

# **APRENDRE, UN ENCONTRE SOCIAL**

**Teresa Serra Santasusana**

Mestra i psicopedagoga. Directora de l'Escola Vila Olímpica

**Maria Marquès Pujadas**

Mestra d'audició i llenguatge i pedagoga. Escola Vila Olímpica

## **RESUMEN**

En este artículo se presenta el proceso de ajuste que el equipo docente de la Escuela Vila Olímpica está llevando a cabo para acompañar en su aprendizaje al alumnado con NEE, y de forma muy especial del alumnado de la USEE, de la mejor manera posible. Se sitúan las líneas del Proyecto Educativo (Proyecto Integrado de Lenguas en la escuela inclusiva) y los criterios para llevar a cabo la atención a la diversidad, así como las características del alumnado con nee y las actuaciones educativas para adaptar la ayuda pedagógica. En el proceso de adaptación toma especial relevancia, la reflexión del equipo sobre las actividades educativas y la propuesta de nuevos contextos de aprendizaje, más adecuados desde una perspectiva relacional y funcional, para el alumnado con más dificultades. Asimismo, se describen algunos de los nuevos escenarios de aprendizaje creados con este objetivo.

## **ABSTRACT**

This article presents the adaptation that the teaching staff of Vila Olímpica school is currently carrying out to help handicapped children , in particular children with serious difficulties in their learning process.

The basis of the Educational Project (Integrated Language Project in the inclusive school) and the criteria necessary to guarantee teaching with diverse necessities are presented. In addition the characteristics of handicapped pupils and the educational activities required for pedagogical support are also highlighted.

In the adaptation process special attention is given to the reflection by teaching staff on educational activities, and the proposal of new learning contexts, which are considered appropriate according to their functional and relational perspective. Along these lines the new learning contexts, created specifically for this objective are described.

## **1. El context: l'Escola Vila Olímpica amb el Projecte Integrat de Llengües a l'escola inclusiva**

L'Escola Vila Olímpica, escola pública d'Educació Infantil i Primària, en aquests moments acull 460 alumnes, que provenen de famílies amb un nivell socio-cultural mitjà, dels barris de la Vila Olímpica i Poblenou de Barcelona. Hi ha 25 alumnes amb informe de reconeixement de necessitats educatives especials (nee), que representen 5,4% de l'alumnat, percentatge sensiblement superior a la mitjana del país. Actualment l'escola compta amb una USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial) amb 10 alumnes.

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

Des de l'inici de l'escola, el curs 1996-1997, hi ha dues concepcions, que han esdevingut principis educatius del Projecte Integrat de Llengües a l'escola inclusiva. D'una banda la consideració de la conversa, com un element transversal que és present en tots els aprenentatges i en totes les activitats educatives. De l'altra la rellevància del desenvolupament de l'aprenentatge com un acte social, aprendre amb els altres.

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

Alhora la focalització en la conversa, dins del procés d'aprenentatge, facilita que l'aprenentatge de les llengües vehiculars estigui present en totes les àrees curriculars i, per tant, que les llengües s'aprenuin no només a les classes de llengua. A les diferents àrees, el llenguatge utilitzat i funcional, no és idèntic, sinó que té variacions en funció del que es

proposa representar. Els nens i les nenes aprenen aquestes variacions i matisos del llenguatge d'unes o d'altres disciplines, en la mida que les viuen immerses dins de cada context i en la mida que aprenen i fan seves les representacions que els ofereixen les diferents àrees. Els nens i les nenes estan doncs aprenent naturals i llengua, o bé matemàtiques i llengua, alhora. En el cas de l'Escola Vila Olímpica es parla de *naturals i llengües o matemàtiques i llengües...* (Serra, 2011; Ramírez i Serra, 2005). Al mateix temps els nens i nenes aprenen simultàniament matemàtiques i català, castellà o anglès, o naturals i socials i qualsevulla de les llengües esmentades que vehiculen els aprenentatges.

La rellevància de l'educació com un acte social es relaciona, per una banda, amb la concepció de l'escola com una forma de vida social on els aprenentatges s'adquireixen per la necessitat d'estar personalment en relació amb els altres, tot actuant i pensant conjuntament (Dewey, 2009). Per una altra banda, l'aprenentatge com un acte social es vincula amb la comprensió de la classe com una comunitat d'aprenentatge. Tots els seus membres, alumnes i professorat, són participants de la comunitat en la mida que construeixen conjuntament el propi coneixement. I la conversa esdevé una acte social de construcció compartida del coneixement que es fonamenta en l'ús del llenguatge, i que ofereix la possibilitat de pensar de forma conjunta i no només s'utilitza per actuar (Hufferd,-Ackles, Fuson i Sherin, 2004). Però per tal que aquesta forma d'aprenentatge cooperatiu esdevingui reeixida, cal que les activitats proposades siguin susceptibles de produir converses exploratòries que comporten posades en comú, compartir raonaments, contrastar-los i construir coneixement conjuntament (Mercer, 2001)

L'aprenentatge en grups heterogenis es facilita perquè l'escola, i la classe o el grup de treball, representen una petita mostra de les diferències personals en una tasca comuna que és l'aprenentatge i, alhora, perquè la diversitat d'estils i els diferents nivells de competència de l'alumnat que forma un grup, poden contribuir a la millora del procés d'aprenentatge de tots els membres d'aquest grup (Ainscow, 2004; Stainback i Stainback, 2004).

## **2. Atendre la diversitat**

El gran repte per a l'escola és aconseguir que tots els nens i nenes desenvolupin de forma òptima les seves capacitats i la seva autonomia, tot entenent que els aprenentatges més concrets que assoliran uns i altres no seran coincidents, justament perquè tindran l'ancoratge en les característiques personals de cadascú.

### **2.1 Criteris**

A continuació es destaquen els criteris més rellevants de la metodologia de treball de l'escola que van fornint la manera d'atendre la diversitat:

- Fomentar l'autoestima de l'alumnat en l'aprenentatge i de forma molt especial dels nens i nenes amb més dificultats. Descobrir, i fer-los descobrir, les seves habilitats per tal de enfortir l'autoimatge, així com per fer-los comprendre la seva projecció de futur, esdevé cabdal per emprendre l'acció d'aprendre
- Donar valor de forma explícita a les diferències personals, tant de l'alumnat, com del professorat i d'altre personal del centre. El contrast de mirades diferents en el procés d'aprenentatge representa un valor afegit per ampliar el coneixement. En aquest sentit es valoren les diferències personals.
- Seleccionar els aprenentatges més rellevants per als diferents alumnes d'acord amb les seves capacitats, que per alguns alumnes s'expressen en el Pla Individualitzat (PI) d'aprenentatge.
- El mestre guia l'aprenentatge de forma que, en cada moment, fruit de l'observació, pot anar facilitant i oferint l'ajuda pertinent, que en la majoria de casos se centra en adaptar el repte per a cada alumne. En aquest procés es basteix l'ajuda pedagògica, molt sovint tot emprant la conversa com a mediador
- Utilitzar la conversa entre els alumnes, i entre els alumnes i mestre, com a font d'aprenentatge
- Proposar activitats d'aprenentatge que siguin funcionals, vinculades a la vida de l'escola i dels nens i nenes. Ja que poder comprendre per què cal fer una activitat, reconèixer la seva finalitat, suposa una gran part de l'aprenentatge que es desenvoluparà. En aquest sentit, molt sovint l'alumnat amb nee requereix molta més ajuda per poder contextualitzar tot allò que va fent.
- Proposar activitats que fomentin la relació amb els altres, ja que dificultats força presents, pel que fa a la comunicació i relació d'alguns alumnes, troben vies de treball incloses en les activitats globals d'aprenentatge, més que no pas en les molt específiques. Alhora, les activitats que generen el mestratge per part dels propis nens i nenes esdevenen molt motivadores, perquè encoratgen els alumnes
- Incloure activitats que incorporin l'experimentació i l'acció, per més endavant poder representar el fet viscut, tot utilitzant diferents llenguatges. Representar allò que és vivencial afavoreix la construcció de la simbologia dels llenguatges.
- Compartir l'acció tutorial de l'alumnat tant en un moment concret, com en la història dels nens i les nenes. El guiatge dels alumnes és el resultat de l'acció del conjunt de mestres i docents que intervenen en l'acció educativa cada curs i al llarg de tota l'escolaritat. És per això que la coordinació i coherència en el mestratge és un criteri essencial, i de forma molt especial per a l'alumnat amb nee.
- Reflexionar sobre l'acció docent, per tal d'avaluar-la i millorar-la. L'autobservació de l'acció docent, així com l'observació contrastada entre col·legues i la seva posterior anàlisi, faciliten la incorporació de les millores docents. En la docència amb alumnat amb nee, es fa particularment necessària la

pràctica reflexiva dels mestres, ja que l'evolució del procés d'aprenentatge d'aquests nens i nenes és particular i peculiar i en aquest sentit requereix d'adaptacions molt específiques en cada cas.

## **2.2 Característiques de l'alumnat amb nee i actuacions educatives**

Els alumnes que formen part de la USEE presenten característiques personals i edats força diferents. En el cicle d'Educació Infantil hi ha dos alumnes amb la Síndrome de Down. Al cicle Inicial un alumne amb Trastorn General del Desenvolupament (TGD). Al cicle mitjà un alumne amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) i un amb Pluridiscacitat (psíquica i física). Al cicle superior dos alumnes amb TEA, dos amb discapacitat intel·lectual greu i un amb Trastorn greu de conducta. Tots aquests nens i nenes estan acollits dins dels seus respectius grups classe, amb alumnes de la seva edat o un any o dos més petits, de manera que ells senten que formen part del grup, i la resta de nens i nenes de la classe també els viuen com a companys *amb les seves particulars diferències*. Per tal d'enfortir la pertinença al grup classe, tots els alumnes de la USEE tenen **tutoria compartida** entre el mestre tutor de la classe i el mestre de la USEE o bé d'EE. Aquest segon mestre és qui garanteix de forma més precisa la continuïtat en la tutorització al llarg de la seva escolaritat, tal i com s'ha presentat en els criteris d'atenció a la diversitat.

Dels alumnes amb reconeixement de nee, n'hi ha força amb TDAH i amb TGD, un amb dèficit auditiu i un amb discapacitat motriu. A més dels 25 alumnes amb nee, hi ha alumnes amb dificultats d'aprenentatge, alguns amb diagnòstic TDA, alguns amb TDAH i alguns amb dislèxia.

Per tal d'acompanyar tots els alumnes amb nee en el seu aprenentatge, l'escola desenvolupa una sèrie d'actuacions educatives com les que s'esmenten a continuació.

La **presència de dos mestres dins de les aules** és una pràctica freqüent, que facilita l'oferiment de l'ajuda pedagògica pertinent als alumnes en el desenvolupament de les activitats d'aprenentatge. En aquestes situacions les activitats proposades són les mateixes per a tots els alumnes, tanmateix l'ajuda per realitzar-les, la representació i l'exigència són diferents. Aquesta actuació en el cas de l'alumnat de la USEE es fa necessària en la majoria d'activitats que aquests nens i nenes fan amb la resta del grup. Amb la resta d'alumnes se centra en activitats específiques: psicomotricitat a Educació Infantil; algunes sessions de lectura i escriptura al cicle inicial; anglès, de forma molt especial a Educació Infantil i Cicle Inicial i amb menys freqüència als altres cicles; racons de treball a tots els cicles. Es tracta d'una actuació molt efectiva, sempre i quan les activitats proposades tinguin sentit i finalitat per tots els alumnes que les han de dur a terme.

Els **racons de treball**, organització de l'aula de tres sessions setmanals per a tots els nivells, que fomenta el desenvolupament de l'autonomia dels nens i nenes i facilita de forma òptima l'ajuda pedagògica als diferents alumnes, així com el funcionament de

grups heterogenis de treball i la conversa sobre les activitats. Els nens i nenes realitzen diferents activitats relacionades amb diferents àrees del currículum simultàniament. Les activitats estan incloses en un pla de treball quinzenal que fomenta que els nens i nenes les desenvolupin segons la seva planificació. Hi ha un registre i una valoració de les activitats finalitzades, així com de tot el pla quinzenal. A les aules sempre hi ha més d'un mestre, el tutor i el mestre de reforç. Si a la classe hi ha algun alumne de la USEE, hi ha sempre un altre mestre o l'educador d'aquesta unitat. Aquesta actuació ha mostrat una gran adaptabilitat a les necessitats dels diferents nens i nenes del grup, encara que les diferències siguin notables. Alhora, fomenta clarament la interacció entre alumnes diferents i l'exercici del mestratge d'uns cap als altres, així com la proposta d'activitats que involucren l'acció i l'experimentació.

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

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

### **3. Optimització i reorganització dels recursos de suport per a l'alumnat amb nee.**

A partir de la reflexió sobre la pràctica de les diferents estratègies i recursos de suport emprats fins ara, es va posar de manifest que aquestes no activaven suficientment l'aprenentatge i el desenvolupament de la capacitat d'autonomia i d'iniciativa personal, així com l'autoestima d'alguns alumnes de la USEE.

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

Fins fa poc temps les mesures d'organització dels recursos de suport proposades per la CAD, ja oferien la possibilitat als alumnes de poder participar tant com podien en les activitats generals de la vida del centre, així com de participar en les activitats d'ensenyament i aprenentatge dins l'aula, ajustant i prioritzant els continguts dels aprenentatges. S'oferien també activitats d'ensenyament i aprenentatge de manera individualitzada, adaptant els continguts a partir de les seves capacitats i respectant el seu ritme de treball.

Recentment, la CAD ha proposat nous escenaris d'aprenentatge on la mestra fa de guia i regula l'acció. Aquests escenaris ofereixen una nova perspectiva relacional entre iguals. Els alumnes poden descobrir que són capaços d'oferir aprenentatges als altres i aquests aprenentatges són tan reconeguts com eficaços. Aquest tipus de treball cooperatiu fomenta l'autoestima. Es tracta de realitzar activitats per tal que l'alumne vegi reconegudes les seves necessitats o interessos. Segons Rico (2006), l'autoestima és la base del desenvolupament positiu de les relacions humanes, de l'aprenentatge, de la creativitat i de la responsabilitat personal. És molta la influència d'una bona autoestima en els aprenentatges, ja que quan augmenta l'autoestima, l'ansietat disminueix i permet que l'infant participi en les tasques d'aprenentatge amb més motivació.

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

#### **4. Nous escenaris i activitats d'aprenentatge**

Es presenta a continuació una panoràmica d'alguns dels nous escenaris i activitats d'aprenentatge, fruit de la valoració esmentada anteriorment, i estretament relacionats amb el Projecte Integrat de Llengües a l'escola inclusiva.

El primer consisteix en aprofitar una activitat organitzada prèviament per l'escola, **l'explicació del conte a P3** per part de la mestra d'Audició i Llenguatge, per estimular el llenguatge d'una nena de la USEE. A l'alumna de 12 anys amb TEA, se li proposa anar a explicar un conte a la classe de P3 un cop per setmana. L'activitat es desenvolupa en dues sessions setmanals de treball. A la primera sessió ha de preparar aquest conte

dins del suport específic de logopèdia : ha de triar el conte que vol explicar i ha de preparar i treballar el llenguatge i el tipus de suport visual que ha d'oferir. A la segona sessió, l'alumna explica el conte als nens/es de P3.

Les diferents estratègies d'aprenentatge, utilitzades per la mestra d'audició i llenguatge es proposen: ajudar a desenvolupar la competència d'iniciativa personal i autonomia, ajudar a planificar l'activitat i facilitar la presa de decisions sobre el contingut (el conte), així com desenvolupar la competència comunicativa i lingüística, i oferir diferents models del llenguatge que ha d'emprar per tal de poder explicar el conte.

La mestra també ofereix suport regulant l'acció que ha de realitzar l'alumna a l'hora d'explicar el conte, gestionant l'espai i la situació dels nens/es per facilitar l'inci del conte i acompanyant l'alumna al llarg de l'activitat. Així mateix, sovint es fa necessària la intervenció de la mestra en l'explicació del conte, pel que fa a les estratègies d'expressió verbal, ajudant a l'inici i acabament d'algunes expressions.

Aquesta activitat li proporciona a l'alumna posar en pràctica el coneixement que ha adquirit en un altre context i situació, i també li permet planificar i regular la pròpia activitat d'aprenentatge, una estratègia relacionada amb *aprendre a aprendre*. Dins d'aquest context, la pròpia alumna ha proposat, de forma espontània i no preparada per l'adult, noves estratègies d'ensenyament-aprenentatge com: ajudar als nens i nenes a preparar-se per dinar (rentar mans, parar taula) , acompanyar a la porta de l'escola als nens/es que van a dinar a casa. També ha estat capaç de desenvolupar estratègies comunicatives de complicitat amb els nens i nenes com: proposar bromes, buscar recursos materials in situ per afavorir la comprensió del conte, i si el conte que explicava parlava d'animals, aixecar-se i anar a buscar animals de peluix i ensenyar-los als nen/es que l'escoltaven.

És per això que aquest escenari ha estat un activador molt potent d'aprenentatge significatiu per a l'alumna. Ara mostra molt d'interès en aprendre formes lingüístiques adequades, perquè sap que l'han d'entendre els nens/es de P3, mentre que abans mostrava poc interès en les correccions. Així mateix, ha anat desenvolupant diferents criteris per poder escollir el conte, mentre que a l'inici escollia el conte en funció dels seu propi desig, ara va més enllà, pregunta a la mestra *què treballen els nen/es, quina excursió faran*, i reconeix els interessos dels altres. Alhora, va connectant diferents temes, contextualitza l'activitat d'aprenentatge i li reconeix la finalitat.

El segon escenari d'aprenentatge és el que s'ha generat amb la creació del paper de **"tutor d'acollida"** d'un alumne de la USEE cap un altre de nova incorporació a l'escola. L'*alumne tutor* ajuda a l'altre a situar-se dins dels diferents espais i horari de l'escola. En cada moment li explica quina activitat ha de realitzar durant el temps d'adaptació necessari per al nou vingut. Aquesta situació li proporciona al *tutor d'acollida* la possibilitat d'utilitzar els seus aprenentatges de forma eficaç i funcional en una nova situació d'aprenentatge, i per tant millorar la seva autoestima. En aquesta situació és on la mestra comprova realment quins han estat el aprenentatges significatius de l'alumne fins al moment, perquè ha mostrat que pot transferir-los a nous contextos.



El tercer escenari proposat per la CAD ha estat el treball *en grups multinivell d'alumnes de diferents edats i capacitat*, entorn a activitats globalitzades i funcionals, tot fent ús de la manipulació i fomentant la cooperació entre tots els nens i nenes del grup. Ha estat cabdal posar de relleu la possibilitat que uns alumnes esdevinguin *mestres dels altres*, tot aprofitant les diferents capacitats per poder ajudar-se entre ells. Es descriuen a continuació alguns dels grups:

**El taller de teatre** format per alumnes de la USEE de 9, 11 i 12 anys, amb trastorn de la comunicació i llenguatge, cognitiu, motriu i TDHA, respectivament. L'activitat proposada és representar un conte conegut per ells, als alumnes de la seva aula de referència. Durant el procés de preparació es treballen les emocions dels diferents personatges que surten en el conte i es crea l'escenografia amb l'ajut d'alguns companys de l'aula. Els alumnes de la USEE han de triar el conte i el personatge que volen representar, i també escullen els companys de la seva aula que els ajudaran a preparar i escenificar el teatre, potenciant així un treball cooperatiu amb els companys que no formen part de la USEE. Uns i altres planifiquen i anticipen tot el procés d'ensenyament - aprenentatge conjuntament. En aquest grup s'utilitzen diferents estratègies d'ús de la comunicació augmentativa (pictogrames, llengua de signes etc.). Cadascú pot aportar al grup les diferents capacitats d'expressió corporal i comunicació lingüística. Al final del procés es representa l'obra de teatre a les diferents classes de referència dels nens/es i s'acaba l'activitat proposant una conversa on els companys de les classes valoren explícitament el treball realitzat pel grup de teatre de la USEE.

En el **Taller d'hort i jardineria** format per alumnes de 8, 11 i 12 anys amb TEA o discapacitat intel·lectual greu, es proposa un treball globalitzat on l'activitat és fer un hort a l'escola. Aprendre vivencialment el procés de creixement de les plantes, des de plantar les hortalisses fins a tenir-ne cura i recollir-les. Posteriorment en **el taller de cuina** els nens i nenes, del taller d'hort, preparen una amanida amb els productes recollits, que serviran a la resta dels companys de les seves classes i així podran compartir amb ells tot el procés. Al taller de cuina s'hi elaboren d'altres plats, que fomenten l'aprenentatge globalitzat de continguts matemàtics relacionats amb els nombres i amb la mesura de diferents magnituds, massa, capacitat i temps, així com el desenvolupament de les habilitats motrius.

En els diferents **grups de llenguatge** (2 grups d'educació infantil, 1 grup al cicle inicial, 1 grup al cicle mitjà, 1 grup al cicle superior) el que es fomenta és l'aprenentatge cooperatiu entre els diferents membres del grup: Aprofitar les capacitats de cadascú per poder aprendre entre tots; ajudar a desenvolupar les habilitats de comunicació, expressió i comprensió oral i escrita. Es proposen activitats on hagin de resoldre els reptes conjuntament. L'estratègia fonamental és la conversa. La mestra, a través de preguntes suggerents, fomenta que els alumnes mitjançant les seves respostes reelaborin, relacionin els coneixements propis amb els dels altres i infereixin.

Es proporciona un espai on puguin millorar les diferents capacitats interacció: respectar el torn, mantenir el tema del que es parla, millorar la competència comunicativa. Es proposen temes de conversa propers i d'interès personal per als alumnes. A tall d'exemple, en un grup d'alumnes d' 11 i 12 anys on hi ha dos alumnes nou vinguts a l'escola i un alumne amb trastorn de conducta, havien d'explicar als companys com es van sentir durant la lectura pública de poemes davant de les famílies el dia de Sant Jordi. Aquesta conversa va donar lloc a parlar de les emocions, de la tristesa, i de compartir les absències per la mort d'un membre de la família. Van poder compartir entre tots les diferents vivències. Aquesta és una forma de fomentar l'interès, el respecte i l'escolta reflexiva davant les intervencions del altres.

A partir de la conversa entre els diferents membres del grup es treballen diferents estratègies de correccions lingüístiques. La mestra reelabora i explica de manera sintètica l'exposició que fa algun alumne, per tal d'oferir models i proporcionar l'organització del discurs.

En aquests grups de llenguatge s'utilitzen estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora, abans durant i després de la lectura (planificació, anticipació, idea principal, identificació de mots, inferències, relació entre fragments, identificació de signes de tot tipus que formen part del text). Es treballa a partir de la cooperació entre els diferents alumnes, tot potenciant les capacitats individuals de cadascú. Els alumnes que mostren bones habilitats lectores llegeixen, i els que mostren bona capacitat de comprensió ajuden a comprendre el contingut del que es llegeix, i així uns i altres adquireixen confiança en les pròpies capacitats.

**En el taller de relaxació** format per nens i nenes de 8, 11 i 12 anys amb TEA, o discapacitat intel·lectual greu, s'ofereix als alumnes amb moltes dificultats d'autocontrol de les seves emocions, un espai on puguin relaxar-se, prendre consciència del seu estat corporal i a partir d'aquí poden oferir a través del tacte, un massatge als seus companys. D'aquesta manera aprenen a rebre i oferir allò que experimenten i es reforça la interacció social.

És així com hem intentat oferir noves propostes d'atenció als nostres alumnes creant noves situacions, i utilitzar noves estratègies per poder activar aprenentatges més significatius i funcionals per als nostres alumnes per tal de poder potenciar el desenvolupament de les diferents competències comunicatives, de relació, d'autonomia i d'autoestima.

## 5. Conclusions

- El Projecte Integrat de Llengües a l'escola inclusiva fomenta l'aprenentatge de tots els alumnes siguin quines siguin les seves capacitats. Disposar d'un marc ampli de

treball, afavoreix poder flexibilitzar i fer les adaptacions oportunes d'acord amb les diferents necessitats de l'alumnat.

- La comunicació a través de la conversa, expressada en diversos llenguatges, entre el mestre i els alumnes és el mediador més rellevant en el procés d'aprenentatge de tots els continguts, en la mida que facilita la interacció social.
- Cercar contextos d'aprenentatge relacionals i funcionals adients per a l'alumnat amb nee, afavoreix la seva autonomia i iniciativa personal, així com l'excés de dependència dels mestres que els acompanyen.
- Fomentar l'autoestima de tot l'alumnat, i de forma especial dels alumnes amb nee, en el treball en petits grups, facilita la motivació per aprendre, així com la possibilitat que els altres s'adonin de la vàlua personal d'aquests alumnes.
- Per acompanyar l'alumnat amb nee en el seu aprenentatge es fa imprescindible optimitzar els recursos humans i materials de l'escola, és a dir, introduir millores qualitatives i no només quantitatives.
- L'observació de l'evolució dels alumnes, i la reflexió conjunta dins de l'equip docent, ajuden a ajustar l'atenció de l'alumnat amb nee, que sovint segueix processos d'aprenentatge diferents. S'avança i es millora a partir de l'escolta.

## 6. Referències bibliogràfiques

**Ainscow, M.** (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

**Coll, C. i Solé, I.** (1989) *Reforma y Currículum . Cuadernos de Pedagogía*. 168.

**Coll, C.** (2008). *Lenguaje, actividad y discurso en el aula*. C.Coll J.Palacios, i A.Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicologico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza

**Dewey, J** (2009) *Democracia y escuela*. Barcelona: Proa

**Hufferd-Ackles, K; Fuson, K; Sherin, M** (2004). Describing Levels and Components of Math-Talk Learning Community. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35, 81-116

**Mercer, N.** (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós

**Ramírez, R; Serra, T.** et al. (2007) *El Proyecto Integrado de Lenguas* dins de "Premios Nacionales de Innovación Educativa 2006" Madrid: Publicaciones MEC – CIDE

**Rico, M.**(2006) *La millora de l'autoestima, les habilitats socials i la salut corporal a través del bloc de continguts: control i consciència corporal a l'educació primària*. Barcelona: Dep. d'Educació. Generalitat de Catalunya. Memòria llicència d'estudis retribuïda. <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200506/memories/1110m.pdf>

**Serra, T.** (2011). *Parlant de Matemàtiques per aprendre'n*. Barcelona: Rosa Sensat

**Stainback, S; Stainback, W.** (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea