè tinc l'ajuda de la **vetlladora** i de i de la **SEI** perquè m'ajuden en **tot el que poden** sinó, sinó seria **impossible impossible**.

80 S: Doncs si, tota la raó (...) Bueno doncs, "*hasta aquí mi entrevista*" =(riu)=

81 A: =(riu)= Doncs **ja està** Sandra! No saps el que t'agraeixo això eh? (...) Quan he començat a escriure les respostes he dit mare de Déu per explicar tot això...

82 S: Doncs si, millor per telèfon la veritat (riu)

### ENTREVISTA AL VETLLADOR D'INFANTIL (E) (E<sub>5</sub>)

L'entrevista va tenir una durada de 19 minuts i 16 segons i es va realitzar al despatx de la coordinadora del MOPI. Es tracta d'un despatx personal i insonoritzat, pel que es va poder gravar l'entrevista amb nota de veu.

A continuació es mostra la transcripció de l'entrevista, identificant com els dos parlants principals a E i jo, S (Sandra).

1 S: Com vaig comentar-te, et faré unes preguntes relacionades amb la discapacitat motriu sobre els recursos posturals que es fan servir, les adaptacions del material didàctic i els ajuts tècnics.

2 E: Vale

3 S: Aviam, la primera pregunta (...) *Quina és la funció concreta dels serveis especialitzats en relació als infants amb discapacitat motriu?*

4 E: No, sí (riu). Això t'ho volia preguntar ahir (...) Els serveis especialitzats, **qui són?**

5 S: L'Eva, jo no he vist més

6 E: Ah vale, (...) bueno, a **principi de curs** també va venir el Marc que era de **EAP** especialista en comunicació i ens va donar pautes amb els pictogrames (...) ens va dir com els havíem de fer servir, com introduir-los, en quin moment (...) Jo amb ells no em reuneixo mai (....)

7 S: Amb la fisioterapeuta tampoc?

8 E: No, no (...), amb la tutora sí, però amb mi no.

9 S: I quin sentit té això?

10 E: Cap (riu), jo tampoc trobo el sentit (...) S'hauria de reunir amb mi i que fos jo el que li digués a la tutora quins canvis hem de fer, no a l'inrevés (...) Crec jo vaja. (...) O al menys que estiguem, no sé, tots tres. (.....) Clar, hi ha moltes coses que jo no sé, coses que em van comentant sobre la marxa (...)

11 S: O sigui que els serveis especialitzats, en aquest cas la fisioterapeuta, només entra en contacte amb el tutor, no?

12 E: mhm (...) Si. A mi com a molt (-), o bueno amb la coordinadora entren en contacte però només quan han de demanar permís per adaptar alguna cosa sinó (...) (-) Habitualment només amb la tutora, però suposo que amb la família també tindrà algun tipus de contacte, però jo encara no he vist **aquest contacte**. (...) El que si que és veritat que la fisioterapeuta a mi em dona pautes per al dia a dia o (...) com a molt m'explica coses relacionades amb el tema "fisio".

13 S: mhm (...) vale (...) *Què creus que és el més important a l'hora de donar resposta a les necessitats d'un infant?*

14 E: Aviam (riu), aviam (.....) Depèn. Què és el que podem oferir nosaltres?

15 S: Sí

16 E: Ah, pues realment els recursos econòmics. (...) Els recursos econòmics realment és el que posa les barreres. Molts cops, en escoles en les que he treballat hem hagut de fer de més perquè el centre no estava adaptat (...) no era correcte. (...) Però bueno, escoles poco adaptades hi ha a tots llocs, no?

17 S: Doncs sí. Mhm (...) *Què creus que és el més important a l'hora de donar resposta a les necessitats d'un infant?*

18 E: El més important, crec que jo, és és que vosaltres a la universitat li doneu més importància i més pes. (...) Pel que m'heu explicat tampoc (...) tampoc ho treballeu molt, no? I crec que es comença per aquí (...). Crec que el principi és aquesta, que us donin més (...) més recursos per a poder (...) fer més coses. Perquè hi ha molts cops que entres a l'aula i dius buf, què faig amb aquest alumne? Si des del començament ens fessin a tots una idea del que ens podem trobar (-) I després els recursos econòmics clar (riu). O sigui això (...) talla moltes oportunitats.

19 S: *I quin diries que és l'inconvenient principal, doncs, per atendre els infants amb necessitats educatives? (...) Els recursos, doncs?*

20 E: Sí, els recursos econòmics.

21 S: mhm...

22 E: És que si ara, per exemple, tinguéssim una persona per al Tyler, una per a l'Iker, una per a la Gemma, una per a l'Emma (...) pues ells avançarien molt més i aprendrien molt més i es podrien treballar moltes més coses.

23 S: Doncs si (...) Bueno, *hi ha recursos que possibiliten els canvis posturals dels alumnes amb discapacitat motriu?* (...) Ja sé que sí perquè els he vist, però vull que me'ls expliquis una mica, perquè jo els veig i per a mi tots són iguals (riu).

24 E: (riu). Mira, la mateixa cadira que fem servir i que fa servir la família per al dia a dia ja li corregeix la postura. (...) Pel lateral, a l'alçada de les **costelles**, hi ha una palanca que permet anar modificant la postura i la col·locació del seu tronc i la seva esquena per evitar **malformacions** o posicions incorrectes. (...) Sinó molts cops es gira cap a un costat o (...) o el que sigui.

25 S: No a tots els caminadors se'l subjecta pel tronc no?

26 E: No, no (...) per les cames també (...). És molt important tenir en compte les cames. L'únic recurs que no li corregeix la postura és el caminador que fa servir per al pati. (...) Aquest el que fa és mantenir-lo de peu perquè pugui córrer al pati (...) bueno, córrer (...). Les cadires si que corregeixen la postura (...) o inclús el seu cotxet (...) el que porten els pares de casa (...). Tots, en teoria (riu), corregeixen.

27 S: I el caminador que tenia abans per quan tots els companys estaven a la rotllana? (...) aquella que era de fusta i de color verd (...) crec.

28 E: Aquell (.....), ah vale, ja me'n recordo (riu) (...). Aquella no corregia gens, encara que la idea era que si (riu). Però jo no crec que (-) sempre s'anava cap als costats o cap endavant, quedava corbat i (-) corregir no corregia. (...) jo crec que era per a que pogués estar al terra com la resta de companys sense caure. Però corregir (...)

29 S: (riu) *Es té en compte la funcionalitat del tipus de recurs emprat?*

30 E: Sí, si (...) per exemple tenim el *bipe*, el bipedestador, que és per a que estigui de peu, que l'hem d'utilitzar (...) màxim 20-30 minuts al dia. Sense excedir-nos, però l'ha d'utilitzar.

31 S: Mhm (...) El bipedestador (...) no és el del pati no (...)?

32 E: no (riu), el que fa servir per treballar que té la taula incorporada?

33 S: Ah! Vale, vale (riu)

34 E: Pues aquest el que fa és subjectar-lo de peu pels pectorals i per l'esquena (...) i li queda la taula just al davant (...) que li va molt bé per treballar, perquè té la taula al davant i els braços i pot arribar fins on vulgui. (...) Després també tenim la taula aquella vermella que té un forat però (-) aquesta va molt bé però (...) depenent de quina cadira l'acompanyi. (...) La blava per exemple (-) ell entra al forat de la taula i el reposabraços li queda molt cap endins (...) i no pot fer res, clar. (...) Abans tenia una altra cadira també que era de color gris però aquella no (...) a la fisio no li agradava (...), ell arribava fins a la taula i s'anava cap als costats, o se li anava el braç (...)

35 S: Això també ho tria l'Eva? Quin és fa servir, si s'incorpora un nou (...)?

36 E: Sí, si (...) És més, alguns d'ells els ha portat ella o se'ls ha emportat un altre cop. (...) Ara t'ensenyaré el primer caminador que vam tenir (...) **un cop** el vam fer servir (riu), era el pitjor de tots.

37 S: (riu) mhm (...) *Es té en compte la comoditat de l'infant? De quina manera?*

38 E: Clar (...) en tot moment. (...) És això (...) que ell estigui a gust. (...) És anar-li preguntant, (...) i sinó anar-li dient "si no estàs còmode, digam-ho i et canvio de postura o (-) (...).

39 S: La seguretat suposo que també es té en compte no?

40 E: Sí, si no (...) realment (...) si, mentida (...) el més important és això, la seguretat de l'Iker.

41 S: *Es preveuen les possibles deformitats evitant les postures incorrectes? Com?*

42 E: Evitant fer (-) (...) per exemple hi ha molts cops que hem de fer com una balança (...) si tirar cap a allò emocional o (...) o cap allò que hauríem de fer realment, no? (...) Per exemple, el que jo faig d'agafar-lo per la cintura i que ell vagi caminant no és bo per a ell (...) o sigui realment (...) no li estic fent cap favor. És més per la part emocional (-) allà estic basculant, si tiro cap a la emoció o cap a lo correcte, saps? (...) Hi ha molts cops que si estan els companys ballant i no tinc el caminador a prop o el que sigui (...) doncs, l'agafo i l'aguanto jo de peu (...) però realment

no hauria de fer-ho (.....) S'intenten evitar les males postures, però lo més emocional no ens acompanya. (...) És com: o emocional o evitar postures, o correcte i incorrecte (....).

43 S: Clar (....) També es fan servir matalassos per la posició decúbit?

44 E: Sí

45 S: I (....) normalment quan?

46 E: El matalàs està més que res per si jo he de sortir fora de la classe (...) i no tinc cap cadira a prop (...) o el que sigui (...). Mal dit és com com per deixar-lo **aparcats**, vagi a per la cadira o a on hagi d'anar i (...) saber que quan torni estarà allà al matalàs. (....) o sinó també molts cops (quan estan fent joc o així), (...) deixo que s'estiri i així va millor per (-) **juga** amb els companys o juga a amagar el cap posant-se boca abaix i anar girant d'un costat a l'altre o (....) o molts cops estant estirat de costat, algun company li llença un **cotxet** i ell amb un cop li torna (...).

47 S: Mhm.. *Els recursos de control postura afavoreixen el control i l'accés als materials escolars?*

48 E: Mhm... jo crec que sí, no?

49 S: A tots els materials?

50 E: Bueno (...) si ell volgués agafar un llibre del prestatge de dalt de de la biblioteca de la classe (...) no podria, o (...) o agafar materials que estan en els calaixos (....) no, no podria. (...) Clar, del que hi ha a classe (-) (....) inclusió no hi ha vaja. (...) Les escoles no són inclusives (...) i aquesta tampoc crec (riu). (...) L'escola no fomenta la inclusió (...) diguem que fomenta la integració, no? (...) Ell està integrat, forma part però no (...) no fa el mateix que la resta. (....) Ara mateix (-) a l'alçada on estem ara no hi ha inclusió com a tal, hi ha integració. (...) Però no hi ha inclusió que és el que estem buscant. (...) Ell ara mateix aquí (-) hi ha moltes coses que (-) té moltes barreres (...) i arquitectòniques moltíssimes. (...) Entre les taules de la classe, per exemple, ell no és pot moure (...), no li cap el caminador.

51 S: Tens tota la raó (riu). Mhm... *Hi ha adaptacions específiques del mobiliari?*

52 E: Mhm (...) Hauria d'haver-hi (riu). (...) El lavabo per exemple ho hem improvisat nosaltres (-)

53 S: Es pot posar i treure o es fixe?

54 E: No, no, es pot posar i treure. (...) També hem improvisat el canviador que (-) bueno l'has vist no? L'hem hagut d'improvisar perquè no teniem i aquí (...) en aquest lavabo tenim un altre canviador per si de cas però (....) adaptacions que diguis "això estava de tal manera i per tenir l'Iker a la classe ho hem hagut de canviar" (...) no, no, no. (.....) El que no sé (-) això ha canviat molt (...) tal i com estava abans suposo que hi haurien **moltes més barreres** de les que hi ha ara (...) ara mateix suposo que serà més fàcil a l'haver fet la classe oberta amb dues entrades per als 2 grups (....) Jo crec que alguna cosa si que han fet però (...) però poc i falta molt.

55 S: *Es posiciona el material de manera adequada?* (...) Per exemple subjectant-lo a la taula amb un hule antilliscant, amb blue-tack (...)?

56 E: Això s'intenta

57 S: *I quins recursos poden haver-hi per donar-li la mateixa utilitat al material?* Tipo això que es fa que quan estigui amb una fitxa (...) tingui l'hule (...) i alguna cosa més a part d'això?

58 E: Sí, per exemple (...) el el (...) el **subjectador** que té? (...) que té un velcro per a enganxar-lo a la mà i pot agafar els retoladors, la cullera (...) el que sigui. (...) A part del subjectador i l'antilliscant (...) **ah! si!** el ratolí de l'ordinador! (...) Només ha d'apretar-lo (...) és com de juguina. (...) i en comptes de moure el ratolí el que ha de moure és la bola del mig i (...) quan ell vol (...) apreta el botó i (...) i ja funciona. (...) Però clar ell no el pot fer servir (...) només el pot clicar (...) perquè ell la mobilitat fina no controla saps?

59 S: Clar (...) *Després d'haver fet recerca he conegut com les necessitats educatives més comuns dels infants amb discapacitat motriu són la necessitat en el desplaçament i la mobilitat, la necessitat d'accés i exploració de l'entorn, la necessitat de comunicació, la necessitat d'interacció i socialització i la necessitat d'autonomia en les activitats de la vida diària. Com es dona resposta a aquestes necessitats com a vetllador?*

60 E: Mhm (...) Centrant-me en la meua postura?

61 S: Sí, per exemple (...) en la necessitat en el desplaçament i la mobilitat doncs (...) ajudant-lo amb els caminadors (...), en la necessitat de comunicació (...) amb els pictogrames (...) saps?

62 E: (...) Vale vale (...) És una mica ambigua aquesta pregunta (riu). (...) Per a la mobilitat ens basem sobretot en les cadires i els caminadors (...) o inclús en els companys, que són els que el porten d'un costat a un altre. O (...) o (...) o sí, (...) per exemple, en quant a l'autonomia o l'autoconcepte (...) tot això ho treballem amb els companys. (...) Que ell també pugui demanar ajuda, (...) pugui demanar el que ell vol en comptes de jo preguntar-li. (...) Molts cops, al principi, queia en l'error de preguntar-li (...) quan a nosaltres no ens van preguntant tota l'estona què és el què volem saps? (...) Ell també ha d'aprendre a demanar a les coses. És normal (...) clar (...) de primeres nosaltres podem caure en l'error de dir (...) "com ell no ho pot fer vaig a facilitar-li", saps? (...) però clar, no podem pretendre que estigui tota la vida esperant a a que algú li preguntí que vol, no? (...) ell també ha d'anar preguntant i demanant les coses (...) que estigui segur del que vol, perquè hi ha molts cops que li preguntes "tens set?", (...) què igual ni ho ha pensat, però ho pensa i diu (...) ah! doncs si, ja que ho dius (...). No és necessitat vaja. (...) O hi havia cops que li passava alguna cosa i i em mirava (...) clar, jo ja sé el que li passa (...) no, no, no pot esperar a que vagi jo sempre (...) pot ser algun dia jo no estic i li ha de demanar a (...) a algú que no el coneix tant (...) i s'haurà d'espavilar. (...) Hi aquí tenen molt a veure els **companys** eh? (...) també han d'aprendre quan vol alguna cosa, quan està demanant algo, quan li molesten (...) i no és **gens fàcil**. Això costa bastant (...) amb els pictogrames (...) perquè no entenen per a què són (...) ni com es fan servir saps? (...) Molts cops els faig servir davant d'ells com com (...) com si fos com a model o (...) o com a guia per a ells (...) però (...) miren els pictogrames i li pregunten "està en aquesta fila lker?" i es queden mirant els pictogrames esperant a que l'lker li digui que sí o que no (...) però jo els dic "mira mira a l'lker perquè t'està dient algo" (...) però llavors ja es cansen d'esperar la resposta verbal i no ho intenten i (...) i se'n van a un altre lloc.

63 S: Mhm (...)

64 E: No sé si t'he respost molt bé (riu)

65 S: Sí, si (riu) (...), no et preocupis (riu)

66 E: (riu)

67 S: Bueno i l'última (...) *Quins aspectes destacades que són els més difícils de dur a terme com a vetllador?*

68 E: Mhm (.....) El fomentar l'autonomia és el més important i (...) i a la vegada el més complex (...). Com he dit (...) molts cops caiem en l'error d'estar al damunt d'ell (...) quan no. (...) Ha de ser ell qui preguntis i qui demanis (...) però al principi li dones tot perquè (...) perquè no vols que es frustris saps? (...) A vegades el més difícil és el que seria com "de cajón", l'autonomia i la socialització no? (.....) Per relacionar-se amb els companys (-) ell ho fa molt bé eh, però és el fet de (-) (...) a vegades els companys (-) (...) al principi el veien més com un joc <pel fet que va amb caminador i va a l'escola amb cotxet> més que com igual (.....). Pot semblar molt (-) però era així. (...) Molts cops jugaven amb ell més que (...) més que intentar comunicar-se o relacionar-se saps? (...) A mesura que hem anat avançant **ha canviat molt** la cosa eh? (...) és molt diferent la relació (...), suposo que amb el temps anirà millorant (...) anirà millorant tot una mica més (riu).

### ENTREVISTA VETLLADORA DE PRIMÀRIA (M<sup>o</sup>J) (E<sub>6</sub>)

L'entrevista a la vetlladora de Primària va haver de fer-se per correu electrònic. Vaig enviar-li les preguntes i li vaig demanar que me les respongués en un període de dues setmanes, màxim. És per això que a continuació tan sols es mostra pregunta- resposta (les respostes són paraules textuales de la vetlladora).

*Hi ha recursos que possibiliten els canvis posturals dels alumnes amb discapacitat motriu? Quins són? Me'ls podries descriure?*

El nostre alumne té assignada una fisioterapeuta de l'EAP. Ella és qui em dona les pautes d'actuació amb ell. Jo desconec aquests recursos, ja que no és la meva funció, ella és l'experta. La meva obligació és aplicar totes les pautes que em diu la fisio i afavorir a que el nen sigui capaç de ser el màxim d'autònom possible. Allà on no pot arribar ell, jo li he d'ajudar. A primer venia dos cops a la setmana i aquest any en veure que el nen ha evolucionat molt, ve un cop per setmana.

*Es té en compte la funcionalitat del tipus de recurs emprat? De quina manera?*

Com comentava, ara ve la fisio un cop a la setmana i parla amb el tutor i amb mí de com va el nen. Moltes vegades es queda dintre de l'aula i fa una observació per tal de detectar les dificultats que pot presentar el nen i a partir d'aquí ella elabora les pautes d'actuació que després ens facilita perquè les apliquem.

*Es té en compte la comoditat i la seguretat de l'infant? De quina manera?*

És la prioritat número u. És essencial que el nen es trobi còmode a la classe i encara més important que estigui segur. En la comoditat se li ha posat des de l'etapa d'Infantil un seient pèlvic de guix que s'adapta a la cadira de la classe. Això li dona estabilitat. Aquest any li hem hagut de fer un de nou perquè li estava fent mal a l'esquena.

Respecte a la seguretat jo sóc la seva ombra. He d'intentar que en la mida de les seves possibilitats ell sigui molt autònom, però sempre he d'estar a prop per evitar que es faci mal. Per exemple, a primer només era capaç de fer dos o tres passes sol, ara ja és capaç de fer més de

deu, però jo vaig darrere d'ell perquè si veig que va a caure poder agafar-lo, ja que hem d'evitar que es caigui i agafi por. Però només actuaré si veig que el nen cau, si perd l'equilibri ell ha d'intentar primer establir-se.

*Els recursos de control postural estableixen el tronc, els braços i els membres inferiors?*

Com ja dic això ho analitza i ho decideix la seva fisioterapeuta, jo puc donar la meua opinió però no tinc capacitat de decisió. Pel que jo veig sí que ho té en compte i aconsegueix establir totes aquestes parts del cos.

*Els recursos de control postural afavoreixen el control i l'accés als materials escolars?*

Sí. Continuament ho analitza la fisio i és objectiu prioritari, que ell sigui autònom i que pugui accedir a tot el material escolar exactament igual que els altres.

*Hi ha adaptacions específiques del mobiliari? Podria esmentar-ne alguna?*

Sí. Com ja he comentat té el seient pèlvic a la cadira i a més, tot i que cada vegada la utilitza menys perquè busquem que es relacioni el màxim possible amb els companys, té una taula especial per a ell.

*Es posiciona el material de manera adequada? (Per exemple, subjectant-lo a la taula sobre un hule antilliscant, amb blu- tack...) Quins altres recursos hi poden haver per donar la màxima utilitat al material?*

La fisio va decidir que el nen necessitava:

- 2 caminadors. Un de color taronja per desplaçaments llargs i per jugar al pati i un de color blau amb safata (per transportar objectes) per desplaçaments curts.
- taula amb escotadura en U
- ordinador amb ratolí
- Dycem antilliscant
- Seient pèlvic..

*Quins aspectes es tenen en compte a l'hora d'adaptar ajuts tècnics o materials didàctics? Hi ha alguna pauta que indiqui quines modificacions són les més adients?*

El tutor i la fisio valoren totes les activitats curriculars que el nen ha de fer a l'aula i com sempre valoren si serà capaç de fer-les sense ajuda. Sempre se li intenta facilitar el màxim possible abans de canviar l'activitat (fitxes en din-A3, ordinador...), és a dir, sempre s'intenten fer adaptacions metodològiques, però en el cas de les mates es fan metodològiques i si no arriba, curriculars.

*Després d'haver fet recerca he conegut com les necessitats educatives més comuns dels infants amb discapacitat motriu són la necessitat en el desplaçament i la mobilitat, la necessitat d'accés i exploració de l'entorn, la necessitat de comunicació, la necessitat en la interacció social i la necessitat d'autonomia en les activitats de la vida diària.*

- *Com es dona a resposta a aquestes necessitats com a vetllador? (Exemples) (EX. Pel que fa a la necessitat de comunicació fem servir els pictogrames, pel que fa a la necessitat d'interacció proposem activitats cooperatives...)*

El nostre alumne no té dificultats a l'hora de comunicar-se o a l'hora d'interaccionar amb els



altres ja que els seus companys estan molt acostumats a la diversitat des de ben petits. Ell té una atàxia en el cerebel que li afecta motriument i li ha provocat un endarreriment en els aprenentatges. La meua funció amb ell és afavorir al màxim la seva autonomia. És a dir, quan entra que es tregui la jaqueta i la pengi al penjador aguantant-se a la paret, que sigui capaç de fer unes quantes passes fins a la rotllana sense ajuda de ningú, que agafi un llibre de la biblioteca, que aprengui a anar al servei ... tot sol i allà on veiem que no ho pot fer informo al tutor i a la fisio per pensar com li podem facilitar. Joestic amb ell només per tema de moviment.

*Quins aspectes destacaries que són els més difícils de dur a terme com a vetllador?*

Contínuament he d'estar prenent decisions sempre intentant que el més beneficiat sigui ell. Sempre he d'intentar que no es perdi molta estona de rotllana, d'explicacions... he de valorar quan és el moment adequat per anar al servei, per anar a treballar al passadís que camini sense ajuda, quan és millor anar a que baixi per les escales per anar al pati. La interacció amb el tutor de l'aula és molt important.

*Què creus que hauria de millorar a nivell educatiu per atendre correctament als infants amb necessitats educatives especials?*

Més persones treballant a l'aula. El mestre no pot arribar a tothom.

*Annex 4. Aportacions recollides de cadascun dels participants en la recerca*

DIMENSÍO	CATEGORIA	E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>
<b>D1.</b> Polítiques Inclusives	<b>C1.</b> Rol de l'Equip Directiu	L'equip directiu són els directors, no hi ha coordinadors.	L'equip educatiu el que fa és posar tots els recursos que tenen a l'abast per tal de poder ajudar.
		L'equip educatiu i els pares o tutors col·laboren a través de les activitats de projecte, les activitats curriculars, les festes, l'AMPA o a través dels delegats de grup.	Sí que es fan col·laboracions de que els pares vinguin a l'escola, però ho fan "amb comptagotes". En moments molt concrets, però no de manera sistematitzada.
			Intenten anar el màxim de connectats pel que fa a planificacions. Els mestres tenen dues hores setmanals per fer-les, tenen l'hora pròpia de coordinació i una altra hora els dimarts on es coordinen tant primer com segon de primària.
			Es desenvolupen recursos compartits per recolzar l'aprenentatge. Fruit de la col·laboració i la planificació, el resultat és que s'han de proporcionar uns recursos, uns materials... L'essencial per a dur a terme això és la comunicació, ja sigui amb la resta del claustre, amb les famílies, amb els professors que intervenen en aquella aula... I després hi ha planificacions que donen com a resultat una estratègia comuna de desenvolupar, una manera de fer compartida.
	<b>C2.</b> El Centre Escolar	El centre escolar més que rebutjar les formes de discriminació cap els infants amb NEE el que fa és evitar que això passi.	Es rebutgen totes les formes de discriminació. Es treballa "l'educació en valors". Com a escola Jesuïtes també tenen uns essencials molt importants: ser conscient, competent, compassiu i compromès (4 C).
		A l'escola es dona la possibilitat d'assistir a formacions per a mestres, a tallers amb les famílies i a conferències d'experts sobre inclusió i necessitats educatives especials.	Hi ha una activitat complementària que es fa a la PIN Primària que és la matèria de "per pensar-hi", on es treballa la gestió de les emocions.
<b>C3.</b> Escola per a tothom	Les estratègies que es fan servir per promoure la convivència, són moltes, donat que l'escola té un ventall molt ampli d'estratègies.	Es busca eliminar el maltracte, i per a això és important gestionar conductes. En el cas de les edats de primer a quart de primària són infants que necessiten gestionar les seves	

			emocions, i el que fan des de l'escola és proporcionar-los eines per poder-ho fer.
		L'escola compta amb una normativa general de convivència, tot i que cada etapa fa les adaptacions o modificacions pertinents.	Treballar les conductes i eliminar el maltracte i el bullying és un treball en equip: l'escola és una part, la família és una altra i l'alumne l'altra.
		Concretament al MOPI es treballen normes que els infants poden complir i treballar.	En aquestes edats els infants estan molt influenciats pel que viuen a la família i pel que reben a l'escola. Si això actua en sintonia és bona senyal, però en el moment en què l'escola i la família prenen camins diferents, l'infant comença a trontollar.
<b>D2.</b> Pràctiques Inclusives	<b>C4.</b> Currículum per a tothom i procés d'aprenentatge	No totes les activitats es basen en els interessos dels infants. Tenint en compte quin és el nostre objectiu com a mestres, el camí sí que el poden guiar els infants.	L'equip educatiu sempre vincula el que té lloc al centre escolar amb la vida dels estudiants. Els tutors sempre estan en contacte amb les famílies. Quan un aspecte preocupa a l'infant a nivell familiar, això té unes conseqüències a nivell escolar.
		A nivell d'infantil el treball cooperatiu queda molt limitat perquè és una etapa molt egocèntrica. Més que un treball cooperatiu es parla de "construcció com a grup".	Es promou el pensament crític dels infants i és molt necessari, sobretot a primària. A primer i a segon el més important és la gestió de les emocions. A tercer, quart, cinquè... ja es realitzen rutines de pensament, sabent que està bé i que malament, diferenciar-ho, argumentar-ho...
		Tot el claustre té coneixements sobre la discapacitat motriu. Es fan trobades amb el departament d'orientació, amb els especialistes, amb els tutors, ... els coneixements s'han obert molt més a tothom.	Tot el claustre té coneixements sobre la discapacitat motriu, tot i que els tutors que l'han anat tenint al llarg dels anys que porta a l'escola tenen més coneixements sobre la seva discapacitat o situació.
			El Director va decidir mantenir el tutor que l'infant va tenir a primer de primària, també a segon de primària. Considerava que era important aquesta continuïtat per tal de garantir unes maneres de fer. S'ha de tenir present que hi ha moltes trobades amb les famílies, molta informació per part de l'EAP, molta informació de la fisioterapeuta... Era interessant garantir la seva continuïtat per a que aquesta informació no s'anés diluint ni s'anés perdent.

DIMENSÍO	CATEGORIA	E <sub>3</sub>	E <sub>4</sub>
D3. Àmbit curricular	C5. Metodologia per treballar objectius i continguts curriculars	<p>Ara mateix no s'incorporen nous objectius pel fet de tenir un infant amb discapacitat motriu a l'aula perquè a nivell curricular ell segueix el ritme de la resta de companys i segueix els objectius curriculars que tenim marcats per el primer trimestres de P3.</p>	<p>Quan es planteja un projecte o tenim una feina de matemàtiques a fer, s'analitzen els objectius, les activitats i els continguts que engloba el projecte i es decideix si s'adapten o no.</p>
		<p>Per al segon trimestre que estan fent el seu PI del nou informe potser treuen algun criteri, o sigui algun ítem d'avaluació, però l'objectiu serà el mateix. Adapten el criteri d'avaluació però l'objectiu no.</p>	<p>Quan el mestre va conèixer el grup-classe, i concretament a aquest infant, va haver de decidir si li feia un PI curricular en totes les matèries. El tutor, després d'observar-lo i avaluar-lo va creure oportú fer-li un PI només per a les matemàtiques, perquè era el més costós per a l'infant. A la resta de matèries segueix el ritme de la classe (amb algunes carències).</p>
			<p>A l'hora de crear-li el PI es van seguir les indicacions de la fisioterapeuta de l'EAP. S'havia de procurar que, entrés el mestre que entrés a l'aula, havia de conèixer i veure les adaptacions metodològiques que se li fa a l'infant amb discapacitat motriu. Cadascun dels mestres que entra a l'aula de l'infant ha de tenir al seu abast una sèrie de recursos o eines per a facilitar-li la feina a l'infant (ja sigui de forma oral, posant numerets, enganxant gomets...). És a dir, que faci el mateix que la resta però adaptant-li l'activitat metodològicament. Això s'ha realitzar de manera conjunta amb totes les dimensions (hi ha un document compartit on es troba "per a l'expressió escrita es proposa que per a facilitar-li la feina, es faci servir X adaptació"</p>
			<p>Sempre li faciliten tot el que poden per a que ell pugui fer la feina sol. És per això que van tenir una reunió amb totes les persones que treballen amb ell (neuròleg, EAP, fisioterapeuta, psicòloga, logopeda...). Es va destacar la importància de la zona de desenvolupament proper, és a dir, que l'infant no</p>

			estigui massa lluny dels aprenentatges i sigui capaç d'arribar-hi. El més important és ajudar-lo a que arribi a fer les coses però no fer-les per ell, sinó no s'esforça.
	<b>C6.</b> Planificació de les activitats	A l'inici del curs no anava a l'escola per les tardes. I ja no era tant pel grau d'atenció sinó que ell a nivell físic estava tan cansat que era impossible demanar-li que estigués atent o que focalitzés la vista, per exemple, perquè a nivell físic estava esgotat. Ara que comença a agafar una mica el ritme a nivell físic se li està demanant que vingui per les tardes precisament per començar a treballar tot el tema de l'atenció.	En un principi no treballava la grafia a mà, sinó que treballava amb l'ordinador. Vam decidir que s'havia de canviar perquè l'infant no assolís la grafia. Els mestres (tutor i vetlladora en aquest cas) analitzen la fitxa i/o feina que s'ha de fer i, si s'ha d'escriure poc, l'infant ho escriu a mà. Si s'ha d'escriure molt se li proporciona un programa de l'ordinador que li permet escriure en un PDF i fa l'activitat de manera digital. Aquesta tria entre "treball a mà" o "treball a ordinador" és una tria diària.
			Si alguna activitat és massa llarga se li redueix. (Per exemple, si els infants han de fer 4 sumes i 4 restes, es medita si fent 2 i 2 l'infant ja té suficient. I, si és així, se li redueix la feina). El seu ritme de treball és molt més lent que el dels seus companys.
		No hi ha actuacions que es poden posar en pràctica per evitar que la discapacitat motriu es converteixi en una barrera que dificulti el desenvolupament personal i la inclusió. El primer de tot és normalitzar el cas. Que l'Íker tingui problemes a nivell de mobilitat o tingui problemes per expressar-se o per relacionar-se amb els companys no vol dir que hagi de tenir un problema generalitzat que el tinguem que tenir aïllat de l'aula. Cal entendre que és un company com la resta, que ningú senti llàstima d'ell i després també beneficiar-se dels recursos que des de l'EAP es faciliten.	No es planifiquen activitats que siguin gratificants per als interessos i les necessitats dels infants. Els projectes ja venen donats per Jesuïtes. Durant un curs escolar tenen una sèrie de projectes que han de fer totes les escoles Jesuïtes i que estan programats (al calendari). Són projectes ja definits i tancats, per això el ritme que s'ha de seguir és el que es proposa com a Jesuïtes, no es poden fer gaires modificacions. Són projectes proposats per una sèrie de mestres que durant un temps es van dedicar a programar i planificar-los.
<b>D4.</b> Avaluació	<b>C7.</b> Característiques	Sí que es fa una avaluació inicial de l'alumne, però ho fa l'EAP. L'EAP, en aquest cas, per determinar si ell havia d'estar en una aula ordinària o en una aula d'educació especial, li va fer unes proves. Tots els membres que van estar dins d'aquesta observació,	No es du a terme una avaluació inicial com a tal. Ara és el segon any que el tutor té a l'infant al seu grup-classe. El primer any que el va tenir es va trobar amb un problema molt gran, i era que la metodologia de l'escola estava canviant i l'infant no s'adaptava

		<p>tant des de l'EAP com els seus fisioterapeutes, de Baula, van coincidir que era una nen d'escola ordinària, per això va venir.</p>	<p>bé a aquest canvi. Actualment l'infant està treballant a PIN i s'està iniciant (des de fa 1 any aproximadament) al treball per projectes. El tutor va analitzar com funcionava, com treballava... va observar que se'n sortia correctament en el treball per projectes i per això va decidir no fer cap adaptació curricular. Tot es va veient en el dia a dia, però no hi ha una avaluació inicial com a tal.</p>
		<p>No es realitzen proves orals o adaptades per avaluar-lo. La mestra té els mateixos objectius per per a tots, l'únic que per a ell ha d'adaptar-lo per a que li pugui dir. Si vol saber si ho ha entès o si ho ha assolit, ha de fer-ho a través de pictogrames o a través de la mirada.</p>	<p>No es realitzen proves orals o adaptades per avaluar-lo.</p>
	<p><b>C8.</b> Agents que intervenen en l'avaluació</p>	<p>Tots els membres que van estar dins d'aquesta observació, tant des de l'EAP com els seus fisioterapeutes, de Baula, van coincidir tots que era una nen d'escola ordinària, per això va vindre.</p>	<p>L'avaluació és multidisciplinària, on cadascú se centra en el seu àmbit. Cadascun dels mestres o especialistes, a principi de curs, van realitzar una observació acurada per conèixer com era l'infant, com aprenia, quina era la metodologia que millor s'adaptava al seu aprenentatge...</p>
<p><b>D5.</b> Rol del tutor</p>	<p><b>C9.</b> Metodologia del mestre a l'aula</p>	<p>A l'inici del curs no anava a l'escola per les tardes. I ja no era tant pel grau d'atenció sinó que ell a nivell físic estava tan cansat que era impossible demanar-li que estigués atent o que focalitzés la vista, per exemple, perquè a nivell físic estava esgotat. Ara que comença a agafar una mica el ritme a nivell físic se li està demanant que vingui per les tardes precisament per començar a treballar tot el tema de l'atenció.</p>	<p>L'infant treballa més pel matí que per la tarda. A l'hora del menjador intenta descansar (tot i que no aconsegueix dormir) i per la tarda ell mateix es nota cansat i no treballa de la mateixa manera com ho fa als matins. El tutor d'aula sempre intenta que treballi igual que els seus companys perquè si no les feines s'endarrereixen o treballa menys que la resta, però a la que es detecta un cansament excessiu, es busquen activitats alternatives. Es fan activitats amb l'ordinador, se'n va al racó de la Biblioteca a llegir un llibre i relaxar-se...</p>
		<p>Amb la metodologia que es fa servir, els agrupaments formen part del dia a dia. Com que tenen facilitat per tenir diferents tipus d'agrupaments, no ha de pensar un específic per com vull treballar amb l'Íker.</p>	<p>A través del treball per projectes es dona l'oportunitat a l'infant de realitzar activitats individuals, activitats en parella i activitats en grup. És el mestre qui fa aquests grups.</p>

		<p>La tutora sap que pels matins dels dilluns sempre faltarà. Llavors aquest any, normalment, cau l'horari que quan els dies que ell va a Baula ells a l'aula no estem fent res primordial o essencial que ell s'estigui perdent. Si fos el cas jo després li explicaria a ell i ho treballaria amb ell individualment, però és la sort que en aquell moment es fan els 30 minuts de bon dia, i es fan 30 minuts d'algo que no dóna temps que sigui molt important i després ja esmorzem. Després del pati l'infant ja torna.</p>	<p>Diàriament el tutor analitza i observa quines són les fitxes o les feines que s'han de realitzar i valora si l'infant és capaç de fer-la o no, per evitar que es frustri. Quan es frustra s'enfada molt i es nega a treballar, i això no ho volen a l'escola.</p>
		<p>A mi amb l'Íker el que em costa més és la comunicació... Hem de ser conscients del handicap que té, que només es pot comunicar amb la mirada, i creu que a casa i amb l'Eloi sí que intenta molt més fer aproximacions a nivell oral, però perquè tenen més temps, hi ha més situacions de tu a tu i es crea com un feeling. Creu que amb l'Íker no he arribat encara a aquest punt, llavors moltes vegades quan estic amb ell em veu com un referent d'autoritat i es bloqueja una mica més i tendeix a comunicar-se amb la mirada més que intentar fer aproximacions orals.</p>	
		<p>Compta amb l'ajuda d'un vetllador, una persona atorgada des de la Generalitat de Catalunya. En aquest cas es va decidir que havia d'estar les 25 hores lectives a l'aula.</p>	<p>Compta amb l'ajuda de la vetlladora, una persona atorgada des de la Generalitat de Catalunya. En aquest cas, el director de nivell va decidir que havia d'estar 19h a l'aula.</p>

DIMENSIÓ	CATEGORIA	E <sub>5</sub>	E <sub>6</sub>
		<p>Els caminadors corregeixen la postura de l'infant. La mateixa cadira que es fa servir a l'escola i que fa servir la família per al dia a dia ja li corregeix la postura perquè permet anar modificant la postura i la col·locació del tronc i l'esquena.</p>	<p>L'alumne té assignada una fisioterapeuta de l'EAP. Ella és qui dóna les pautes d'actuació amb ell. La vetlladora desconeix aquests recursos ja que no és la seva funció, "la fisioterapeuta és l'experta". La seva obligació és aplicar totes les pautes que li diu la fisio i afavorir a que el nen sigui capaç de ser el màxim d'autònom possible.</p>
		<p>No en tots els caminadors se'l subjecta per la part del tronc o les costelles, també és important la col·locació de les cames.</p>	<p>La comoditat i la seguretat són les prioritats número u. És essencial que el nen es trobi còmode a la</p>

D6. Recursos posturals	C10. Facilitadors del control postural		classe i encara més important que estigui segur.
		Fa un temps tenia un caminador per a quan la resta de nens s'asseien a la rotllana, però es va decidir retirar-lo perquè no corregia la seva postura: quedava corbat i s'inclinava.	En la comoditat se li ha posat des de l'etapa d'Infantil un seient pèlvic de guix que s'adapta a la cadira de la classe. Això li dona estabilitat. Aquest any li han hagut de fer un de nou perquè li estava fent mal a l'esquena.
		El bipedestador, que és el que permet que l'infant estigui de peu, s'ha d'utilitzar entre 20 i 40 min. al dia. El bipedestador el subjecta pels pectorals i per l'esquena, i va molt bé per a treballar perquè li permet estar a l'alçada de la taula.	Respecte a la seguretat, la vetlladora diu "jo sóc la seva ombra". He d'intentar que en la mida de les seves possibilitats ell sigui molt autònom, però sempre he d'estar a prop per evitar que es faci mal. Només actuaré si veig que el nen cau, si perd l'equilibri ell ha d'intentar primer estabilitzar-se.
		Els caminadors i cadires que es fan servir ho tria la fisioterapeuta tenint en compte la funcionalitat, la comoditat i la seguretat de l'infant.	Pel que jo veig, els recursos posturals sí que estabilitzen el tronc, els braços i els membres inferiors.
		Es té en compte la funcionalitat i la seguretat de l'infant, de fet és el més important. Cal anar-li preguntant o dient-li: "si no estàs còmode o vols canviar de postura diga-m'ho".	La fisio va determinar que l'infant necessitava 2 caminadors: un de color taronja per desplaçaments llargs i per jugar al pati i un de color blau amb safata per desplaçaments curts.
		Hi ha cops en que s'ha de fer una balança, escollir allò emocional o allò funcional.	
		El matalàs que tenen a la classe (posició decúbit) està per si el vetllador de sortir fora de la classe ràpidament i ell no pot quedar-se a cap caminador. També hi ha moments de joc en què l'infant demana estirar-se al matalàs.	
	C11. Adaptacions del material didàctic	Tenen una taula inclinada que va molt bé a l'hora de treballar, però s'ha de tenir en compte la cadira. Algunes no coincideixen en alçada amb la taula, altres tenen els reposabraços massa grans... El materials es posicionen a la taula amb un hule antilliscant blau o amb blue- tack.	Té el seient pèlvic a la cadira i a més, tot i que cada vegada la utilitza menys perquè busquem que es relacioni el màxim possible amb els companys, té una taula especial per a ell.
		Amb els recursos de control postural no s'afavoreix el control i l'accés als materials escolars.	Amb els recursos de control postural sí s'afavoreix el control i l'accés als materials didàctics. Contínuament ho analitza la fisio i és objectiu prioritari, que ell sigui autònom i que pugui accedir a tot



<p><b>D7.</b> Adaptacions que potencien la inclusió</p>			el material escolar exactament igual que els altres.
	<p><b>C12.</b> Adaptacions dels ajuts tècnics</p>	<p>Hi hauria d'haver moltes adaptacions, però no hi ha totes les necessàries. En el lavabo s'ha improvisat l'adaptador per a què faci pipi o caca i un canviador.</p>	<p>El tutor i la fisio valoren totes les activitats curriculars que el nen ha de fer a l'aula i com sempre valoren si serà capaç de fer-les sense ajuda.</p>
		<p>Adaptacions com a tal no hi ha. L'escola ha canviat molt recentment i es suposa que tal com estava abans hi havia moltes més barreres de les que hi ha avui dia.</p>	<p>Sempre se li intenta facilitar el màxim possible abans de canviar l'activitat (fitxes en din-A3, ordinador...), és a dir, sempre s'intenten fer adaptacions metodològiques, però en el cas de les mates es fan metodològiques i si no arriba, curriculars.</p>
		<p>Té un subjectador del retolador, que serveix per a que ell pugui agafar llapissos i colors, la cullera del iogurt de l'esmorzar...</p>	
		<p>Té un ratolí d'ordinador adaptat. És un ratolí molt gran on només ha de prémer. És un ratolí on, en comptes de moure el ratolí, el que ha de moure és la bola del centre, i quan vol apretar, li dóna un cop i ja funciona.</p>	<p>Té un ordinador i un ratolí adaptat.</p>
		<p>En el desplaçament i la mobilitat l'eina indispensable són els caminadors, tot i que molts cops també és necessària l'ajuda dels companys. Molts cops són ells els que l'empènyen o l'ajuden a moure's.</p>	
		<p>L'autonomia, l'autoconcepte, etc. es treballa amb els companys: que ell pugui demanar ajuda, que pugui demanar el què ell vol... Al principi es queia en l'error d'estar tota l'estona fent-li preguntes per saber què és el que volia o el què necessitava.</p>	
		<p>Pel que fa als ajuts per a la comunicació es basen sobretot en els pictogrames. Els companys també col·laboren, però els hi costa molt, perquè no els entenen. El vetllador fa de guia, que els infants el vegin per a després poder-los fer servir amb l'infant amb discapacitat motriu, però no funciona bé.</p>	

DIMENSIO	CATEGORIA	PART.	RESPOSTA
D8. Necessitats educatives especials	C13. El més important per donar resposta a les NEE	E <sub>1</sub>	Primer de tot els mestres i segon els recursos. Si que és veritat que els nens amb NEE tenen unes dificultats que moltes vegades passen per allò econòmic. També es pot tenir un tutor molt vàlid en aquest aspecte i que es vegi lligat a nivell econòmic: que no té ajudes. La coodocència dóna la possibilitat d'ajudar-se entre tots dos mestres a l'hora d'atendre les necessitats educatives especials.
		E <sub>2</sub>	S'hauria de veure quina és la necessitat en cada cas, quina és l'edat de l'infant, etc. però hi ha una cosa que és prèvia: posar-te en el lloc de la família. <i>"Empatitzar, que se senti escoltada, que senti que hi ha una direcció i un equip docent proper..."</i> . A vegades les famílies queden en un segon pla i creu que és molt important <i>"tranquil·litzar, acollir i acompanyar"</i> a aquestes famílies. L'escola s'ha d'acostar a aquestes famílies, ha de mantenir converses amb elles, intercanviar informacions... tenir un cert diàleg per saber com millor es pot actuar i com millor es pot donar resposta a les necessitats de l'infant. Els recursos després ens ajudaran a donar resposta a aquestes necessitats, però per a ell <i>"no ho són tot"</i> .
		E <sub>3</sub>	S'ha de partir del punt en que cada nen estigui. Tots poden tenir 3 anys o 4 anys, però cadascú està en un punt maduratiu, en un punt de la vida diferent. El primer és conèixer molt bé a l'alumne per veure en quin punt està i des d'aquell punt anar estirant, i que sigui feliç.
		E <sub>4</sub>	La dificultat més gran és arribar a l'infant amb discapacitat motriu. La vetlladora pot estar 19 hores a la setmana a l'aula. Les altres 11 hores no hi ha ningú. <i>"Per a mi, arribar a tothom és molt difícil, pràcticament impossible"</i> . També és molt important saber on està el nen, on pot arribar... sempre se li ha de demanar una mica més per sobre d'on està, sempre i quan pugui arribar. Però sobretot, el més important és que es necessita molta gent. <i>"Quan tens tanta diversitat a l'aula es necessita a gent que et pugui facilitar el poder arribar a tothom"</i> .
		E <sub>5</sub>	El principal inconvenient són els recursos econòmics, és el que impedeix i posa barreres. En altres escoles en les s'ha treballat s'han hagut de fer esforços de més perquè les no estaven adaptades als infants amb discapacitat motriu. Escoles que no tenen rampes, no tenen ascensors... Si ara mateix es tingués un vetllador o especialista per a cada un dels infants amb necessitats educatives especials de l'escola, aquests infants avançarien molt més i es podrien treballar moltes més coses.
		E <sub>6</sub>	Com a vetlladora, contínuament he d'estar prenent decisions sempre intentant que el més beneficiat sigui ell. Sempre he d'intentar que no es perdi molta estona de rotllana, d'explicacions... he de valorar quan és el moment adequat per anar al servei, per anar a treballar al passadís que camini sense ajuda, quan és millor anar a que baixi per les escales per anar al pati. La interacció amb el tutor de l'aula és molt important.
	C14. Millores a nivell educatiu per	E <sub>1</sub>	Primer de tot hauríem de partir de les universitats. Les universitats haurien de fer un treball molt gran amb aquest aspecte ja que donen molt poques eines.
		E <sub>2</sub>	A nivell educatiu el que més és necessita és la capacitat d'empatia i pot ser una bona solució és posar més recursos a

	atendre les NEE		l'aula: donar suports, fer més pedagogia amb els mestres... El que s'ha de fer és canviar la mirada i escoltar, centrant-nos en l'alumnat que més ho necessita. Aquest seria un punt i el segon punt seria l'acompanyament a les famílies.
		E <sub>3</sub>	El problema dels vetlladors és un problema molt greu. Penso que no és una feina reconeguda, està molt mal pagada i la generalitat poc cops dóna 30 hores quan el cas és molt greu. Jo he estat molts cops amb casos en que no he tingut vetlladors i es fa molt dur. Molt dur perquè tu com a tutor intentes arribar al 100% amb aquells alumnes però sense voler moltes vegades t'oblides dels altres 24 que pots tenir i moltes vegades he tingut sensació una mica d'impotència, de que vull arribar a tots però no arribo. I després, és que, jo sóc mestre d'un nen amb paràlisi cerebral en aquest cas, o amb el Diego que vaig ser la seva profe durant 3 anys i jo no tinc cap tipus de formació. I m'he trobat molt desamparada des de la pròpia escola, des del SOP o des dels meus propis companys. Vull dir, la gent no s'involucra, i això és un problema que la gent veu d'un altre tutor i "tú te lo guisas, tú te lo comes", i no m'he sentit mai ajudada, per així dir-ho.
		E <sub>4</sub>	Haurien de canviar moltes coses. Des del punt de vista del govern s'ha de pensar que no són nens "rars", sinó nens que necessiten una atenció especial. "Imagina't que el Govern decideix que l'any que ve, en comptes de tenir 19 hores de vetllador, ha de tenir 10h. Les altres 20 hores jo estaré sol, què faig?". La Generalitat ha fet un pas molt important com és la inclusió, però per arribar a la inclusió total calen molts més mestres d'educació especial.
		E <sub>5</sub>	El principi el trobem a les Universitats. Crec que és necessari que a vosaltres els estudiants se us donin més recursos i més eines per a que el dia de demà pugueu estar en una aula amb diferents infants amb diferents necessitats. Si des del començament a la Universitat us parlessin d'això sortiríeu molt més mentalitzades i molt més preparades.
		E <sub>6</sub>	Més persones treballant a l'aula. El mestre no pot arribar a tothom.

*Annex 5. Full de registre de les observacions*

<b>Dades de l'observació</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edat de l'infant:</li> <li>• Durada de l'observació:</li> <li>• Context:</li> </ul>	
Rol del mestre	
Rol dels companys	
Interacció/ Socialització	

Facilitadors del control postural	
Materials didàctics i ajuts tècnics	
Conducta verbal	
Conducta no verbal	
Conducta espacial	
Adaptació de les activitats	
Metodologia del mestre a l'aula	
Necessitats educatives especials a destacar	

*Annex 6. Registres de les observacions d'infantil*

<i>Observació 1.</i>
<b>Durada:</b> 15 min. <b>Situació:</b> Activitats programades <b>Edat de l'infant:</b> 3 anys
<b>Context:</b> Classe d'entusiasmat. Estan treballant "llarg" i "curt". Han d'encerclar, en una fitxa del quadernet, quin és l'objecte més curt d'entre dos objectes. Els infants estan asseguts a terra, a la rotllana de la classe.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mestra és qui prepara l'activitat i fa participar als infants. Quan l'escull a ell per a què participi és necessària la intervenció del veïllador. (la mestra el tracta igual que als companys)</li> <li>- Els companys li apropen el quadernet d'entusiasmat.</li> <li>- El treball és individual, pel que no hi ha interacció/ socialització entre els infants.</li> <li>- Quan els infants estan asseguts a la rotllana, ell fa servir un caminador específic per estar a l'alçada dels seus companys. Quan ha de treballar fa servir el caminador amb taula incorporada.</li> <li>- A la taula es a servir un hule antilliscant. També es fa servir un adaptador per a què l'infant pugui agafar els retoladors.</li> <li>- Pel que fa a la conducta verbal, intenta pronunciar el que se li demana, en aquest cas "llarg" i "curt".</li> <li>- Pel que fa a la conducta no verbal, mou el braç dret o l'esquerra en funció de si vol dir "curt" o "llarg" (té cada paraula a un costat).</li> </ul>

- Pel que fa a la conducta espacial, quan està al caminador de la rotllana i no veu prou bé a la mestra es queixa per a que el moguin de lloc.  
- NEE: Comunicació, perquè no pot pronunciar el que desitja. Desplaçament, perquè no pot escollir on es col·loca per a fer la feina. Motricitat fina, perquè se li han d'adaptar els materials perquè no pot fer les mateixes feines que els seus companys, accés i exploració de l'entorn.

#### Observació 2.

**Durada:** 10 min. **Situació:** Hàbits d'autonomia **Edat de l'infant:** 3 anys

**Context:** Abans d'anar al pati l'infant ha d'anar al lavabo. Ell no ho demana, però ha d'anar.

- La mestra no intervé, és el vetllador qui s'encarrega d'anar al lavabo amb l'infant.  
- No hi ha interacció ni socialització amb els companys perquè el vetllador demana a la resta d'infants que no el molestin quan està fent pipi o caca.  
- Hi ha adaptacions al lavabo, però no hi ha baranes ni esglaons per a que l'infants pugui arribar millor al vàter. (el puja el vetllador)  
- Pel que fa a la conducta verbal, l'infant intenta pronunciar "si" i "no", perquè el vetllador sàpiga si té pipi, si vol anar al lavabo...  
- Pel que fa a la conducta no verbal, fa servir els gestos per expressar que no vol anar al lavabo (no li agrada).  
- Pel que fa a la conducta espacial, és ell qui tria en quins dels lavabos vol que el vetllador posi el seu adaptador.  
- NEE: comunicació, desplaçament i autonomia en la higiene.

#### Observació 3.

**Durada:** 15 min **Situació:** Hàbits d'autonomia **Edat de l'infant:** 3 anys

**Context:** És el moment de l'esmorzar. Fa només una setmana que li han introduït els aliments sòlids. Està menjant iogurt de fresa i galetes dinosaure.

- El mestre tracta a tots els infants per igual, no li dóna més importància a ell que a la resta.  
- La resta de companys ajuden al vetllador: li apropen la bosseta de l'esmorzar o demanen donar-li ells el iogurt.  
- "T'agrada la maduixa? Jo crec que no li agrada la maduixa".  
- A l'hora d'esmorzar fa servir el caminador del pati: està de peu i té el tronc subjectat per uns ferros. Si ell s'inclina cap endavant el caminador es mou i ell es desplaça.  
- No es fan servir utensilis adaptats, es fa servir una cullera de plàstic que tan sols fa servir el vetllador (ell ho ha provar però no coordina els moviments dels braços).  
- Pel que fa a la conducta verbal diu "eta", fent referència a la galeta i fa servir "iu" per fer referència al iogurt.  
- Pel que fa a la conducta no verbal, el vetllador li diu: ves en compte que aquest tros és molt gran eh, i ell riu. El vetllador li pregunta: t'acabes el iogurt? i ell diu que si i assenteix.  
- Pel que fa a la conducta espacial, es desplaça per apropar-se a la font i demanar, indirectament, que té set. Si no pot desplaçar-se bé, aixeca els dos braços com per a demanar ajuda. En el seu desplaçament es xoca amb un company i es dóna un cop amb la pica.  
- Triga més que la resta dels infants en esmorzar. Mentre que a la resta d'infants se'ls renya si no esmorzen ràpid, a ell no.  
- Els infants s'asseuen a la rotllana per esmorzar i cadascú agafa la seva bossa de l'esmorzar. En canvi ell està en el caminador i són els companys els qui li apropen la bossa.  
- NEE: Comunicació, desplaçament i autonomia en l'alimentació.

#### Observació 4.

**Durada:** 20 min. **Situació:** Pati **Edat de l'infant:** 3 anys

**Context:** Toca anar al pati. Hi ha infants de P3, P4 i P5.

- El rol del mestre en el pati és el d'observador. S'apropa a ell dos cops en 20 min: tens calor? a què vols jugar?
- Els companys en el pati li empènyen el caminador, li apropen el got d'aigua quan ell afirma que té set, li apropen algunes joguines del pati..
- Pel que fa a la socialització i/o interacció hi ha més amb els companys de P3 que no pas amb els mestres o amb els companys de P4 o P5. Tot i això, la principal interacció és amb el vetllador. "se ha parado la pelota con el hierro".
- Per a facilitadors de control postura, al pati fa servir un caminador que el subjecta pel tronc amb uns ferros.
- Al pati no hi ha materials didàctics o ajuts tècnics adaptats. Les joguines del pati no estan adaptades.
- Pel que fa a la conducta verbal diu "sí"; "no"; "aleta" (galeta), "ur" (iogurt); bua (aigua).
- Pel que fa a la conducta no verbal: riu 4 cops quan un company vol jugar amb ell. Mou el cap per afirmar o negar el què li diuen els companys. Estira els braços cap endavant (es queixa de que l'estan molestant).
- Pel que fa a la conducta espacial, és desplaça per el pati per on ell vol. (quan no pot moure's per on ell vol, ja sigui per desnivell del terra o per impediment de companys, demana ajuda).
- Ha fet servir una roda que van adaptar-li per a què pogues anar al sorral, però ha estat 1 min.
- NEE: Comunicació, desplaçament, accés i exploració de l'entorn i interacció/ socialització.

#### Observació 5.

**Durada:** 10 min. **Situació:** Hàbits d'autonomia **Edat de l'infant:** 3 anys

**Context:** L'infant ha d'anar a fer un pipi al lavabo del pati abans de pujar a la classe.

- En els hàbits d'autonomia (higiene, alimentació, etc.) no intervé el tutor d'aula, només el vetllador de l'infant.
- Els companys miren com ell fa pipi. El vetllador ha de dir, en diverses ocasions: "*podeu sortir que sinó l'Iker no farà pipi? Ja ho sabeu, us ho dic cada dia*".
- No hi ha interacció o socialització amb els companys, aquests només l'observen i, de tant en tant en fan comentaris com: "*el Iker está en el lavabo*", "*él no puede hacerlo solo*".
- Per anar a fer un pipi (al pati), el vetllador li descorda el caminador i és ell qui l'agafa en braços. El nen s'asseu al vàter i va inclinant-se cap endavant, recolzant-se en el vetllador.
- Els lavabos del pati no estan adaptats, és per això que el seu caminador no cap per la porta del lavabo i l'han d'agafar en braços.
- No hi ha conducta verbal de cap tipus.
- Pel que fa a la conducta no verbal, fa gestos amb el cap per dir que no vol que el portin al lavabo (no li agrada). Aixeca el braç dret 6 cops per indicar negació. Mou el cap repetides vegades també per indicar negació. Tanca els ulls per demanar-li als companys que marxin del lavabo.
- NEE: Comunicació, desplaçament i autonomia en activitats de la vida diària.

#### Observació 6.

**Durada:** 15 min. **Situació:** Activitats programades **Edat de l'infant:** 3 anys

**Context:** Un infant de la classe ha d'explicar un conte a la resta de companys perquè ell ha estat el que s'ha emportat la maleta viatgera a casa. S'han d'asseure a la rotllana i aquest infant, amb l'ajuda de la mestra, es posa davant de la classe i explica el conte.

- El mestre ajuda a l'infant protagonista. Tracta a tots els infants per igual. Renya a l'Iker perquè està fent sorolls i no deixa que els seus companys escoltin.
- La única interacció de l'infant és amb el vetllador (va fent-li preguntes de si/ no sobre el conte

per a veure si li agrada i si l'està entenent).

- El vetllador està assegut a terra o el nen a sobre d'ell. No es fa servir caminadors.
- Hi ha ajuts tècnics: els pictogrames, on l'infant va assenyalant els elements del conte (casa, avió, nena, menjar, nº 3...).
- No hi ha conducta verbal de cap tipus.
- Pel que fa a la conducta no verbal, riu quan expliquen algo del conte que li agrada (3 cops) i nega amb el cap quan alguna cosa no li agrada (1 cop, sortia un llop).
- Pel que fa a la conducta espacial, ell no tria on vol asseure's. És el vetllador qui li treu el caminador, l'agafa en braços i escull quin serà el millor lloc per a que l'infant estigui a prop i pugui veure, pugui escoltar...
- No hi ha una adaptació concreta de l'activitat, tot i que s'utilitzen els pictogrames per a comunicar-se amb ell (és més un ajut tècnic que una adaptació).
- NEE: Comunicació i desplaçament o mobilitat. Potser també s'hauria d'esmentar l'autonomia de poder estar assegut sol, escoltant, mirant, responnent les preguntes...

#### Observació 7.

**Durada:** 12 min. **Situació:** Activitats programades **Edat de l'infant:** 3 anys

**Context:** Els infants de P3 estan treballant el projecte de la llum. Avui han de treballar la llum i les ombres al pati. Han de col·locar-se per parelles (tria la mestra) i dibuixar al terra amb un guix la silueta de l'ombra del company.

- La mestra és qui fa les parelles. Com a parella seva ha triat un infant que no sol ajudar-lo i que no està gaire pendent d'ell.
- La interacció de l'infant és només amb la seva parella i amb el vetllador. (2 companys s'apropen per a veure com està fent ell l'activitat. "y esto que es?" diuen assenyalant els pictogrames).
- Es fa servir un caminador per a que ell estigui de peu igual que la resta de companys, però ell no pot ajupir-se per resseguir la silueta del seu company, és per això que ho fa el vetllador. "ara vaig per aquí?", "què més em falta", "he d'anar cap allà?", i ell assenteix o nega amb el cap per respondre les preguntes del vetllador.
- Pel que fa a la conducta verbal diu "i" (si), "o" (no), "aaai" (aquí), "aaao" (allà), "i-a" (ja, per indicar que ja han acabat l'activitat).
- Pel que fa a la conducta no verbal, amb el braç dret va assenyalant per on vol que vagi el vetllador a resseguir la parella. Va girant el cap per observar com ho fan els seus companys (3 cops).
- Pel que fa a la conducta espacial, l'infant es desplaça pel pati per escollir en quin lloc vol situar-se a fer l'activitat. (la seva parella deixa que sigui ell qui ho triï).
- NEE: Comunicació

#### Observació 8.

**Durada:** 15 min. **Situació:** Sessió de psicomotricitat **Edat de l'infant:** 3 anys

**Context:** És la sessió de psicomotricitat (una sessió que dura 1.30h). Els infants, dividits en dos equips, han de fer dos circuits psicomotrius (fer la croqueta, pujar i baixar escales, saltar amb els dos peus junts, fer equilibris...)

- La mestra és qui fa els equips, donant dos gomet de diferents colors als infants. No es basa en cap criteri. Fa participar als infants en els circuits. Al nen amb discapacitat motriu el tracta igual que a la resta, no hi ha distincions.
- No hi ha cap tipus d'interacció/ socialització amb els companys perquè és una activitat individual. A la fila, abans de començar els circuits si què n'hi ha: "¿te gusta lker?", "lker, ¿lo sabes hacer?", "lker, lker, lker, te toca a ti".
- No hi ha facilitadors per al control postural perquè no es fan servir caminadors. És el vetllador qui l'agafa de la cintura i del tronc per a fer el circuit de psicomotricitat. (Tot i no caminar sol,

coordina el moviment dels dos peus, les dues cames)

- No hi ha materials didàctics adaptats o ajuts tècnics. Es fan servir aros, matalassos, goma espuma, bancs de fusta i trossos de tela (els mateixos materials per a tots els infants).
- Pel que fa a la conducta verbal, en el moment de saltar els aros amb els peus junts el vetllador li ha dit: "ajupa't i aquest serà l'impuls per saltar, d'acord?". Ell ha dit que "sí", i cada cop que vol saltar, s'ajup. Diu "sí", "no", "ojo" (rojo).
- Pel que fa a la conducta no verbal, durant l'activitat riu (7 cops), mou els dos braços a l'hora, mou les cames ràpidament, assenyala clarament quin dels dos circuits és el que li ha agradat més, mou el cap quan li estan molestant i no li agrada, treu la llengua quan alguna cosa li agrada molt.
- Pel que fa a la conducta espacial, sap per on ha d'anar per poder fer bé el recorregut del circuit i indica al vetllador per on han d'anar tots dos.
- No hi ha cap adaptació de l'activitat, és el mateix circuit que realitza la resta. El que més costós ha estat (tant per a ell com per al vetllador) ha estat fer la croqueta. Té els músculs molt tensos i rígids i és molt difícil "fer-lo rodar".
- NEE: Comunicació, autonomia per fer les activitats, exploració de l'entorn (no pot treballar la psicomotricitat de la mateixa manera que ho fan els seus companys).

#### Observació 9.

**Durada:** 20 min. **Situació:** Joc lliure **Edat de l'infant:** 3 anys

**Context:** Se'ls hi dóna temps per a jugar de manera lliure a la classe de psicomotricitat. Disposen de diversos materials: goma espuma, una cistella de bàsquet, pilotes de diferents mides, trossos de tela...)

- La mestra proporciona diferents materials als infants i ells trien amb què, com i amb qui volen jugar. La mestra s'asseu i observa, només intervé per resoldre conflictes o atendre algun infant que està plorant.
- Els companys s'apropen a l'infant amb discapacitat motriu i li pregunten quina joguina vol, li apropen diferents materials... "Iker ven a jugar aquí", "¿ya no quieres esto?".
- Pel que fa a la interacció/socialització, quan sembla que l'infant amb discapacitat motriu s'està allunyant del grup classe amb el seu bipedestador, els companys li criden per avisar-lo que s'ha d'apropar, excepte 2-3 infants que són ells els que van a ajudar-lo i l'empènyen. Un d'aquests infants juga amb ell tota l'estona del joc lliure.
- Fa servir el bipedestador per estar de peus igual que la resta. Així ell sol es pot desplaçar sense l'ajuda del vetllador.
- No hi ha adaptació de material didàctic o d'ajuts tècnics. Són els mateixos materials per a tots els infants.
- Pel que fa a la conducta verbal, diu "sí", "ei" (eloi, el nom del vetllador), "ap" (papa) i "am" (mama).
- Pel que fa a la conducta no verbal, quan ell sol s'apropa al material amb el que vol jugar, mira al vetllador als ulls i li fa un gest perquè li apropi el material. Assenyala amb precisió. Assenteix (4 cops), nega amb el cap (1 cop), riu quan una cosa li agrada (8 cops), intenta agafar una pilota i al no poder s'enfada (2 cops), xuta una pilota (11 cops, sempre amb la cama dreta), es nega amb el cap a que els companys li empenyin el bipedestador (3 cops), aixeca els dos braços i crida "o" per indicar que ha marcat un gol.
- Pel que fa a la conducta espacial, es desplaça per tot l'espai de l'aula. No té cap barrera per al desplaçament. Tot i això predomina el joc estàtic en un punt fix de l'aula.
- No hi ha cap adaptació de l'activitat.
- NEE: Comunicació, desplaçament i mobilitat, autonomia a l'hora de jugar, interacció i socialització.



<i>Observació 10.</i>
<b>Durada:</b> 15 min. <b>Situació:</b> Activitats programades <b>Edat de l'infant:</b> 3 anys
<b>Context:</b> Es tracta d'una activitat de relaxació. Han d'asseure's en rotllana mirant cap al company que tenen a la seva dreta, a qui hauran de fer-li un massatge.
<ul style="list-style-type: none"><li>- La mestra s'asseu a la rotllana i participa en l'activitat de relaxació.</li><li>- No hi ha intervenció amb els companys. El company de davant seu (a qui ha de fer-li el massatge), cada 1-2 minuts es queixa de que li està fent mal (moviments incontrolats).</li><li>- No hi ha facilitadors per al control postura, l'infant està assegut a sobre de les cames del vetllador.</li><li>- No hi ha materials didàctics adaptats ni ajuts tècnics.</li><li>- Pel que fa a la conducta verbal: no n'hi ha.</li><li>- Pel que fa a la conducta no verbal, riu quan li agrada el massatge que li estan fent (3 cops), fa que no amb el cap quan no li agrada el que li estan fent (7 cops), dóna cops amb el puny al company de davant per a fer-li el massatge.</li><li>- És el vetllador qui li fa el massatge a ell, no un company.</li><li>- NEE: Autonomia a l'hora de realitzar activitats, comunicació i mobilitat (en aquest cas fina) per a poder fer el massatge a un company.</li></ul>
<i>Observació 11.</i>
<b>Durada:</b> 20 min. <b>Situació:</b> Joc lliure <b>Edat de l'infant:</b> 3 anys
<b>Context:</b> Els infants trien entre diferents racons de l'aula perquè és temps de joc lliure. Tenen la possibilitat d'escollir entre les construccions, els transports, fer plastilina i jugar a les nines.
<ul style="list-style-type: none"><li>- La mestra s'asseu i fa feines amb infants concrets. No intervé en el joc lliure.</li><li>- L'única interacció de l'infant amb discapacitat motriu mentre fa plastilina és amb el vetllador. S'apropen 3 companys a veure com està fent plastilina, però no juguen amb ell.</li><li>- Es troba al caminador que porta la taula incorporada per a que pugui treballar amb la plastilina. Tampoc no es fan servir els pictogrames ni el subjectador per a que agafi els estris.</li><li>- No hi ha materials didàctics adaptats ni ajuts tècnics (excepte la taula). Fa servir la plastilina i els estris per tallar-la i donar-li forma (els mateixos estris que la resta de companys).</li><li>- Pel que fa a la conducta verbal diu "ir" (mira), "i" (si), "o" (no), "unt" (cap amunt), "as" (sandra).</li><li>- Pel que fa a la conducta no verbal, riu (7 cops), nega amb el cap (2 cops), assenteix amb el cap (3 cops), obra la boca i treu la llengua quan li agrada molt el què està fent, amb la mirada assenyala que és el què vol agafar.</li><li>- No hi ha moviment ni desplaçament, és el vetllador qui tria en quina zona de l'aula es col·loca el caminador per a que treballi (és l'única zona de la classe on es pot fer plastilina i és el que ell ha triat).</li><li>- NEE: Comunicació, autonomia i motricitat fina a l'hora de manipular la plastilina.</li></ul>
<i>Observació 12.</i>
<b>Durada:</b> 15 min. <b>Situació:</b> Joc lliure <b>Edat de l'infant:</b> 3 anys
<b>Context:</b> Els infants juguen a joc simbòlic. A través dels pictogrames ha de triar en quin dels racons del joc simbòlic vol jugar: perruqueria, restaurant, mercat, infermeria o informàtica. Ell ha triat el mercat.
<ul style="list-style-type: none"><li>- Van a fer la llista de la compra (ell diu els aliments i el vetllador els escriu en un full).</li><li>- Fa servir els pictogrames per a triar els aliments (ex. fila 3, color blau → peix).</li></ul>

- Estar al bipedestador per poder estar de peu com la resta de companys.
- Pel que fa a la interacció/ socialització: només juga amb una companya. L'Iker fa de comprador i la seva companya de venedora. No juga amb la resta de companys.
- No hi ha adaptació del material didàctic ni ajuts tècnics (són les mateixes joguines per a tots)
- Pel que fa a la conducta verbal diu "al" (vale), "i" (si), "o" (no), "em" (gemma, la companya que està jugant amb ell).
- Pel que fa a la conducta no verbal, riu quan un aliment li agrada (3 cops), assenteix amb el cap (8 cops), nega amb el cap (3 cops), riu (6 cops), es posa nerviós i mou les cames ràpidament quan un company no entén el què vol dir.
- Pel que fa a la conducta espacial, es desplaça per l'espai lliurement. Hi ha dues taules rodones grans i les ha d'anar esquivant (s'ha xocat dos cops i una companya l'ha hagut d'ajudar).
- NEE: Comunicació per demanar els aliments, motricitat fina per agafar els aliments del mercat i posar-los al carro de la compra, autonomia per jugar i socialització i interacció amb els seus companys.

#### Observació 13.

**Durada:** 15 min. **Situació:** Activitat programada (de psicomotricitat) **Edat de l'infant:** 3 anys

**Context:** Estan a la sessió de psicomotricitat i la mestra ha de preparar un circuit per avaluar l'equilibri de cada infant. El vetllador li prepara un circuit paral·lel al dels seus companys.

- El rol de la mestra és d'observadora, ja que ha d'anar avaluant a cadascun dels infants.
- No hi ha interacció o socialització amb els companys. Els infants es posen en fila i van pujant al banc de fusta o a les colxonetes de goma escuma per fer l'equilibri (no hi ha interacció en general perquè es tracta d'una activitat individual).
- Està en el bipedestador.
- Si que hi ha adaptació del material didàctic o ajuts tècnics. Per a ell fan servir pals de plàstic que col·loquen al terra com si fossin les vies del tren. Ell, amb el bipedestador, ha de creuar entre els pals sense moure'ls ni tocar-los. Direm que l'activitat si que ha estat adaptada.
- Pel que fa a la conducta verbal no hi ha.
- Pel que fa a la conducta no verbal, riu quan li agrada el què està fent, es posa nerviós i mou les cames quan veu que es xocarà amb els pals de plàstic, treu la llengua per a concentrar-se, riu (3 cops).

#### Observació 14.

**Durada:** 20 min. **Situació:** Sessió de psicomotricitat **Edat de l'infant:** 3 anys

**Context:** A la sessió de psicomotricitat els infants juguen lliurement amb els materials que se'ls proporciona, en aquest cas: aros, trossos de tela, pilotes, colxonetes de goma espuma i cordes. Ell tria jugar amb els trossos de tela.

- La mestra no intervé, és joc lliure, i ell està jugant amb el vetllador i la psicopedagoga.
- No es fa servir cap caminador, sinó que ell està subjectat pel vetllador pel tronc i per l'esquena.
- No hi ha materials didàctics adaptats ni ajuts tècnics.
- No hi ha cap tipus d'interacció ni socialització amb els seus companys, ell juga únicament amb el vetllador i la psicopedagoga (tampoc no s'apropa cap company per a jugar amb ell).
- Pel que fa a la conducta verbal: no hi ha
- Pel que fa a la conducta no verbal: riu (4 cops), observa als seus companys en repetides ocasions, aixeca els dos braços a l'hora (3 cops), treu la llengua (2 cops).

- Pel que fa a la conducta espacial: té dificultats per al desplaçament, hi ha molts materials al terra que l'impedeixen el pas.
- NEE: Comunicació, autonomia per jugar, interacció i socialització amb els companys, accés i exploració de l'entorn i mobilitat i desplaçament (també la motricitat fina per manipular els materials)
- Observacions: la professora de psicomotricitat s'ha posat a plorar durant la sessió. Ha comentat que està farta de que no comptin amb ella per prendre decisions sobre l'Iker. En moltes ocasions se l'emporta la psicopedagoga, la fisioterapeuta o el de l'UTAC. Ella considera que la sessió de psicomotricitat és molt necessària per a ell, però no ho tenen en compte.

#### Observació 15.

**Durada:** 20 min **Situació:** Activitats programades (EDIN) **Edat de l'infant:** 3 anys

**Context:** Dues tardes a la setmana venen els alumnes d'EDIN i preparen activitats per als infants de P3, P4 i P5. És la segona sessió en que l'Iker fa les activitats d'EDIN, perquè fins ara no li adaptaven.

- Les persones que dirigeixen les activitats són els alumnes del cicle superior d'educació infantil. No el tenen en compte a l'hora de realitzar les activitats (no estan adaptades i tampoc el fan participar).
- Els companys no interactuen amb ell, amb la resta de companys si.
- No es fa servir cap caminador (o bé està en braços del vetllador o bé a la seva falda).
- A l'hora de realitzar una activitat plàstica al terra, ha hagut de fer servir el bipedestador amb la taula incorporada (amb hule antilliscant). Havia de pintar uns trossos de paper que eren massa petits per a ell. A part, el vetllador tampoc no tenia a mà el seu subjectador (de retoladors, cullera, etc.) per a que l'Iker pogués agafar les ceres per pintar.
- Pel que fa a la conducta verbal: "iz" (pizza), "i" (si), "o" (no), "anil" (pernil), "au" (el blau).
- Pel que fa a la conducta no verbal, riu (3 cops), nega amb el cap (2 cops), assenteix amb el cap (4 cops), mira als ulls del vetllador per comunicar-li alguna cosa, treu la llengua quan està content (3 cops).
- Pel que fa a la conducta espacial, no pot triar la zona on vol treballar perquè les activitats estan organitzades per espais. Cada activitat està en un racó de l'espai comú.
- No es fan servir els pictogrames per a que es comuniqui, ni amb el vetllador ni amb els companys.
- NEE: Comunicació, autonomia, mobilitat i desplaçament (motricitat fina), interacció i socialització i accés i exploració de l'entorn.

#### Annex 7. Registres de les observacions de Primària

#### Observació 16.

**Durada:** 30 min. **Situació:** Activitats programades (matemàtiques) **Edat de l'infant:** 7 anys

**Context:** Toca classe de matemàtiques. La mestra llegeix els problemes del dia i va demanant-li a diversos alumnes que responguin aquests problemes. Després han de fer una fitxa individual.

- La mestra pregunta qui vol sortir a la pissarra a fer l'activitat i ell aixeca la mà en repetides ocasions, però la mestra no el crida al principi. Li diu "el proper el faràs tu i hauras de calcular quan és  $8 + 8$ , ves pensant la resposta i com ho faràs, val?". A l'hora de fer la feina escrita la mestra s'apropa a ell per ajudar-lo, s'asseu al seu costat per ajudar-lo i també li crida l'atenció

en repetides ocasions perquè fa sorolls que molesten a la resta de companys.

- Els companys l'ajuden a fer la feina escrita de matemàtiques. (Estan asseguts en les taules per grups, en el seu cas en un grup de 4 infants). Un company es riu quan ell fa sorolls.

- Socialitza correctament amb els seus companys i amb la mestra. També li ajuden a fer la feina.

- Quan la mestra llegeix els problemes del dia els infants estan asseguts a la rotllana, al terra. Ell no fa servir cap recurs per al control postura, tot i que té l'esquena mal col·locada i va bellugant-se i inclinant-se cap als costats constantment. Per fer la fitxa està assegut a la cadira amb un adaptador que li permet estar ben assegut sense possibilitat de que caigui cap als costats. (està subjectat per la cintura). S'aixeca ell sol de la rotllana per anar a seure a la cadira, tot i que la vetlladora està a menys d'un metre d'ell.

- Pel que fa als materials didàctics i als ajuts tècnics, només hi ha un ajust tècnic, el subjectador de la cadira. No fa servir cap subjectador per al retolador o el llapis. Agafa correctament el llapis.

- Pel que fa a la conducta verbal, conta en veu alta del 0 al 16 per resoldre el problema del dia. Llegeix la fitxa, el que ha de fer, en veu alta sense cap tipus de problema. Canta mentre els seus companys estan treballant. "No sé perquè me has ayudado a hacer el ejercicio en la pizarra, quería hacerlo yo solo", "además no lo he hecho bien, lo he hecho mal, fatal", "me he equivocado", "no m'ha sortit bé".

- Pel que fa a la conducta no verbal, aixeca el dit per respondre les preguntes que fa la mestra, fa sorolls, emet sons, mou els peus ràpidament quan està assegut a la cadira, fa cara de cansat, sospira, juga amb el llapis, dóna un cop de puny a la taula perquè diu que no li ha sortit bé l'exercici, juga amb el seu dit al seu front, dóna cops a la taula quan s'enfada.

- Pel que fa a la conducta espacial, s'aixeca ell sol del terra per anar a asseure's a la seva cadira. Primer s'inclina cap endavant, col·loca les mans al terra i, un cop està equilibrat, deixa anar les mans i es queda d'empeus. Gateja pel terra per desplaçar-se més còmodament.

- No hi ha adaptació de les activitats, tot i que han de repetir-li constantment què és el que ha de fer. La mestra no li presta gaire atenció, té 24 infants més, dels quals 3 tenen NEE. Demana ajuda per fer un problema, el llegeix en veu alta i, juntament amb el reforç de la mestra, pensa quina és la resposta: ho fa bé.

- Pel que fa a la metodologia del mestre a l'aula, va donant voltes per la classe per ajudar als infants que més ho necessiten. El mestre ha d'estar pendent de tots els infants.

- NEE: Autonomia a l'hora de treballar (no hi ha problemes de comunicació, ni de socialització/interacció, ni tampoc de desplaçament perquè no hi ha desplaçament).

### Observació 17.

**Durada:** 20 min. **Situació:** Activitats programades **Edat de l'infant:** 7 anys

**Context:** Els infants fan l'assemblea de cada setmana. Surten tres infants (cada setmana són tres diferents i van per ordre de llista) i han de guiar la conversa amb els seus companys. La resta de la classe, aixecant el dit per parlar, han de felicitar a algún company de la classe o proposar-li que canviï alguna cosa que ha molestat o que no ha fet bé.

- El mestre no intervé regularment en l'assemblea perquè són els tres representants els que han de guiar la conversa entre els seus companys. Tot i això si que va fent preguntes d'alguns temes que va sortint o va recomanant als representants dient-li "X persona porta molt de temps amb la mà aixecada, podrieu donar-li el torn de paraula".

- Els infants participen correctament en l'assemblea i els representants la guien correctament. L'infant amb discapacitat motriu està 20 min amb el dit aixecat esperant a que els seus companys li donin el torn de paraula, que no li donen fins que la vetlladora diu "el Diego porta molta estona amb la mà aixecada, crec que vol dir alguna cosa".

- No hi ha interacció i socialització entre els infants en general (no només amb ell).

- No hi ha facilitadors per al control postural perquè està assegut a la rotllana (al terra) i no els

necessita. (Quan està assegut es recolza en les seves mans inclinant-se cap enrere).

- No hi ha materials de cap tipus (ni adaptats ni no adaptats), així com tampoc n'hi ha ajuts tècnics.
- Pel que fa a la conducta verbal diu "Felicitó a l'Álvaro perquè està aprenent a pintar i a dibuixar millor i m'està ajudant molt".
- Pel que fa a la conducta no verbal, aixeca el braç en repetides ocasions per demanar el torn de paraula, va negant i assentint amb el cap, fa sorolls i emet sons, manté el dit aixecat molta estona, observa detingudament als seus companys quan parlen,riu.
- Pel que fa a la conducta espacial, ell escull en quina zona de la rotllana s'asseu. Per a fer-ho, gateja per a desplaçar-se millor.
- No hi ha adaptació de l'activitat perquè no és necessària. És una activitat oral.
- NEE: Cap

### Observació 18.

**Durada:** 20 min. **Situació:** Activitats programades **Edat de l'infant:** 7 anys

**Context:** Han de llegir en veu alta una sèrie de preguntes relacionades amb el projecte que estan fent. Aquestes preguntes serveixen per recordar què és el que van fer en la sessió anterior.

- La mestra va fent preguntes i va triant a diferents infants per a que les llegeixin, i altres infants per a què les responguin. El tria a ell per a que respongui una de les preguntes.
- Pel que fa al rol dels companys, el tracten de la mateixa manera que a la resta, no hi ha distincions.
- Pel que fa a la interacció/ socialització, es relaciona únicament amb els companys que estan asseguts al costat seu (no hi ha interacció entre els infants en general).
- No hi ha facilitadors per al control postural perquè està assegut al terra. (està inquiet i es belluga constantment).
- No hi ha materials didàctics adaptats ni ajuts tècnics perquè es tracta d'una activitat oral que realitza sense problemes i sense la necessitat d'ajuts.
- Pel que fa a la conducta verbal, respon a la pregunta que li fa la mestra, "Y, ¿sabes qué más llevan los piratas? Un catalejo", "En África también hay leones, ¿no?", també li fa una pregunta a la mestra però aquesta no l'entén i un company de la classe ajuda al Diego a explicar-se millor, també demana als companys que baixin el to de veu perquè li està començant a fer mal el cap.
- Pel que fa a la conducta no verbal, aixeca el dit per respondre, fa sorolls, es tapa les orelles quan hi ha molt de soroll a la classe, està atent i escolta als seus companys, juga amb les seves mans, xiula i riu.
- Pel que fa a la conducta espacial, ell tria en quina zona de la rotllana s'asseu. Per a fer-ho gateja per desplaçar-se més còmodament.
- No hi ha adaptació de l'activitat perquè no és necessària (és una activitat oral).
- NEE: Cap.

### Observació 19.

**Durada:** 15 min. **Situació:** Joc lliure (dibuix lliure) **Edat de l'infant:** 7 anys

**Context:** Han de fer un dibuix dins un cercle que simula la lupa per on veuen els pirates. Han de triar si dibuixen coses de l'Índia, d'Àfrica o del Japó (té a veure amb el projecte que estan fent).

- La mestra dóna uns fulls amb un cercle per a que els infants facin els seus dibuixos. Els

dóna idees del que poden dibuixar, però és dibuix lliure.

- No hi ha interacció entre els infants perquè és una activitat individual.
- Pel que fa als facilitadors per al control postural fa servir el seient pèlvic de guix per assegurar a la seva cadira.
- Pel que fa als materials didàctics adaptats i als ajuts tècnics, fa servir un hule antilliscant en el seu tros de taula (és una taula grupal, de 4 infants). No fa servir cap adaptador per agafar el llapis o els retoladors.
- Pel que fa a la conducta verbal expressa el que vol dibuixar i canta mentre dibuixa.
- Pel que fa a la conducta no verbal fa sorolls, crida i mou les cames ràpidament assegut.
- Pel que fa a la conducta espacial, no hi ha. Va al seu lloc, s'asseu i no es mou d'allà.
- No hi ha adaptació de l'activitat. Fa servir els mateixos materials i ha d'escriure el seu nom i ha de dibuixar com la resta de companys.
- NEE: Autonomia (l'han de guiar una mica en el seu dibuix).

#### *Observació 20.*

**Durada:** 20 min. **Situació:** Psicomotricitat **Edat de l'infant:** 7 anys

**Context:** És la classe de gimnàstica. Els infants juguen a diversos jocs, en aquest cas a l'aranya peluda i al mata-bolets.

- El mestre li fa participar en els jocs i l'incita a jugar. L'infant plora perquè l'han pillat i la mestra li renya perquè no ha de plorar "unes vegades et pillen i d'altres no".
- La resta de companys no juga de la mateixa manera amb ell com amb la resta de companys. Aprofiten per "matar-li" en el mata-bolets quan ell està d'esquenes amb el seu caminador. Ell s'enfada perquè no li apropen mai la pilota.
- Hi ha poca interacció/ socialització entre els companys i l'infant. (Degut a que ell va en caminador i la resta de companys corre lliurement pel poliesportiu).
- Pel que fa als facilitadors per al control postural, fa servir el caminador taronja (per a recorreguts més llargs) on ell se subjecta per les mans (com si es tractés d'un taca-taca).
- No hi ha materials didàctics adaptats ni ajuts tècnics.
- Pel que fa a la conducta verbal, "no me has matado todavía", "dame la pelota por favor", "yo también quiero tirar la pelota aunque sea una vez solo".
- Pel que fa a la conducta no verbal, fa gestos, camina amb el caminador cap a direccions diferents constantment, riu, s'enfada quan un company li mata (en el joc), fa ganyotes...
- Pel que fa a la conducta espacial, es desplaça lliurement per l'espai (el poliesportiu), no hi ha cap tipus de barreres (com a molt topa amb algun company, però a la resta d'infants també els passa perquè són molts infants que participen en el joc).
- No hi ha adaptació de les activitats. Tot i que de tan en quant les mestres li apropen la pilota per a que ell la tiri).
- NEE: Desplaçament i mobilitat, accés i exploració de l'entorn, autonomia per jugar i interacció o socialització.

#### *Observació 21.*

**Durada:** 20 min. **Situació:** Activitats programades (anglès) **Edat de l'infant:** 7 anys

**Context:** Estan fent classe d'anglès. La mestra explica un conte en anglès i va fent preguntes a tots els infants, que estan asseguts a la rotllana.

- La mestra explica el conte i fa participar als infants. L'infant amb discapacitat motriu únicament aixeca el dit per respondre en una ocasió i la mestra el tria per a que respongui.
- No hi ha relació amb la resta de companys, tots estan en silenci escoltant el conte.

- No hi ha facilitadors per al control postura perquè no són necessaris, està assegut a terra.
- No hi ha materials didàctics adaptats ni ajuts tècnics perquè no són necessaris.
- Pel que fa a la conducta verbal, només respon a una de les preguntes que li fa la mestra. La mestra també pregunta que vol dir "wait and see" i ell respon "esperar i mirar". També li parla a l'orella al company del costat però no s'entén què li diu.
- Pel que fa a la conducta no verbal, es belluga constantment quan està assegut al terra, aixeca el cap per mirar millor el conte, aixeca el dit per respondre, badalla, observa detingudament als seus companys quan responen, assenteix amb el cap quan li pregunten si es troba bé (4 cops), s'inclina cap endavant (assegut), es posa nerviós quan els infants que s'asseuen davant d'ell no li deixen veure bé el conte, fa sorolls...
- No hi ha desplaçament ni mobilitat.
- No hi ha adaptació de les activitats perquè no és necessari.
- NEE: Cap.

#### *Observació 22.*

**Durada:** 20 min. **Situació:** Joc lliure **Edat de l'infant:** 7 anys

**Context:** Un cop acaben la feina que han de fer, els infants trien a què volen jugar o què volen fer. Ell tria llegir un conte de futbol.

- La mestra no intervé, és joc lliure de cada infant. La mestra va atenent els infants que tenen dubtes amb la seva feina. Com l'infant ja ha acabat s'asseu a la seva cadira i té a prop seu a la vetlladora.
- Els companys no intervenen en la seva lectura, molts encara no han acabat la feina.
- No hi ha interacció amb els companys.
- Pel que fa als facilitadors per al control postura fa servir el seient pèlvic de guix (està assegut a la seva cadira).
- No hi ha materials didàctics adaptats ni ajuts tècnics perquè no són necessaris.
- Pel que fa a la conducta verbal, llegeix el conte en veu alta mentre està assegut, puja el to de paraula quan li costa llegir o no entén una paraula, llegeix amb un volum força alt.
- Pel que fa a la conducta no verbal, passa les pàgines del llibre, riu, mou els peus ràpidament quan està assegut, va assenyalant per on va llegint, somriu quan li renyen perquè està cridant molt, aixeca la veu posant cara de dubte quan no entén alguna cosa del conte, mira les imatges del conte detingudament...
- No hi ha desplaçament ni mobilitat.
- No hi ha adaptació de les activitats perquè no és necessari.
- NEE: Cap.

#### *Observació 23.*

**Durada:** 20 min. **Situació:** Activitats programades- Matemàtiques **Edat de l'infant:** 7 anys

**Context:** Classe de matemàtiques. La mestra llegeix uns problemes en veu alta i els infants, asseguts a la rotllana, han d'aixecar la mà per respondre.

- La mestra està asseguda a la rotllana amb tots els infants. Va fent preguntes i diu el nom de l'infant que ha de respondre.
- Els companys participen en l'activitat de matemàtiques. El tracten com a la resta, no hi ha distincions.
- No hi ha interacció ni socialització (en general).
- No hi ha facilitadors per al control postural perquè no són necessaris. (Recolza la mà al

terra estirant-se cap enrere).

- No hi ha materials didàctics adaptats ni ajuts tècnics perquè no són necessaris.
- Pel que fa a la conducta verbal, no hi ha de cap tipus (no respon cap de les preguntes que fa la mestra, ell està en silenci i escolta als seus companys).
- Pel que fa a la conducta no verbal, es dona cops amb el dit a la barbata com per simular que està pensant, mira als seus companys detingudament quan responen, gira el cap cap al costat contrari d'on està la mestra perquè s'ha enfadat amb ella per no dir-li per respondre la pregunta, somriu (4 cops), juga amb els seus peus (assegut)...
- Pel que fa a la conducta espacial, està assegut a la rotllana i ell ha triat en quina zona volia assegurar-se's.
- Sí que hi ha una adaptació de l'activitat. La mestra llegeix els problemes en veu alta i els infants han de pensar la resposta amb el càlcul mental. La vetlladora li ofereix a l'infant amb discapacitat motriu un full on van anotant cadascuna de les operacions que s'indiquen en els problemes (per a que ho vegi escrit i li sigui més fàcil).
- NEE: Cap.

#### *Observació 24.*

**Durada:** 15 min. **Situació:** Activitats programades - Matemàtiques **Edat de l'infant:** 7 anys

**Context:** Un cop feta la rotllana i havent llegit alguns problemes, els infants s'han d'asseure a les seves cadires i fer una sèrie d'exercicis.

- Mentre la resta de nens ho fan sols, la mestra s'asseu al costat de l'infant amb DM per ajudar-lo (la vetlladora no hi és a la classe en aquest moment). Quan la mestra no està pendent d'ell, el nen no treballa i es distreu jugant o parlant.
- Els companys fan les seves activitats. Els companys de taula (taula de 4 infants) l'ajuden a fer els seus exercicis quan la mestra ha d'atendre a algun altre infant.
- No hi ha interacció amb la resta de companys perquè és una activitat individual. De tant en quan mantenen una conversa els infants que són de la seva mateixa taula.
- Pel que fa als facilitadors per al control postural, fa servir el seient pèlvic de guix.
- Hi ha material didàctic adaptat. Per a fer els problemes i les operacions se li proporcionen una sèrie de palets de fusta per a que li sigui més fàcil sumar, restar i trobar les solucions.
- Pel que fa a la conducta verbal, compta en veu alta de l'1 a 21 (per fer l'exercici), "creo que me faltan poner 2 palos más, porque llevo 19, ¿no?", "en 14 días hay 2 semanas, ¿no?", llegeix els problemes en veu alta i la calcula les solucions en veu alta, crida a la mestra pel seu nom per a que vingui a ajudar-lo.
- Pel que fa a la conducta no verbal, "pa, pa, pa", fa sorolls, mou els peus ràpidament, somriu, juga amb els pals de fusta, juga amb el llapis, s'ajup per recollir dos pals de fusta que se li han caigut al terra...
- Pel que fa a la conducta espacial, no hi ha desplaçament, tot i que per aixecar-se de la rotllana ha necessitat un subjectador que el serveix de recolzament per a no desequilibrar-se quan s'aixeca del terra.
- Sí que hi ha adaptació de l'activitat. Primer de tot està el suport de la mestra, que amb la resta d'infants no hi és. En segon lloc estan els pals de fusta, que la resta d'infants no tenen. Malgrat això és una activitat molt llarga. El mateix infant li diu a la mestra que encara no ha acabat i la mestra li diu "dóna igual, ja l'acabaràs un altre dia".

#### *Observació 25.*



**Durada:** 15 min. **Situació:** Joc lliure. **Edat de l'infant:** 7 anys

**Context:** Els infants han d'escriure-li una carta (lliure) a la mestra de la classe del costat que va ser qui va proposar-los el projecte que acaben d'acabar. Li han de donar les gràcies per haver-los recomanat aquest projecte i li han de fer un resum de tot allò que ha après.

- La mestra li diu a l'infant amb DM que ell ha de fer l'activitat amb ordinador, perquè si no ha d'escriure molt i trigarà massa.
- És la mestra la que obre el document de word per a què escrigui i, de tant en quant, li diu on està la lletra que està buscant el nen.
- Els companys es dediquen a fer la seva feina i no li presten atenció.
- No hi ha interacció ni socialització en general, és una activitat individual.
- Pel que fa als facilitadors per al control postural fa servir el seient pèlvic de guix perquè està assegut a la seva cadira.
- Pel que fa a la conducta verbal, va llegint idees a la pissarra del que pot escriure i va escollint, llegeix en veu alta cadascuna de les lletres que va escrivint i un cop té una frase sencera la torna a llegir un altre cop, li demana a la mestra apropar la seva cadira a la pissarra perquè no veu gaire bé, li demana al company del seu costat que l'ajudi a trobar la lletra "S"...
- Pel que fa a la conducta no verbal, mou repetits cops el cap per mirar cap a la pissarra i/o cap a la pantalla i el teclat de l'ordinador, tecleja les lletres que ha d'escriure, es riu quan s'equivoca de lletra i ha d'esborrar-la, aixeca el dit per demanar-li ajuda a la mestra (acompanyat de conducta verbal), mou els peus ràpidament quan està assegut...
- Pel que fa a la conducta espacial, no hi ha.
- Sí que hi ha adaptació de l'activitat donat que a ell se li ofereix l'ordinador per a fer la tasca (tot i que no té ratolí adaptat i és la mestra la que ha de fer servir el ratolí de l'ordinador, és un ordinador portàtil).
- La mestra s'asseu al seu costat per ajudar-lo, tot i que la resta d'infants també la van cridant i ha de deixar-lo sol treballant.
- NEE: Autonomia a l'hora de treballar.

#### *Observació 26.*

**Durada:** 15 min. **Situació:** Activitats programades. **Edat de l'infant:** 7 anys.

**Context:** Han de triar quin esport volen fer el dia 17 de maig a les jornades de l'escola (olimpiades Jesuïtes Bellvitge).

- La mestra explica entre quines activitats/ esports poden triar: la resistència, la velocitat, el salt de llargada o la cursa de sacs. La resistència és obligatòria per a tots els infants. En un moment concret la mestra el renya perquè està jugant amb el seu recolzador (per aixecar-se), "a la propera te'n vas de la classe, d'acord?".
- Els companys fan preguntes sobre les jornades: on es faran, qui anirà...
- Pel que fa a la interacció, parla amb els companys que té al seu costat. Es distreu amb un d'ells.
- No hi ha facilitadors per al control postura perquè està assegut al terra (a la rotllana).
- No hi ha materials didàctics adaptats ni ajuts tècnics perquè no són necessaris.
- Pel que fa a la conducta verbal diu "pone toshiba" (quan s'encén el projector), "¿lo haremos en el patio pequeño?", "Iraida, ahí no pone en que patio lo hacemos"; "yo haré velocidad", "el Pol me está molestando"...

- Pel que fa a la conducta no verbal, juga amb el seu recolzador, es belluga mentre està assegut, riu, aixeca el dit per respondre, juga amb el company del costat...
- No hi ha desplaçament ni mobilitat (activitat estàtica).
- No hi ha cap adaptació de l'activitat perquè no és necessari.
- NEE: Cap.

#### *Observació 27.*

**Durada:** 15 min. **Situació:** Hàbits d'autonomia. **Edat de l'infant:** 7 anys

**Context:** L'infant amb discapacitat motriu s'ha fet pipi a sobre, tot i que sempre demana per a fer-lo. (se li ha escapat)

- La mestra acaba la seva bossa de roba de recanvi i l'acompanya al lavabo. Ha coincidit que era el canvi de classe i ja estava la següent mestra.
- Els companys no intervenen
- No hi ha interacció ni socialització amb els infants, només amb la mestra.
- Pel que fa als facilitadors per al control postural, agafa el caminador blau per desplaçar-se des de la classe cap al lavabo amb la mestra.
- Pel que fa a la conducta verbal: "se me ha escapado", "creo que me he manchado", "¿me puedo cambiar yo solo?".
- Pel que fa a la conducta no verbal, posa cara trista quan la mestra li renya per haver-se fet pipi a sobre (normalment ho demana), es mira al mirall repetits cops per assegurar-se de que s'ha fet pipi, riu ell sol mentres es canvia...
- Pel que fa a la conducta espacial, es desplaça des de la classe fins al lavabo (uns 10 metres).
- NEE: Autonomia per canviar-se ell sol i desplaçament i mobilitat (necessita el caminador)

#### *Observació 28.*

**Durada:** 20 min. **Situació:** Pati **Edat de l'infant:** 7 anys

**Context:** Els infants han de baixar al pati de l'escola per les escales interiors. Tot i que pels matins puja en ascensor, ara baixa al pati per les escales acompanyat de la seva vetlladora.

- El mestre no intervé. És la vetlladora la que l'acompanya per les escales, s'asseu amb ell en un banc del pati per a que esmorzi i passeja amb ell pel pati.
- Només juga amb un company, la resta es distribueixen pel pati i juguen (no hi ha cap tipus d'interacció ni socialització amb la resta, tret d'aquest company).
- Pel que fa als facilitadors per al control postural, porta el caminador de color taronja (per a recorreguts llargs), tot i que les escales les baixa ell sol recolzant-se en la vetlladora i la barana.
- Pel que fa a la conducta verbal, parla constantment amb la vetlladora i amb el seu company, mentre esmorzen i mentre passegen.
- Pel que fa a la conducta no verbal aixeca els dos braços quan està assegut, mou els peus, riu, fa ganyotes, emet sorolls, crida...
- Pel que fa a la conducta espacial, es desplaça lliurement pel pati esquivant a la resta de companys que estan jugant.
- NEE: Desplaçament i mobilitat (ha de portar el caminador taronja).

### Observació 29.

**Durada:** 15 min. **Situació:** Activitats programades (final de projecte) **Edat de l'infant:** 7 anys

**Context:** Els infants han d'ordenar totes les fitxes que han fet del projecte durant el trimestre. La mestra els va repartint una a una i ells les han de numerar i ordenar.

- La mestra reparteix les fitxes per ordre (hi ha 9). Els infants han d'anar numerant-les i ordenant. Després tots junts comproven que cadascú ho tingui bé i la mestra ho grapa.
- Hi ha intervenció i socialització amb els companys de la seva taula (4 infants).
- Pel que fa als facilitadors per al control postural, té el seient pèlvic de guix, perquè està assegut a la seva cadira.
- No hi ha materials didàctics adaptats ni ajuts tècnics perquè no són necessaris.
- Pel que fa a la conducta verbal: "mira cuantas hojas llevo", "hay muchas, ¿eh?", "¿Esta es la número 4?", "¿me ayudas?".
- Pel que fa a la conducta no verbal, passa les pàgines i les ordena, mira com ho fan els seus companys, riu, fa sorolls i ganyotes.
- No hi ha desplaçament ni mobilitat (és una activitat estàtica).
- No hi ha cap adaptació de l'activitat perquè no és necessària.
- NEE: Cap.

### Observació 30.

**Durada:** 15 min. **Situació:** Joc lliure. **Edat de l'infant:** 7 anys.

**Context:** Un cop els infants han acabat la feina que havien de fer, han d'anar un conte que a ells els agradi i llegir (lectura individual i en silenci).

- La mestra no intervé. És una activitat lliure dels infants. Renya als infants que llegeixen en veu alta o molesten als seus companys (a ell el renya).
- Cadascun dels infants se centra en el seu conte.
- No hi ha cap tipus de socialització ni interacció (és una activitat individual).
- Pel que fa als facilitadors per al control postural, té el seient pèlvic de guix, perquè està assegut a la seva cadira.
- No hi ha materials didàctics adaptats ni ajuts tècnics perquè no són necessaris.
- Pel que fa a la conducta verbal, llegeix el conte en veu alta, li fa preguntes a la mestra sobre el vocabulari del conte, canta una cançó.
- Pel que fa a la conducta no verbal, mira a un company que escriu a la pissarra, mou els peus ràpidament mentre està assegut, passa les pàgines, dóna cops amb el conte a la taula, fa sorolls.
- No hi ha desplaçament i mobilitat (és una activitat estàtica).
- No hi ha cap adaptació de l'activitat perquè no és necessària.
- NEE: Cap.

*Annex 8. Taula que engloba els objectius específics del treball.*

OBJECTIUS ESPECÍFICS	IDEA PRINCIPAL 1	IDEA PRINCIPAL 2	IDEA PRINCIPAL 3	IDEA PRINCIPAL 4
<b>(a) Identificar les cultures, les polítiques i les pràctiques inclusives a l'escola</b>	L'equip educatiu i els pares o tutors col·laboren. A l'escola es dona la possibilitat d'assistir a formacions per a mestres, a tallers amb les famílies i a conferències d'experts.	L'escola compta amb una normativa general de convivència, tot i que cada etapa fa les adaptacions o modificacions pertinents. Es rebutgen totes les formes de discriminació.	Es desenvolupen recursos compartits per recolzar l'aprenentatge. L'essencial per a dur a terme això és la comunicació entre els professionals i amb les famílies.	Hi ha adaptacions de les activitats i, en algun cas, dels ítems d'avaluació, però pocs cops hi ha adaptacions en els objectus didàctics o curriculars.
<b>(b) Identificar els ajuts per a la comunicació i l'organització dels espais dins l'aula</b>	Pel que fa als ajuts per a la comunicació, al MOPI es basen sobretot en els pictogrames.	Adaptacions de l'aula com a tal no hi ha. L'escola ha canviat molt recentment i es suposa que tal com estava abans hi havia moltes més barreres de les que hi ha avui dia.	Sempre se li intenta facilitar el màxim possible l'activitat. Sempre s'intenten fer adaptacions metodològiques.	A la PIN la classe està organitzada en taules de 4 infants (el que fa que l'aula sigui més ample). Al MOPI hi ha dificultats per al desplaçament: hi ha moltes taules i poc espai per circular.
<b>(c) Identificar el grau d'accessibilitat, presència i participació dels alumnes amb discapacitat motriu al Centre.</b>	Tot el claustre té coneixements sobre la discapacitat motriu, tot i que els tutors que l'han anat tenint al llarg dels anys que porta a l'escola tenen més coneixements sobre la seva discapacitat o situació.	Els infants tenen al seu abast 2-3 caminadors, l'ascensor de l'escola (ample) i l'acompanyament d'un/a vetllador/a.	Els mestres tracten a aquests infants igual que a la resta, tot i que de vegades necessitin més suport de la mestra.	Al MOPI no es té accés als materials escolars degut a la seva distribució i col·locació, mentre que a la PIN sí.

*Annex 9. Indicadors de l'Índex for Inclusion sobre cultures, polítiques i pràctiques inclusives (color verd els positius, color vermell els negatius, color groc els que es desconeixen)*

<b>A: CREAT CULTURES INCLUSIVES</b>
<b>A1: Construint comunitat</b>
1. Tothom és benvingut.
2. L'equip educatiu coopera
3. Els estudiants s'ajuden mútuament
4. L'equip educatiu i els estudiants es respecten mútuament
5. L'equip educatiu i els pares o tutors col·laboren
6. L'equip educatiu i els membres del consell escolar treballen bé junts
7. El centre escolar és un model de ciutadania democràtica
8. El centre escolar fomenta la comprensió de les interconnexions entre les persones de tot el món
9. Els adults i els estudiants són receptius a la varietat d'identitats de gènere
10. El centre escolar i la localitat es recolzen entre sí
11. L'equip educatiu vincula el que té lloc en el centre escolar amb la vida dels estudiants a la llar

<b>A2: Establint valors inclusius</b>
1. El centre escolar desenvolupa valors inclusius compartits
2. El centre escola fomenta el respecte de tots els drets humans
3. El centre escolar fomenta el respecte de la integritat del planeta Terra
4. La inclusió s'entén com una major participació de tots
5. Les expectatives són altes per a tots els estudiants
6. Els estudiants són valorats per igual
7. El centre escolar rebutja totes les formes de discriminació
8. El centre escolar promou la convivència i la resolució pacífica de conflictes
9. El centre escolar anima als estudiants i adults a sentir-se bé amb ells mateixos
10. El centre escolar contribueix a la salut dels estudiants i dels adults.

<b>B: ESTABLINT POLÍTIQUES INCLUSIVES</b>
<b>B1: DESENVOLUPANT UN CENTRE ESCOLAR PER A TOTS</b>
1. El centre escolar té un procés de desenvolupament participatiu
2. El centre escolar té un enfocament de lideratge inclusiu
3. Els nomenaments i els ascensos són justos
4. L'experiència de l'equip educatiu és reconeguda i utilitzada
5. S'ajuda a tot l'equip educatiu a integrar-se en el centre escolar
6. El centre escolar tracta d'admetre a tots els estudiants de la seva localitat
7. S'ajuda a tots els estudiants nous a integrar-se en el centre escolar
8. Els grups d'ensenyament i aprenentatge s'organitzen de forma equitativa per recolzar l'aprenentatge de tots
9. Els estudiants estan ben preparats per moure's en altres contextos
10. El centre escolar és físicament accessible per a totes les persones
11. Els edificis i els patis estan dissenyats pensant en facilitar la participació de tots
12. El centre escolar redueix la seva empremta de carboni i l'ús d'aigua
13. El centre escolar contribueix a la reducció de residus
<b>B2: ORGANITZANT EL RECOLZAMENT A LA DIVERSITAT</b>
1. Totes les formes de recolzament estan coordinades
2. Les activitats de desenvolupament professional ajuden a l'equip educatiu a respondre millor a la diversitat
3. El castellà/ euskera/ català/ gallec/ valencià com a segona llengua és un recurs per a tot el centre escolar
4. El centre escolar recolza la continuïtat de l'educació dels estudiants que estan en centres de protecció de menors
5. El centre escolar s'assegura de que les polítiques sobre "necessitats educatives especials" s'insertin en polítiques d'inclusió
6. Les normes de conducta estan relacionades amb l'aprenentatge i desenvolupament curricular
7. Es redueixen les pressions d'exclusió disciplinària
8. Es redueixen les barreres per a l'assistència al centre escolar
9. Es busca eliminar el maltracte entre iguals per abús de poder ("bullying")

<b>C: DESENVOLUPANT PRÀCTIQUES INCLUSIVES</b>
<b>C1: CONSTRUINT UN CURRÍCULUM PER A TOTS</b>
1. Els estudiants exploren els cicles de producció i consum d'aliments
2. Els estudiants investiguen la importància de l'aigua
3. Els estudiants estudien el mapa i la decoració del cos

4. Els estudiants investiguen sobre la vivenda i el mitjà urbà
5. Els estudiants aprenen com i perquè la gent es mou al voltant de la seva localitat i per el món
6. Els estudiants aprenen sobre la salut i les relacions interpersonals.
7. Els estudiants investiguen la Terra, el sistema solar i l'univers
8. Els estudiants estudien la vida a la Terra
9. Els estudiants investiguen sobre les fonts d'energia
10. Els estudiants aprenen sobre la comunicació i les tecnologies de la comunicació
11. Els estudiants participen i creen art, literatura i música
12. Els estudiants aprenen sobre el treball i a vincular-lo amb el desenvolupament dels seus interessos
13. Els estudiants aprenen sobre l'ètica, el poder i la governança
<b>C2: ORQUESTRANT L'APRENTATGE</b>
1. Les activitats d'aprenentatge s'han planificat considerant a tots els estudiants
2. Les activitats d'aprenentatge fomenten la participació de tots els estudiants
3. Es promou el pensament crític dels estudiants
4. Els estudiants participen activament en el seu propi aprenentatge
5. Els estudiants aprenen els uns dels altres
6. Les classes desenvolupen una comprensió de les similituds i diferències entre les persones
7. Les avaluacions fomenten els èxits de tots els estudiants
8. La disciplina es basa en el respecte mutu
9. L'equip educatiu planifica, ensenya i revisa en col·laboració
10. L'equip educatiu desenvolupa recursos compartits per recolzar l'aprenentatge
11. Els professors de recolzament ajuden a l'aprenentatge i a la participació de tots els estudiants
12. Les tasques escolars són pensades per contribuir a l'aprenentatge de cada estudiant
13. Les activitats fora de l'horari lectiu estan disponibles per a tots els estudiants
14. Els recursos de la localitat són coneguts i utilitzats