

**Anàlisi de pràctiques interculturals i inclusives que compten amb la
participació de la comunitat educativa: una revisió sistemàtica.**

Alumna: Laura Casadevall Crespo

Treball Final de Màster

Tutor: Eduard Piñero Nieto

2020-2021

Màster en Atenció a la Diversitat en una Educació Inclusiva

Facultat d'Educació i Psicologia

Universitat de Girona

ÍNDEX

RESUM	3
1. Introducció	4
2. L'estudi	6
3. Estat de la qüestió	6
3.1. Legislació d'educació	7
3.2. Investigacions en relació amb la col·laboració entre família i escola	8
4. Marc teòric	10
4.1. Educació Intercultural	10
4.1.1. Trets rellevants de l'Educació Intercultural	12
4.1.2. Educació Intercultural Inclusiva	13
4.1.3. Característiques de bones pràctiques interculturals i inclusives	14
4.1.4. Formació de professorat	17
4.2. Aprenentatge dialògic	18
4.2.1. Els set principis de l'aprenentatge dialògic	19
4.3. Comunitat d'aprenentatge	20
4.3.1. Beneficis i mancances de les comunitats d'aprenentatge	21
4.4. Actuacions d'èxit	22
4.4.1. Tertúlies literàries dialògiques	23
4.4.2. Grup interactius	25
4.4.3. Formació de famílies i voluntariat	26
4.5. Rol del professorat i la seva visió	28

5. Cos del treball: Marc metodològic	30
5.1. Instrument	30
5.2. Pràctiques supervisades	35
5.2.1. Projecte Includ-ed	35
5.2.2. Projecte Tots a l'escola	37
5.2.3. Comunitat d'aprenentatge	39
5.2.4. Experiència: Tertúlies dialògiques	40
5.2.5. Experiència: Grups Interactius	41
5.2.6. Formació de les famílies i voluntariat	42
6. Discussió	43
6.1. Justificació de cada pràctica en funció de l'instrument dissenyat	43
6.1.1. Projecte Includ-ed	44
6.1.2. Projecte Tots a l'escola	44
6.1.3. Comunitat d'aprenentatge	45
6.1.4. Tertúlies literàries dialògiques	46
6.1.5. Grups interactius	47
6.1.6. Formació famílies i voluntariat	48
6.1.7. Comentari general de les pràctiques	49
6.2. Millores aconseguides amb la participació de les famílies	50
6.3. Rol del docent	53
7. Conclusió	55
8. Referències bibliogràfiques	58

Anàlisi de pràctiques interculturals i inclusives que compten amb la participació de la comunitat educativa: una revisió sistemàtica.

Laura Casadevall Crespo
Universitat de Girona

RESUM

L'estudi presenta la identificació de bones pràctiques interculturals i inclusives que donen lloc a una educació inclusiva i de qualitat, a una igualtat d'oportunitats que és possible gràcies a la participació de la comunitat educativa. L'objectiu principal és conèixer les accions d'èxit que transformen les escoles i poder identificar les característiques que han de complir per a ser considerades bones pràctiques. Es proposa analitzar sis pràctiques escollides amb la finalitat de comprovar si són bones pràctiques i quines són les característiques que les defineixen i les millores que aporten. La participació de la comunitat educativa dins l'escola fa que aquesta proposta sigui rellevant, ja que gràcies a la seva presència s'aconsegueix un gran nombre de beneficis i la posada en pràctica d'un currículum intercultural i inclusiu. Al llarg de l'estudi s'atribueix rellevància a l'aprenentatge dialògic i a les comunitats d'aprenentatge, ja que la majoria de les pràctiques descrites es basen en aquests dos elements i parteixen de la idea que les interaccions entre els diferents membres de la comunitat educativa és clau per a la construcció de l'aprenentatge i per aconseguir una educació inclusiva de qualitat.

PARAULES CLAU

Bones pràctiques, currículum intercultural i inclusiu, comunitat d'aprenentatge, aprenentatge dialògic i participació de la comunitat educativa.

1. Introducció

La posada en pràctica d'una educació intercultural inclusiva permet aconseguir una educació de qualitat que garanteix una igualtat d'oportunitats entre els alumnes i alhora permet una construcció del coneixement per part dels infants gràcies a les interaccions que es produeixen entre diferents membres de la comunitat i que és possible gràcies al diàleg igualitari. Aquesta educació busca identificar les pràctiques segregadores per tal de millorar el context educatiu tot identificant quines són les accions d'èxit i per a fer-ho possible considera que la participació de la comunitat educativa és clau per aconseguir-ho (Sales, 2007). A més, Valls i Munté (2010) consideren que hi ha dos elements essencials per tal que es produeixi l'aprenentatge que són les interaccions i el diàleg, però no només entre professorat i alumne si no amb tots els membres que formen part de la comunitat educativa. Cal fer referència a la transformació de les escoles en comunitats d'aprenentatge que compten amb la participació i el suport dels membres de la comunitat educativa per tal d'aconseguir que les persones aprenguin juntes i donar lloc a una educació inclusiva. Hi ha una sèrie d'accions que es basen en l'aprenentatge dialògic i que es posen en pràctica en les comunitats d'aprenentatge com són: les tertúlies literàries dialògiques, els grups interactius i la formació de familiars (Molina, E. 2005).

La motivació més rellevant que va donar lloc a aquest estudi va ser el fet de considerar que l'escola necessita que les famílies participin de forma més activa. Aquest estudi sorgeix per identificar la necessitat de transformar les escoles, és a dir, de replantejar la figura de les famílies i anar més enllà de les tutories i de les reunions individuals que s'estableixen entre tutor i alumne. Es busca atribuir importància al paper que juguen les famílies en l'educació dels seus fills/es, ja que no només s'ha de tenir present l'escola sinó tots els contextos en els quals l'infant interactua, ja que tots aquests que l'envolten són contextos d'aprenentatge. Davant d'aquestes necessitats detectades, sorgeix la proposta d'identificar quines són les pràctiques interculturals i inclusives que disposen del suport de la comunitat educativa amb l'objectiu de detectar les característiques que han de complir i alhora poder exposar les millores que aporten la posada en pràctica d'aquestes accions gràcies a la col·laboració de les famílies.

Cal fer referència a l'estructura d'aquest treball monogràfic, ja que en primer lloc s'exposen els objectius, la hipòtesi i la pregunta d'investigació i seguidament, es distingeix l'estat de la qüestió que es fa una breu pinzellada en relació amb les lleis d'educació identificant com defineixen el paper i la implicació de les famílies amb l'escola. Tot i això, també s'exposen dos estudis per a poder tenir una idea de quina és la situació de Catalunya i Espanya en

relació amb la revisió sistemàtica que s'ha posat en pràctica i poder obtenir unes dades orientatives per a conèixer la participació de la família a l'escola i a quines accions predomina la seva col·laboració. Seguidament, es distingeix el marc teòric del treball on es presenten les característiques de l'educació intercultural inclusiva, es fa referència a l'aprenentatge dialògic i a les comunitats d'aprenentatge, ja que són els fonaments de les bones pràctiques interculturals i inclusives, de manera que al mateix temps es coneixen algunes actuacions d'èxit. Finalment, s'identifica el marc metodològic del treball que s'inicia amb la presentació de l'instrument dissenyat per definir si es tracta d'una pràctica intercultural inclusiva o no i seguidament, es descriuen les sis pràctiques escollides com a bones pràctiques. El marc metodològic continua amb la discussió que té l'objectiu de donar resposta a les preguntes d'investigació proposades i es diferencien tres apartats. Un primer apartat que justifica les pràctiques escollides en funció de l'instrument escollit i tot seguit, un segon apartat que dóna a conèixer els resultats que s'aconsegueixen amb la posada en pràctica de les accions d'èxit gràcies a la col·laboració de la comunitat educativa i finalment, es defineix el rol del docent per aconseguir la participació de la comunitat educativa. Per acabar, s'identifica la conclusió del treball monogràfic.

Finalment, especificar que es tracta d'un treball monogràfic, concretament d'una revisió sistemàtica, ja que recull diferents estudis d'investigació ja dissenyats i analitzats. Sánchez-Meca (2010) defineix la revisió sistemàtica com una investigació que recull i revisa diferents estudis publicats a la literatura científica i selecciona els que estan relacionats amb les preguntes que l'autor s'ha plantejat donar resposta per a investigar un tema en concret i es resumeix la informació que s'ha trobat, és a dir, es fa una síntesi dels resultats de les diferents investigacions ja realitzades. En aquest cas, es tracta d'una revisió sistemàtica, ja que es proposen tres preguntes d'investigació i es busca els estudis publicats a la literatura científica per tal de conèixer la informació que es coneix en relació amb aquest tema. Tot seguit, es dóna a conèixer aquesta informació i es dissenya un instrument partint de la informació recopilada per tal de poder posar en pràctica una anàlisi i una interpretació dels resultats. Per a posar en pràctica aquesta revisió sistemàtica es plantegen tres objectius diferents. En primer lloc, identificar quines són les pràctiques interculturals i inclusives que fomenten la relació entre família i escola tot identificant les característiques que les defineixen com a bones pràctiques. En segon lloc, es busca definir el paper del docent davant la comunitat educativa per aconseguir la seva participació i finalment, es volen donar a conèixer les millores que s'aconsegueixen amb el desenvolupament d'aquestes pràctiques interculturals i inclusives.

2. L'estudi

Preguntes d'investigació:

1. Quines pràctiques interculturals i inclusives fomenten la relació entre família / escola i quines característiques les defineixen com a bones pràctiques?
2. Quin paper juga el docent en aquestes pràctiques interculturals entre la família i l'escola?
3. Quines són les millores que s'aconsegueixen a partir de la participació de la comunitat educativa dins l'aula i de l'escola?

Objectius:

- Identificar quines són les pràctiques interculturals i inclusives que fomenten la relació entre família i escola tot detallant les característiques que les defineixen.
- Definir el paper del docent en relació amb la comunitat educativa per tal de poder-ne aconseguir la seva participació.
- Nomenar les millores que s'aconsegueixen gràcies a aquestes pràctiques interculturals i inclusives a partir de la participació de la comunitat educativa.

Hipòtesis:

La participació de la comunitat educativa dins del centre educatiu fa possible l'aplicació de pràctiques interculturals inclusives donant lloc a un aprenentatge dialògic, a una inclusió de tot l'alumnat dins l'aula ordinària i dona lloc a millores personals i acadèmiques per part de tots els participants i professionals.

3. Estat de la qüestió

Per a iniciar l'estat de la qüestió, cal destacar que es troba una gran varietat d'estudis en relació amb la col·laboració de la comunitat educativa al centre educatiu per tal d'investigar un tema en concret en relació amb el rol de la família dins l'escola i quins efectes positius es donen. A més, també hi ha diferents investigacions en relació amb quines són les pràctiques

que donen lloc a un currículum intercultural i inclusiu, quins resultats s'aconsegueixen i quin és el rol que ha d'adoptar el docent per tal que es donin els diferents aspectes positius pel que fa al fet d'establir un vincle i aconseguir que la família participi de forma activa en el centre educatiu dels seus fills/es. Cal destacar que la primera part de l'estat de la qüestió fa referència a diferents lleis d'educació per tal de situar el paper que atribueixen a les famílies en relació amb l'escola. Seguidament, es presenten dos estudis que han investigat en relació amb el paper de les famílies i ens situen amb algunes dades de participació i també donen a conèixer condicions i reptes que encara queden pendents d'assolir.

3.1. Legislació d'educació

Primer de tot, cal fer referència a les diferents lleis d'educació per tal de tenir present què diuen i quins aspectes contempnen en relació amb la participació de les famílies a l'escola per tal de tenir present si consideren important i treballen per a fer-ho possible. Convé ressaltar que són documents legislatius de referència pels centres educatius i és de gran importància veure si aquests exemplars ho tenen en compte. Per a començar és necessari fer esment a la llei orgànica d'educació (LOE) que exposava que les famílies havien de rebre informació en relació amb els processos d'ensenyament i aprenentatge dels seus fills i que havien de participar en l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) o en el Consell Escolar (LOE, 2/2006).

Ceballos i Saiz (2021) fan referència a la llei orgànica de millora de la qualitat educativa (LOMCE) que inclou millores i modificacions en relació amb la LOE i consideren la família com un element que afavoreix positivament el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat amb la finalitat d'aconseguir una educació de qualitat i d'equitat. Convé especificar que qui té més responsabilitat a l'hora de prendre decisions és el director del centre. Aquests autors diferencien tres accions que es posen en pràctica i que predominen en la majoria de centres educatius per mantenir i afavorir la relació entre família i escola que es tracta de les següents: intercanvi d'informació, col·laboració en els processos d'ensenyament i aprenentatge i finalment, una participació activa en el centre (LOMCE, 8/2013).

Finalment, sorgeix la llei d'educació de Catalunya (LEC), que també contempla aspectes similars amb les dues lleis anteriors com el fet de mantenir les famílies informades, de rebre informes d'avaluació trimestrals dels seus infants, d'assistir a tutories individuals, de participar en reunions de famílies amb la finalitat de poder establir objectius comuns entre escola i família. Cal destacar que aquesta llei afegeix que l'escola s'ha de convertir en un espai obert on les famílies tinguin l'oportunitat de rebre formació sobre temes rellevants que

despertin el seu interès i així, disposar de més motivació per a poder participar en altres activitats que es proposin que sovint es coneix com a escola de pares. Així doncs, és necessari especificar que a principis de curs totes les famílies han de signar la carta de compromís educatiu que aquesta llei estableix i que representa el compromís d'aquest agent educatiu en relació amb l'acceptació del projecte educatiu de centre (PEC) i la seva participació activa a l'escola (LEC 12/2009).

3.2. Investigacions en relació amb la col·laboració entre família i escola

Cal fer referència a diferents estudis similars a aquest, per tal de conèixer alguns resultats i tenir present el vincle que s'estableix entre família i escola per tal de poder-se situar en aquest escenari i conèixer algunes dades rellevants. Cal fer referència als autors Comas, Escapa i Abellán (2014) que donen a conèixer el projecte anomenat famílies amb veu que sorgeix de la iniciativa de la Fundació Jaume Bofill amb l'objectiu de potenciar el paper i la participació de les famílies en els centres educatius de Catalunya. Aquest projecte ens ofereix un escenari de la situació de Catalunya en relació amb la col·laboració entre família i escola que ens permet veure a on estem, què s'hauria de millorar, etc. Per a conèixer el grau de participació de les famílies van realitzar diferents enquestes dirigides als membres de l'Associació de Mares i Pares d'alumnes (AMPA), un altre als equips directius i una última adreçada a les famílies amb fills menors de setze anys i es va posar en pràctica al llarg del curs 2013-2014.

Les enquestes que es van passar a les famílies van permetre identificar que el model familiar que predominava és el de mare i pare, tot i que cada vegada van creixent altres models familiars. Un dels altres canvis que s'ha viscut amb els models de família és la incorporació de la dona al món laboral per tal que els dos progenitors aportessin economia a la llar, tot i això, Catalunya és un dels països amb un percentatge més alt amb progenitors que no treballen i que tenen a càrrec fills menors que es tracta d'un 16,6%. Cal especificar que un 53,8% de les famílies enquestades van exposar que treballaven els dos membres de la família. A més, també exposen que la majoria de famílies estan disposades a animar als seus infants en relació amb el fet d'esforçar-se a l'escola i que no es mostren diferències pel que fa als diferents grups socials (Comas *et al* 2014). Cal destacar que Coleman (1996) citat per Comas *et al* (2014) va ressaltar que la implicació de les famílies en l'educació dels fills és indispensable per determinar l'èxit o el fracàs escolar. Després de l'enquesta a les famílies en relació amb les vegades que ajudaven als infants a fer els deures, cal destacar que les dades obtingudes indiquen que a mesura que es fan grans i que avancen de cicle, cada cop l'ajuda és menor, ja que s'ha obtingut que a cicle inicial de primària el 88,4% de les famílies ajuden o supervisen als infants, a cicle mitjà un 73% i a cicle superior un 59,8%.

Tot i això, cal evidenciar les desigualtats que s'accentuen pel que fa a la tasca d'ajudar als infants a fer deures, ja que les famílies que més participen són les que disposen d'estudis superiors i en aquest punt, es reproduïxen les desigualtats socials entre els nivells d'estudis de les famílies.

Cal destacar que al llarg del curs 2012-2013, el 89% de les famílies van tenir com a mínim una tutoria amb el tutor del seu infant. Un aspecte a considerar és que el nombre de tutories depèn de l'evolució de l'infant, ja que es va veure que les famílies que havien sol·licitat més tutories eren les que no estaven contentes amb el rendiment del seu fill. Una de les altres dades que crida l'atenció és pel que fa al rol de gènere, ja que en les enquestes es va obtenir que un 92% hi assistia la mare, en un 46,1% de les ocasions sola i un 46,3% acompanyada del pare i cal destacar que només un 6,8% hi assistia al pare sol, de manera que aquestes dades indiquen la presència de la dona en l'educació dels fills i una manca de la figura paterna. És necessari establir un lligam amb les reunions d'inici de curs on un 89,6% de les famílies assisteixen, però es torna a donar la mateixa situació que a les tutories individuals, ja que un 60% hi va la mare sola, un 30/35% els dos progenitors i amb només un 9/13% hi assisteix el pare. (Comas *et al* 2014).

Amb la posada en pràctica d'aquest projecte també es van conèixer altres resultats com ara que un 75,8% de les famílies participaven en activitats informals culturals i lúdiques que l'escola ofería a les famílies. Una de les altres dades rellevants a destacar és que el 69% dels centres educatius disposen d'escola de pares on s'ofereixen xerrades i formacions de temes rellevants per a les famílies amb un 37'8% de participació. Una de les dades que crida l'atenció és que només un 15'8% de les famílies no són sòcies de l'AMPA, fet que ens indica la bona acollida per part d'aquest òrgan. És necessari destacar que es van poder veure una sèrie de condicions que dificulten la participació de les famílies a l'escola, com ara el nivell d'estudis, el nivell socioeconòmic, ja que com més baix són, més baixa és la seva participació en l'escola. A més, també s'ha pogut veure reflectit que les famílies monoparentals participen amb menys freqüència, ja que tenen més dificultats a l'hora d'organitzar-se. És necessari acabar fent referència a alguns dels reptes que s'ha de fer front, com ara: aconseguir que les famílies ofereixin el seu suport al llarg de totes les etapes educatives, que totes les famílies es comuniquin amb l'escola, que l'escola obri les portes a la comunitat educativa, oferir activitats de formació pels professionals i per a les famílies, potenciar el fet de formar part del consell escolar entre d'altres (Comas *et al* 2014).

Egido (2020) fa una recerca i una revisió per a identificar les investigacions publicades en relació amb la col·laboració entre família i escola tenint en compte que aquests estudis s'hagin posat en pràctica a Espanya i que hagin estat publicats entre el 2010-2019.

Tot seguit, s'exposen les conclusions a les quals va arribar Egido i moltes d'elles coincideixen amb el que ja han exposat els autors Comas *et al* (2014). Egido (2020) coincideix amb ells en el fet que a on les famílies participen en major mesura és a les tutories individuals amb el tutor de l'infant on la participació és d'un 90%. A més, també coincideixen en el fet que a mesura que l'infant va creixent i canvia d'etapa educativa, la participació de la família disminueix. Un dels altres aspectes compartits és que exposen que les famílies immigrants participen menys que les autòctones per diferents motius, com ara: dificultat per expressar-se en la llengua vehicular, manca de coneixença per part del sistema educatiu espanyol, etc. Convé ressaltar que afegeix que les famílies que més participen en l'escola, es poden veure els resultats reflectits en els seus infants, ja que milloren els seus resultats acadèmics i es mostren més motivats i implicats davant l'aprenentatge, fet que provoca una millora del seu autoconcepte.

Després de la recerca, es pot afirmar que s'han posat en pràctica diferents estudis per a identificar la importància de la relació entre família i escola, per a determinar els reptes que queden pendents, identificar les accions d'èxit, el rol que han d'adoptar els professionals, la importància d'obrir l'escola a la comunitat educativa entre d'altres. Aquest estudi ens demostra la importància dels diferents agents educatius i ens demostra els beneficis que aporta a tots els membres i la importància d'obrir l'escola al barri i d'oferir activitats adreçades a les famílies, però alhora tenir present quines són les característiques que defineixen les pràctiques interculturals i inclusives.

4. Marc teòric

4.1. Educació Intercultural

És necessari fer referència a l'educació intercultural i com a punt de partida és indispensable que s'entengui com una educació que va dirigida a tot l'alumnat i no només a l'alumnat més vulnerable o l'alumnat d'origen immigrant. Aquesta educació que busca donar resposta a la diversitat cultural és observada com una oportunitat per aprendre i com una riquesa. Besalú (2002) ofereix la següent definició per aquest concepte d'educació intercultural:

“La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los

problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.” (Citat per Arroyo, 2013, p.153)

Arroyo (2013) defineix l'educació intercultural com un element essencial per a poder aconseguir la inclusió educativa a totes les escoles i afegix que s'ha d'observar la diferència com a una oportunitat d'aprenentatge. A més, Tuts (2017) citat per Arroyo (2013) especifica que les aules mai han estat un espai homogeni, és a dir, que totes elles, sempre han estat heterogènies, ja que la diversitat sempre hi ha estat present. Vila (2003) citat per Arroyo (2013) considera que la inclusió ha d'assegurar una escola per a tothom, però que ofereixi les mateixes possibilitats i oportunitats a tot l'alumnat sense discriminar als infants per diferents motius i vetllar perquè puguin rebre una educació de qualitat basada en l'equitat. Per aconseguir aquesta educació inclusiva considera que és necessari eliminar pràctiques segregadores i excloents, creure en la diversitat i observar-la com un valor, entendre l'aula com una comunitat d'aprenentatge on els infants puguin aprendre uns dels altres, donar resposta a les necessitats dels infants, fomentar l'ajuda mútua i la interacció entre iguals, etc. Cal afegir que la inclusió és un procés que vol donar resposta a les necessitats dels infants i considera que la participació de la comunitat educativa és clau per aconseguir aquesta transformació tot eliminant les pràctiques excloents que dirigeixen l'alumnat cap al fracàs escolar.

Segons López i Tuts (2012), l'educació intercultural busca establir lligams i vincles entre els claudres, l'AMPA, el professorat del centre i tots els alumnes sense ser discriminats per a cap motiu. Cal afegir que aquesta educació busca la posada en pràctica de pràctiques inclusives que aportin resultats beneficiosos per a tota la comunitat educativa i alhora que s'ofereixi una formació contínua per al professorat per tal d'aconseguir una educació basada en la igualtat i ressalten que aquesta educació intercultural va dirigida a tot l'alumnat.

Cifuentes (2012) coincideix amb les idees expressades per Besalú (2002) a la seva definició i ressalta el fet que l'educació intercultural va dirigida a tothom i alhora també evidencia que no es tracta d'assegurar la convivència entre diferents cultures o religions, sinó que va molt més enllà. Posa en evidència la necessitat de canviar els materials educatius que es posen en pràctica als centres, des de posar en pràctica canvis als currículums fins a dissenyar nous materials i a implementar formació per al professorat, ja que considera que els professionals no estan formats en aquest àmbit. A més, exposa la necessitat de reformar el currículum i les metodologies que utilitzen els professionals, ja que no han estat dissenyats

des d'una perspectiva intercultural i això fa que sigui un impediment per a poder aconseguir la igualtat i el tractament que indica aquest vessant intercultural.

4.1.1. Trets rellevants de l'Educació Intercultural

Sedano (1993), Goenechea (2005) i Besalú i Vila (2007) citats per Arroyo (2013) fan referència als principis de l'educació intercultural i exposen que és essencial tenir present les desigualtats de l'alumnat per tal de fer-hi front, observar i reconèixer, però alhora acceptar la diversitat cultural com una oportunitat per aprendre, educar als infants per fer front al racisme, a la discriminació, als prejudicis, però alhora educar als infants de manera que disposin de les eines i dels recursos per tal que puguin enfortir i millorar el seu autoconcepte i aconseguir que s'acceptin tal com són. Alhora aquesta educació també busca augmentar la cooperació, les interaccions amb els altres, la comunicació i la convivència entre infants de diferents cultures afavorint el respecte i assegurant una igualtat d'oportunitats. A més, també destaquen que els professionals han de projectar expectatives positives cap a l'alumnat, posar en pràctica tècniques de treball cooperatiu, revisar el currículum per tal d'evitar discriminacions i pràctiques educatives excloents entre d'altres. Finalment, recordar que la inclusió i l'educació intercultural són un procés que busca donar resposta a les necessitats de tots els infants i vol assegurar oferir-los les eines necessàries per al seu desenvolupament.

López i Tuts (2012) fan referència a l'escola intercultural i la defineixen com un espai dinàmic i flexible que té en compte les necessitats de tots els infants per tal de poder atendre'ls i donar una resposta adequada. Tenint en compte aquest dinamisme i aquesta flexibilitat, aquests centres respecten la diversitat de ritmes de treball, tenen en compte que cada alumne és únic i que no tots disposen de les mateixes habilitats i que cadascú és diferent. Per aquest motiu, posen en pràctica el currículum de forma flexible, ja que s'adapten a cada infant, dissenyen mesures organitzatives i agrupaments que poden beneficiar a l'alumne. A més, també tenen en compte la llengua d'origen de l'infant i aposten per a oferir a qui ho necessiti suport lingüístic, de manera que aquesta dificultat, no sigui un impediment per a poder seguir aprenent i en cap cas sigui motiu d'exclusió. Una de les altres característiques que destaquen és que la comunitat educativa forma part de l'escola i entenen que l'educació de l'infant és responsabilitat de tots. A més, posen èmfasi en la formació permanent per part dels professionals en relació amb l'educació en valors i ressalten que l'educació intercultural va dirigida a tot l'alumnat i que lluita per reconèixer els drets de totes les persones i vol eliminar totes aquelles pràctiques segregadores i excloents que donen lloc al racisme, a la discriminació, etc. Així doncs, una escola intercultural és la

que busca una igualtat pel que fa a l'aprenentatge de tots els infants i la que lluita contra la discriminació, el racisme i el maltractament.

4.1.2. Educació Intercultural Inclusiva

Sales (2007) abans de fer referència a l'educació intercultural i inclusiva ressalta i posa èmfasi en el fet de no caure en el risc de pensar que l'educació intercultural només es refereix a minories culturals i que l'educació inclusiva només fa referència a alumnes amb discapacitat, ja que tant l'educació intercultural com la inclusiva van adreçades a tots els infants i persegueixen una educació de qualitat basada en la igualtat, el respecte, l'autonomia i la solidaritat. Cal destacar que aquests dos tipus d'educació parteixen que el diàleg és la clau per a la construcció del coneixement. A més, tant l'educació inclusiva com la intercultural lluiten per a eliminar totes les pràctiques segregadores que donen lloc a l'exclusió, de manera que els dos tipus busquen un mateix objectiu, aconseguir la igualtat i una millora del context educatiu, és a dir, es basen en polítiques d'igualtat a través de la formació per part de la comunitat educativa i la participació d'aquesta.

Aubert, Flecha, García, Flecha i Racionero (2010) també exposen que el diàleg i les interaccions que es produeixen donen lloc a la comunicació i que la suma d'aquests elements és clau perquè es produeixi l'aprenentatge. Aquests autors destaquen que molts centres es converteixen en comunitats d'aprenentatge on posen en pràctica aquest aprenentatge dialògic que aporta millores pel que fa al rendiment dels infants, la seva comprensió, la superació de desigualtats, etc. A més, aquests autors també especifiquen que la societat ha anat canviant i que ha passat a ser multicultural, de manera que els infants aprenen, es desenvolupen, es relacionen i es comuniquen amb infants de cultures molt diferents i això fa que les interaccions encara siguin més riques i ofereixin més oportunitats d'aprenentatge. Convé afegir que posen èmfasi en el fet que l'infant no només aprèn a l'escola sinó també a la resta de contextos que l'envolta.

Sales (2012) afegeix que per aconseguir aquesta educació inclusiva i intercultural és necessària la participació de la comunitat educativa per a fer possible la transformació del context educatiu. A més, exposa que per aconseguir una escola intercultural i inclusiva és necessari plantejar-se tres aspectes diferents: tenir present el que som, ser capaços d'organitzar-se i canviar el que s'està fent. En primer lloc, partir del que som busca que els professionals siguin conscients del seu rol i projectin expectatives positives cap als altres. En aquesta fase, és necessari que tots els agents educatius estiguin d'acord amb la necessitat de canviar i de millorar la convivència, ja que d'aquesta manera, l'equip directiu, els professionals, els familiars adoptaran un compromís i participaran de forma activa per a

resoldre els conflictes i canviar i millorar l'escola. En segon lloc, és necessari que organitzin les diferents accions que han acordat i en aquest punt és important tenir present que aquest procés ha de ser democràtic i participatiu, ja que si no es tenen en compte les opinions i la participació de tots els membres ja no s'està parlant d'una escola intercultural i inclusiva. Així doncs, és necessari oferir espais de diàleg on els diferents membres puguin interactuar i establir un diàleg per arribar a acords i consensuar les decisions preses. En tercer lloc, sorgeixen comissions mixtes i assemblees per afavorir la participació de tots els agents educatius i s'obre el camí cap a una cultura intercultural i inclusiva. En aquest punt es passa a la cultura col·laborativa, ja que s'han canviat les relacions de poder, es busca una democràcia i una igualtat entre els diferents membres i les decisions són preses a partir del diàleg.

És necessari fer referència als principis de l'escola intercultural inclusiva que Sales (2007) diferencia. En primer lloc, s'ha de donar un procés de transformació social i cultural on els alumnes tinguin l'oportunitat de mantenir la seva cultura i aquesta transformació busca aconseguir desenvolupar la mirada crítica dels infants i tinguin l'oportunitat de participar. En segon lloc, l'escola ha de ser un espai de participació democràtica i per aconseguir-ho és necessari que els membres de la comunitat educativa identifiquin les pràctiques segregadores i excloents que donen lloc a les desigualtats i tinguin l'oportunitat de participar-hi. En tercer lloc, l'escola ha d'oferir l'oportunitat als alumnes de ser els protagonistes del seu procés d'ensenyament i aprenentatge, de manera que puguin construir el seu propi coneixement gràcies a les interaccions amb els diferents membres de la comunitat educativa a partir d'un diàleg igualitari. En aquest punt, el rol de la comunitat educativa passa a ser essencial, de manera que la seva participació és clau a l'escola per afavorir les interaccions amb els alumnes i així, influenciar positivament la construcció del seu coneixement.

A més, Escarbajal (2010) considera que educar als infants des de la interculturalitat i la inclusió és un repte que busca la convivència de les persones en el món on viuen amb la finalitat que adoptin un saber estar adequat i observin la diferència i la diversitat com un valor.

4.1.3. Característiques de bones pràctiques interculturals i inclusives

Macías, Sánchez i Cabillas (2011) estudien les bones pràctiques, entenen que són aquelles pràctiques que aporten bons resultats a les escoles multiculturals i que fan possible la igualtat d'oportunitats i eviten la discriminació d'aquests alumnes. El que busquen aquests autors és reflexionar amb relació a les escoles multiculturals per tal d'observar com els

professionals s'adapten a l'alumnat immigrant, com gestionen els recursos i aconsegueixen una educació de qualitat, una igualtat d'oportunitats, un clima acollidor i interactiu i uns bons resultats acadèmics. Aquests autors exposen una sèrie de característiques que han d'adoptar les bones pràctiques interculturals en centres multiculturals que són diverses. En primer lloc, consideren que l'escola ha de disposar d'un bon funcionament de centre com a organització on hi hagi un bon clima entre els diferents membres que formen la comunitat educativa. En segon lloc, també s'ha de vetllar perquè hi hagi una relació entre l'escola i la comunitat i s'ofereixi a aquesta l'oportunitat de participar en el centre. En tercer lloc, s'ha d'oferir una formació al professorat per tal que puguin aportar més aspectes en l'educació dels seus alumnes, millorar-la i alhora donar resposta a les seves necessitats i per últim, oferir l'oportunitat als infants d'interactuar entre iguals.

García (2011) fa referència als elements que s'han de tenir en compte des del centre per a la posada en pràctica de pràctiques interculturals. Abans de destacar aquests elements, exposa que la majoria de centres no aposten per un currículum intercultural sinó que se centren a oferir suports lingüístics per als alumnes d'origen immigrant. Aquesta autora exposa el risc d'aquesta mesura, ja que es tracta de treure l'infant de la seva aula dins l'horari lectiu per a potenciar l'aprenentatge de la llengua, però es tracta d'una mesura compensatòria. Així doncs, exposa que unes bones pràctiques són les que exigeixen la presència de tots els infants dins l'aula i busquen evitar la segregació d'alguns d'ells fora de l'aula com per exemple per aprendre una nova llengua. Lligat amb aquest aspecte, es fa referència a la flexibilització del currículum per tal de poder donar resposta a les necessitats de tots els infants i que tothom hi pugui tenir accés. A més, les bones pràctiques exigeixen de personal de suport dins l'aula ordinària per tal que la mestra disposi d'ajuda com ara educadores, familiars, etc. i així també afavorir l'intercanvi de coneixements que seria possible amb la transformació del centre en comunitat d'aprenentatge.

Aquesta autora detalla algunes característiques en relació amb l'educació intercultural i en primer lloc, considera que s'ha de conscienciar als infants i fer-los veure que viuen en una societat intercultural, de manera que es necessita l'actitud positiva de cada alumne per aconseguir un clima d'aula acollidor, agradable i de respecte. En segon lloc, per tal que una pràctica sigui intercultural és necessari que tots els infants tinguin l'oportunitat d'expressar trets característics de la seva cultura, donar-la a conèixer sense sentir-se discriminats per tal de reforçar la seva autoestima. Aquest punt indica que les escoles no només han de treballar la cultura pròpia sinó la de tots els infants de l'aula i tractar-los per igual per tal d'aconseguir que totes les famílies i alumnes se sentin representats per així, aconseguir la seva participació. En tercer lloc, cal tenir en compte les mesures compensatòries que es posen en pràctica davant l'arribada d'alumnat estranger i evitar que els professionals de les

escoles les estableixin de forma definitiva. Per últim, per aconseguir una educació intercultural cal que les pràctiques i els projectes tinguin en compte que l'objectiu no és aconseguir que tothom s'assembli, sinó que tothom sigui respectat amb les seves diferències i se sentin acollits. Així doncs, és necessari oferir eines i recursos als infants perquè també puguin mantenir la seva identitat cultural (García, 2011). Finalment destacar que Ainscow (1999) citat per García (2011) considera que no es tracta d'aplicar unes mesures en concret per aconseguir bones pràctiques interculturals, sinó adoptar una mirada crítica per a ser capaç d'identificar quines són les barreres pel que fa a l'aprenentatge i a la participació que estan reproduint desigualtats i no estan transformant el context educatiu. A més, destacar que aquest procés d'educació intercultural i inclusiva és llarg, però un dels grans reptes és oferir formació al professorat.

Gallego, Rodríguez i Lago (2012) fan referència a diferents documents que disposa l'escola i que posa en pràctica per aconseguir una escola intercultural i inclusiva com són: el projecte educatiu de centre, el pla d'acció tutorial, el pla de convivència, el pla d'acollida entre d'altres. És necessari que aquests documents siguin revisats i connectats entre ells per tal d'aconseguir una cohesió i relació entre les diferents pràctiques. Aquests autors consideren que l'adquisició de les competències bàsiques és necessària per desenvolupar i aconseguir una educació intercultural i inclusiva, de manera que el disseny d'unes bones pràctiques ha de permetre als infants adquirir les diferents competències i aportar millores. Les escoles que aposten per un model intercultural i inclusiu ofereixen tutories individuals entre l'alumne i el seu tutor, entrevistes amb les famílies, oferir activitats de formació i de participació en el centre, comunicació amb les famílies, seguiment, elaboració d'informes, etc.

Huguet (2006) citat per Gallego *et al* (2012) afegeix que el desenvolupament de pràctiques interculturals inclusives exigeix una col·laboració on els diferents agents de la comunitat han de participar. A més, aquestes pràctiques donen lloc a l'ajuda mútua entre iguals, una millora de les relacions entre família i escola, una participació activa per part de professionals i de famílies. Aquests autors posen èmfasi en el fet que aquestes pràctiques ajuden al professorat a augmentar les expectatives d'aprenentatge que projecten cap als seus infants i es veu reflectit en la millora del rendiment acadèmic. Així doncs, sorgeix una cultura col·laborativa que permet la inclusió de tots els infants dins l'aula disposant de la presència de diferents suports ja sigui la tutora de l'aula amb la mestra de suport, o amb membres de la comunitat com ara voluntaris o famílies. Aquests autors conclouen que el canvi de metodologies com ara la posada en pràctica dels grups interactius i l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) són dos elements indispensables per aconseguir bones pràctiques d'educació intercultural i inclusiva, ja que permet treballar amb

tot el grup classe disposant de la presència i l'ajuda de diferents membres de la comunitat educativa.

Echeita i Cols (2011) citats per Gallego *et al* (2012) exposen una sèrie de metodologies que es posen en pràctica als centres i que aconseguen la posada en pràctica d'un currículum intercultural i inclusiu com són: l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge dialògic on el centre es converteix en comunitats d'aprenentatge, el treball per projectes, la teoria de les intel·ligències múltiples, etc. A més, també ho fa possible la creació de comissions mixtes on mestres, voluntaris i famílies prenen decisions de forma conjunta i el fet d'oferir formació de familiars per tal que tinguin l'oportunitat de donar resposta a les seves necessitats. Es conclou que el conjunt de pràctiques interculturals i inclusives ajuden a aconseguir una educació de qualitat, ajuden a fer front a les desigualtats, a eliminar pràctiques segregadores, les famílies canvien la seva mirada cap a l'educació, s'impliquen de forma activa i es veu reflectit en una millora del rendiment acadèmic dels infants i a un augment de la seva motivació i també es dona un augment de les expectatives dels professionals cap a positives en relació amb els infants entre d'altres (Gallego *et al* 2012).

Leiva (2017) també fa referència a la importància d'aconseguir la posada en pràctica d'un currículum intercultural i inclusiu gràcies a les pràctiques interculturals desenvolupades a l'escola que són les que aconseguen una educació de qualitat, una millora del clima d'aula, donar resposta a les desigualtats, buscar una solució a les necessitats de cada alumne, però també evidencia la necessitat de formar als professionals per tal de poder aconseguir aquest currículum. Aquest autor exposa alguns dels objectius que té l'educació intercultural com ara el fet d'obrir l'escola a la comunitat educativa tot oferint-los l'oportunitat de participar, educar en valors, dissenyar materials nous per a educar en un context intercultural, promoure el respecte per a totes les cultures, aconseguir que tots els alumnes tinguin un bon autoconcepte, etc.

4.1.4. Formació de professorat

Un dels altres temes a fer referència que molts autors posen èmfasi és el fet d'oferir formació al professorat. Cal especificar que Cifuentes (2012) considera que els professionals tenen una mancança pel que fa a la formació en relació amb les pràctiques interculturals i la posada en pràctica d'un currículum intercultural i inclusiu i García (2011) expressa que el fet d'oferir aquesta formació és un repte pendent que necessiten els professionals i que és necessari fer-hi front per a poder apreciar els resultats d'aquestes bones pràctiques. Convé ressaltar que López i Tuts (2012) també estan d'acord amb aquesta manca de formació que presenten els professionals, però afegeixen que aquesta

formació hauria de ser contínua per tal d'aconseguir aquesta educació basada en la igualtat, el respecte per a poder aconseguir la qualitat i la resposta a les necessitats que presenten tots els alumnes i no una minoria.

Leiva (2012) exposa que la formació en educació intercultural dirigida al professorat és molt limitada i que en la majoria d'estudis universitaris de mestres també. Aquest autor ressalta la necessitat de formar als professionals per a poder donar una resposta adequada al món canviant en el qual viuen per a satisfer les necessitats i particularitats de cadascú. Per aquest motiu, considera que la formació ha d'estar relacionada amb el context escolar en el qual es troben els professionals per tal de poder establir una connexió entre teoria i pràctica, és a dir amb les metodologies, i especialment lligat amb el desenvolupament de les competències bàsiques. A més, exposa que no només han de participar els professionals que tinguin més alumnes immigrants a l'aula sinó tots els professionals, ja que l'educació intercultural va dirigida a tothom amb la finalitat d'aconseguir una bona convivència i un bon clima d'escola. Per aquest motiu, aquesta formació ha de ser capaç de donar resposta a diferents dimensions: emocional, metodològica, cognitiva, ètica, actitudinal, procedimental i mediativa. Així doncs, l'escola s'ha de convertir en un espai inclusiu per a tota la comunitat educativa tant pel professorat, les famílies, els alumnes per a poder assegurar un èxit educatiu i una convivència intercultural positiva.

4.2. Aprenentatge dialògic

Álvarez, González i Larrinaga (2013) defineixen l'aprenentatge dialògic especificant que és possible gràcies a la producció de diferents interaccions entre les persones i consideren que si aquestes interaccions són diverses, l'aprenentatge encara és millor. Tot i la diversitat d'interaccions també fan referència a una altra condició que es tracta de reconèixer el coneixement que cada persona té i que pot aportar a l'altre a partir d'un diàleg igualitari. Així doncs, entén l'aprenentatge dialògic com aquell coneixement que es dona entre persones diferents gràcies al diàleg i les interaccions que s'intercanvien, de manera que les interaccions són imprescindibles per a poder aconseguir la transformació i l'aprenentatge. Una de les altres característiques de l'aprenentatge dialògic és que considera que tothom pot fer aportacions, de manera que tothom pot participar aportant informació rellevant en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Tenint en compte aquesta definició, aquests autors la defineixen com un aprenentatge que permet la inclusió educativa, ja que tothom es beneficia de les interaccions dels altres i alhora les persones amb dificultats d'aprenentatge o amb necessitats educatives de suport educatiu (NESE) també surten beneficiades, ja que

els permet comprendre el coneixement gràcies a les interaccions amb els altres i col·laborar, fet que els ajuda a adoptar un rol actiu i alhora a augmentar la seva autoestima sense ser separats del seu grup aula.

Valls i Munté (2010) consideren que el diàleg i les interaccions són les dues eines claus per aconseguir que es doni l'aprenentatge i no només que es produeixin interaccions entre els iguals sinó amb els membres de tota la comunitat educativa.

Cal fer referència a Freire i al seu lligam establert amb l'aprenentatge dialògic, ja que va ser qui va començar a fer referència a la importància del diàleg al llarg dels anys setanta i el diàleg que ell va proposar ja va incloure a la participació de tota la comunitat educativa, ja que ell considerava que és clau la participació i la interacció de tots els membres que formen part del context proper de l'infant, ja que tenen una influència directa amb el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'infant i per aquest motiu, ell considera que s'havia d'anar més enllà de l'escola per així també poder establir relacions entre diferents contextos (Flecha i Puigvert, 2002).

4.2.1. Els set principis de l'aprenentatge dialògic

Valls i Munté (2010) fan referència als set principis de l'aprenentatge dialògic que són les condicions necessàries perquè es produeixi un aprenentatge dialògic i perquè sigui possible s'organitzen grups interactius formats per diferents membres de la comunitat educativa per fer possible un diàleg on es busca la participació de tots els agents. En primer lloc, s'ha de donar un diàleg igualitari on totes les persones se sentin còmodes per a expressar el seu punt de vista i cal destacar que es tenen en compte totes les aportacions. És a dir, familiars, alumnes, professionals i altres membres de la comunitat educativa tenen el dret d'expressar la seva opinió i tots els arguments tenen el mateix valor. En segon lloc, es dóna la intel·ligència cultural on es parteix de la idea i de la creença que tothom és capaç d'aprendre i que tothom pot aportar molts coneixements, així doncs, es valora la intel·ligència de tothom sense haver sigut prèviament jutjat per al seu context familiar, nivell intel·lectual, etc. En tercer lloc, hi ha d'haver una transformació, és a dir, els membres de la comunitat educativa han de ser capaços d'identificar les pràctiques excloents per a poder desenvolupar accions d'èxit que ofereixin noves possibilitats i oportunitats als alumnes i puguin gaudir d'una igualtat d'oportunitats. En quart lloc, es diferencia una dimensió instrumental que fa referència a les àrees transversals, ja que es busca l'aprenentatge d'aquests continguts per part dels infants per així afavorir la seva inclusió i el seu procés d'aprenentatge.

En cinquè lloc, es diferencia la creació de sentit que busca oferir aprenentatges en sentit, és a dir que els infants disposin de les eines i dels recursos per a poder establir relacions entre l'escola i els seus contextos propers com ara el familiar. Així doncs, que l'infant tingui consciència que a l'escola està aprenent i se sent motivat en veure que l'adquisició de l'aprenentatge és útil i pot establir relacions tant dins com fora de l'aula. En sisè lloc, es dóna el principi de la solidaritat que és necessari que el centre ofereixi l'oportunitat als infants de treballar de forma cooperativa i no individual per tal que es doni aquesta solidaritat i col·laboració entre uns i altres, ja que d'aquesta manera els infants aprenen més i també obtenen millors resultats. Cal destacar que hi ha d'haver una coherència, ja que si l'escola vol promoure aquesta solidaritat, és necessari que analitzi les seves pràctiques i metodologies, de manera que també reproduïxin aquesta solidaritat tot canviant les pràctiques i evitant la reproducció de desigualtats tot buscant la transformació per aconseguir l'èxit. L'últim principi es tracta de la igualtat de diferències que busca que tots els infants siguin respectats des de les seves diferències i puguin aprendre des d'aquestes, de manera que siguin observades com un aspecte positiu, és a dir, que tothom té el dret de ser respectat des de les seves diferències. Finalment, destacar que aquests principis són els que fan possible l'aprenentatge dialògic i permeten superar les desigualtats i encaminar les pràctiques educatives cap a l'èxit tot transformant el mateix context educatiu (Prieto i Duque, 2009).

4.3. Comunitat d'aprenentatge

Després de fer referència als diferents principis de l'aprenentatge dialògic, cal esmentar les comunitats d'aprenentatge on el grup d'alumnes aprenen junts gràcies a les interaccions que es produeixen que no només beneficien als infants sinó a tots els membres de la comunitat educativa. L'objectiu de les comunitats d'aprenentatge com ja s'ha comentat és que les persones puguin aprendre juntes i en conseqüència, obtenir una millora en la qualitat de l'educació per aconseguir una escola ideal i alhora inclusiva, és a dir aconseguir una transformació social i cultural de centre i del seu entorn a partir de l'aprenentatge dialògic i gràcies a la participació de tota la comunitat educativa, és a dir, l'escola s'obra al barri. A més, les comunitats d'aprenentatge busquen aquesta transformació tot identificant quines són les pràctiques segregadores que donen lloc a desigualtats i al fracàs escolar per tal de poder aconseguir posar en pràctica algunes accions que assegurin l'èxit i aconseguixin una millora pel que fa als resultats i el rendiment acadèmic. Així doncs, es busca aconseguir una societat de la informació que faci possible aquestes millores ja citades per a poder assegurar una igualtat educativa gràcies a l'aprenentatge dialògic i a les

interaccions produïdes entre els diferents membres de la comunitat participants. Convé ressaltar que a les comunitats d'aprenentatge no s'estableixen relacions de poder, de manera que alumnes, professors i famílies se situen en un mateix nivell per tal que puguin aprendre junts i la participació de la comunitat educativa és clau pel que fa a l'aprenentatge. Els reptes als quals han de fer front les comunitats d'aprenentatge són el fet d'identificar i superar les desigualtats presents al centre, aconseguir l'èxit educatiu dels infants i millorar la convivència per tal d'aconseguir un clima d'aula agradable (Molina, E. 2005).

Flecha i Puigvert (2002) afegeixen que les comunitats d'aprenentatge tenen l'objectiu d'aconseguir una escola inclusiva on tots els infants se sentin còmodes, representats i sobretot lluitin conjuntament per aconseguir eliminar la discriminació i evitar que siguin etiquetats per diferents motius, de manera que tots els infants disposin d'una igualtat d'oportunitats sense ser tractats diferents per qüestions culturals, socials, religioses, etc. Així doncs, busquen una igualtat educativa que permet superar les desigualtats presents al centre a partir del diàleg i les interaccions que es produeixen per així poder transformar l'escola cap a l'èxit educatiu que serà possible amb la participació de la família i de la comunitat que permetran aconseguir una educació de qualitat. Així doncs, és clau que el professorat es mostri obert i accepti la participació de la comunitat educativa dins l'aula i confiï en la importància que ocupen en el desenvolupament integral de l'infant i per tal d'aconseguir un bon desenvolupament de la comunitat d'aprenentatge cal que treballin de forma cooperativa i solidària perquè la transformació sigui possible. A més, consideren que les altes expectatives projectades cap als infants per part de tota la comunitat educativa són claus per aconseguir aquesta transformació, ja que els infants són capaços de percebre-les i pot influir de forma negativa i donar lloc a conseqüències pel que fa a l'aprenentatge.

4.3.1. Beneficis i mancances de les comunitats d'aprenentatge

Molina, S. (2015) fa referència als canvis que es produeixen quan una escola es transforma en una comunitat d'aprenentatge, ja que es produeixen diferents canvis en l'àmbit d'organització escolar. Un dels canvis més significatius fa referència a la inclusió de l'alumnat NESE que és possible gràcies a la participació de tota la comunitat educativa i el fet de creure que l'educació de tot l'alumnat és una responsabilitat de tots i s'ha de donar a l'aula ordinària. A més, no només és possible la inclusió d'aquest alumne dins l'aula ordinària sinó que permet que li ofereixen tot el que necessita i donen resposta a les seves necessitats sense que aquest infant hagi de ser exclòs en un altre context. Cal destacar que s'aconsegueixen canvis significatius que encaminen l'escola cap a la inclusió educativa tot superant les desigualtats amb la posada en pràctica de les tertúlies literàries, els grups interactius, la participació de la família, etc.

Cal fer referència a altres beneficis exposats per Molina, E. (2005) en relació amb les comunitats d'aprenentatge, ja que considera que donen lloc a una millora de la pràctica educativa juntament amb una millora del rendiment acadèmic i augment de la motivació per part dels infants. A més, aquesta autora afegeix que no només es produeixen beneficis per als alumnes sinó per a tots els membres de la comunitat educativa participants, ja que han après a treballar de forma cooperativa, a organitzar-se, a desenvolupar una ajuda mútua, a adquirir compromís i responsabilitat per a aconseguir i fer possible la transformació del centre. Pel que fa als professionals, senten una gran satisfacció en veure que han aconseguit reduir l'absentisme i afavorir l'èxit educatiu gràcies a la col·laboració i a les interaccions de tota la comunitat educativa. A més, també s'adonen que gràcies a la participació de diferents agents aconsegueixen arribar més lluny i assolir els objectius, establir relacions entre teoria i pràctica, prendre decisions de risc sabent que tenen professionals que els hi donen suport, etc.

Batllori, Falgás i Payaró (2008) consideren que tots els centres educatius haurien d'avançar cap a les comunitats d'aprenentatge en un futur, però que per a fer-ho és necessari un procés de formació. A més, exposen els punts forts de les comunitats d'aprenentatge que ja s'han anat comentant, com ara: es fa possible l'aprenentatge per part de tots els membres de la comunitat educativa, permet establir vincles afectius entre l'escola, la família i la comunitat, tothom aporta els seus coneixements previs, el fet de disposar de voluntaris permet donar resposta a l'atenció a la diversitat, s'observa la diferència com a oportunitat d'aprenentatge gràcies a l'organització de grups heterogenis, desenvolupament d'empatia per part dels participants i a més, s'aconsegueix un gran canvi amb poques despeses. Tot i això, aquests autors també fan referència a algunes mancances com ara la manca d'autonomia que disposen els centres educatius per a poder escollir el professorat disposat a posar en pràctica aquest canvi i alhora també es poden trobar amb claustrats que no estiguin disposats a posar en pràctica les actuacions d'èxit que implica la comunitat d'aprenentatge ni a obrir l'escola al barri. Aquestes mancances poden dificultar el desenvolupament de les comunitats d'aprenentatge i donar lloc a conseqüències negatives pel que fa a l'educació integral dels infants.

4.4. Actuacions d'èxit

Les comunitats d'aprenentatge com ja s'ha comentat busquen una transformació social i cultural del centre, ja que el seu objectiu és que tothom pugui gaudir de la societat de la informació tot establint un diàleg, és a dir, que es basin en un aprenentatge dialògic. Per a

poder-ho aconseguir es posen en pràctica una sèrie d'actuacions d'èxit amb l'objectiu que aquestes pràctiques eliminin les accions segregadores i les desigualtats, aconseguixin una igualtat i una educació de qualitat per a tothom, un respecte per les diferències culturals dels altres i alhora assegurar que aquestes accions facin possible els aprenentatges dels alumnes a partir del diàleg. Cal afegir que totes les actuacions d'èxit es basen en l'aprenentatge dialògic, de manera que han de tenir en compte i posar en pràctica els set principis que el defineixen. Algunes d'aquestes actuacions d'èxit són: les tertúlies literàries dialògiques, els grups interactius i la formació de familiars i voluntariat.

4.4.1. Tertúlies literàries dialògiques

Abans de fer referència al significat de les tertúlies literàries dialògiques com a actuació d'èxit, és necessari identificar i exposar els seus orígens. Aquesta pràctica va sorgir a principis dels anys 80 a una escola d'adults de Barcelona amb l'objectiu d'apropar la literatura universal clàssica a persones que no tenien formació per tal de demostrar que eren capaços de llegir i de viure aquestes obres. La tertúlia literària dialògica permetia aconseguir una transformació personal i social gràcies al diàleg igualitari que s'establia entre els diferents participants, ja que cadascú exposava el seu coneixement i reflexionaven en relació amb diferents aspectes (Loza, 2004).

Flecha i Ortega (2012) defineixen les tertúlies literàries dialògiques com una actuació d'èxit que compleix els set principis de l'aprenentatge dialògic i permet aconseguir els objectius de les comunitats d'aprenentatge per tal d'aconseguir una educació igualitària i una millora pel que fa als resultats dels infants. Consideren que es tracta d'una pràctica que consisteix a dedicar un temps a la lectura i posteriorment, organitzar un debat en relació amb el text llegit que són obres de la literatura clàssica universal, però emfatitzen que el debat és en grup i que hi ha una persona que és l'encarregada de dinamitzar la lectura i és qui dóna el torn de paraula per tal d'assegurar que hi hagi un bon funcionament tot observant qui té més dificultats per a participar, per així ajudar-lo i animar-lo a expressar el seu punt de vista. Aquests autors consideren que qui té el coneixement són les persones que han llegit la lectura i no qui fa de dinamitzador, ja que només s'encarrega que l'activitat es desenvolupi de forma òptima. Cal especificar que el dinamitzador no és necessari que sigui un professor, ja que pot ser una altra persona adulta com ara familiars, voluntaris i fins i tot, els alumnes. Per tant, el moderador forma part de la tertúlia i també té l'oportunitat d'aprendre igual que la resta de persones que formen part de la tertúlia. En aquest espai, es crea un diàleg igualitari on tothom expressa el seu punt de vista, aporta la informació que li ha cridat l'atenció i la comparteix amb la resta del grup i cal destacar que no s'estableixen relacions de poder, ja que tots els arguments són vàlids.

Valls, Prados i Aguilera (2014) fan referència al desenvolupament a seguir a l'hora de posar en pràctica la tertúlia literària dialògica. En primer lloc, tots els participants trien l'obra de literatura clàssica i universal que volen llegir i seguidament, pacten les pàgines que han de portar llegides per a la pròxima sessió. Així doncs, tots els participants es comprometen a portar la lectura feta i alhora a presentar un paràgraf d'aquestes pàgines que els hi hagi cridat l'atenció, ja que serà el que compartiran amb la resta del grup. En segon lloc, el dia de la tertúlia, aquesta s'inicia amb la posada en comú per part de cada participant del paràgraf escollit comentant la seva pròpia reflexió i exposant els motius de la tria d'aquest paràgraf en concret. Cal destacar que un cop el participant llegeix el paràgraf escollit, la resta de participants tenen l'oportunitat d'expressar i de donar a conèixer la seva reflexió, les idees en relació amb el paràgraf i a més, s'intenta que es puguin establir relacions entre el text llegit i les seves pròpies experiències personals per a poder establir vincles entre els diferents alumnes. Aquests autors posen èmfasi en el fet que totes les aportacions són vàlides i que tothom té el dret d'expressar el seu punt de vista i sempre ser respectat. Així doncs, es construeix el coneixement a partir del diàleg col·lectiu i igualitari tot escoltant les aportacions i els comentaris dels altres.

La posada en pràctica de les tertúlies literàries dialògiques aporta diferents beneficis, com ara: un augment de l'autoestima de cada infant gràcies al diàleg igualitari, ja que tots els alumnes adopten un rol actiu i tots els arguments són vàlids. A més, aquesta pràctica també fomenta la solidaritat, ja que es desenvolupa una ajuda mútua on els infants tenen l'oportunitat d'ajudar-se entre ells. Cal destacar que també fomenta el gust i el plaer per a la lectura, ja que són ells els que trien la lectura a llegir i aquesta pràctica dóna lloc a l'interès per a llegir altres llibres. Convé ressaltar que també aporta millores pel que fa a la comprensió lectora, ampliació de vocabulari i també pel que fa a l'expressió oral, ja que han de donar a conèixer el fragment escollit i els motius pels quals han triat aquest paràgraf. Finalment, aquesta pràctica permet adquirir valors positius gràcies a la literatura, ja que és la millor eina per transmetre i adquirir valors com la convivència, el respecte cap als altres, l'escolta, la solidaritat, etc. i alhora també es fomenta la participació de tots els participants, ja que els infants són els protagonistes perquè són ells els qui decideixen tant la lectura, el paràgraf, el nombre de pàgines que han de portar llegides entre d'altres. (Loza, 2004).

És necessari introduir la veu de l'alumnat que ha participat en diferents tertúlies literàries dialògiques a la seva escola, com ara la Míriam de cinquè que exposa la seva experiència a Loza (2004):

“Las tertulias literarias que damos en mi clase los viernes me gustan mucho porque decimos muchas opiniones distintas sobre el mismo libro. Este libro me ha gustado mucho; trataba sobre un problema que yo nunca me había parado a pensar (el síndrome de Down). Seguro

que el próximo libro me gustará más. [...] En la tertulia, además de dar opiniones, nos divertimos mucho y se nos pasa el tiempo volando. Me parece muy bonito lo que hacen en las tertulias literarias y me gustaría que todos los niños y niñas pudieran hacer lo mismo". (Miriam, 5.º) (p.69).

4.4.2. Grup interactius

Flecha i Ortega (2012) defineixen els grups interactius com una actuació d'èxit que permet aconseguir una educació de qualitat tot assegurant la participació de tot l'alumnat dins l'aula. Consideren que és una forma d'organitzar l'aula i per a fer-ho, distribueixen els infants en grups heterogenis tenint en compte el gènere, la cultura, el nivell d'aprenentatge entre d'altres i estan formats per un nombre determinat d'infants. L'aula es troba distribuïda en diferents espais i a cadascun d'aquest espai, hi ha una persona voluntària que és l'encarregada de posar en pràctica l'activitat i de dinamitzar-la i aquesta persona pot ser un familiar, un estudiant de la universitat o un voluntari de la comunitat educativa que desitgi participar en l'aula. El rol dels voluntaris és oferir el seu suport a la tutora de l'aula i ajudar-la pel que fa al desenvolupament de les diferents activitats. Cada quinze o vint minuts, segons el temps que disposen per a posar en pràctica la sessió, la mestra indica canvi d'espai, i els grups passen a un altre espai on hi ha una altra persona voluntària i desenvolupen una altra activitat. A més, al llarg de cada sessió, es treballa una assignatura en concret i cada grup treballa un contingut que en forma part, però al final de cada sessió es fa una posada en comú per convidar als infants a reflexionar en relació amb els aprenentatges. Cal destacar que els voluntaris afavoreixen l'aprenentatge entre iguals i es considera que és la millor forma per aprendre i la que accelera l'aprenentatge de tots els infants. Aquests autors emfatitzen que la millor forma d'aprendre és quan s'ha d'explicar el coneixement als altres, o bé, quan els ajudes. D'aquesta manera, l'infant fa l'esforç d'explicar amb les seves paraules el contingut que ha entès i l'acaba reforçant, ja que s'adona que li falta, el què li és difícil, etc. És necessari destacar la mateixa experiència de l'Ania, una alumna de deu anys citada per Flecha i Ortega (2012):

Todos aprendemos, el que necesita ayuda y el que no la necesita, también aprende porque hay veces que has hecho bien el ejercicio pero no lo has acabado de entender bien y cuando tú ayudas al compañero es cuando acabas de enterarte (Ania) (p.4).

Cal afegir que els grups interactius permeten la inclusió de tots els infants de l'aula gràcies a la introducció dels diferents recursos i suports com és el de la col·laboració dels diferents voluntaris que aconsegueixen que tant els infants amb més dificultats com els més hàbils puguin aprendre amb la resta de companys/es (Flecha i Ortega, 2012).

Valls *et al* (2014) fan referència al vincle que s'estableix entre la persona voluntària i l'infant, ja que entre aquests dos agents es produeixen diferents interaccions que beneficien el procés d'aprenentatge dels infants. El vincle que es forma dóna lloc a una relació de confiança i d'amistat tant dins com fora de l'escola i a més, el fet de dedicar un temps a l'escola, ajuda als voluntaris a valorar la tasca dels docents i a prendre més consciència de què implica. A més, aquests autors exposen que els grups interactius milloren els resultats acadèmics, les seves relacions socials i la convivència.

Peirats i López (2013) afegeixen que és un dels canvis metodològics més importants que s'han posat en pràctica al llarg dels últims anys i els que han aportat millors resultats dins de les comunitats d'aprenentatge. Consideren que l'objectiu és aconseguir una educació de qualitat per a tothom i coincideixen amb el que han exposat Flecha i Ortega (2012) que busquen la inclusió de tots els infants a l'aula per a evitar que hagin de sortir de l'aula ordinària, de manera que siguin els voluntaris els que entren a l'aula i no els alumnes NESE els que haguessin de sortir. A més, aquests autors afegeixen que amb l'organització de grups interactius s'eliminen les etiquetes projectades cap a alguns infants i augmenta la seva autoestima. Convé ressaltar que gràcies a l'organització de grups interactius s'estableix un vincle i una relació amb l'entorn que ajuda a formar una comunitat educativa on diferents membres participen per afavorir l'aprenentatge dels infants. Així doncs, la posada en pràctica dels grups interactius beneficia a tota la comunitat educativa i no només als alumnes NESE i permet aconseguir una millora de la convivència, un desenvolupament de diferents valors solidaris com ara el respecte, l'ajuda mútua, la solidaritat, la cooperació entre d'altres i l'eliminació de prejudicis i estereotips cap als altres. Convé especificar que aquesta actuació d'èxit també compleix els set principis de l'aprenentatge dialògic.

4.4.3. Formació de famílies i voluntariat

Sordé i Rios (2010) fan referència a la formació de familiars com a actuació d'èxit que es posa en pràctica dins les comunitats d'aprenentatge. Aquests autors destaquen que sovint s'etiqueta a les famílies pel seu nivell d'estudis o pel fet de no disposar de cap títol acadèmic i exposen que el fet d'oferir a les famílies amb un nivell educatiu més baix, l'oportunitat de rebre formació dóna lloc a una millora dels resultats per part dels seus infants. Cal destacar que la formació que reben busca satisfer les seves demandes i les seves necessitats i s'intenta ajustar a la societat de la informació per a seleccionar temes de gran rellevància com ara l'aprenentatge de les noves tecnologies, el fet de llegir una obra de literatura clàssica universal, classes d'alfabetització, etc. Convé ressaltar que els familiars que participen en aquesta formació disposen de l'oportunitat d'escollir l'hora i l'espai que volen posar en pràctica aquesta activitat, ja que d'aquesta manera participen més famílies.

Aquests autors posen l'exemple de la Naima que es tracta d'una estudiant marroquina que la seva mare participa en l'escola i rep classes d'alfabetització i també participa en la tertúlia literària dialògica. Des que la mare va començar a participar en aquestes dues accions d'èxit, va començar a assistir a les assemblees del centre on es parlaven sobre temes rellevants que afecten l'aprenentatge de la seva filla. Aquest fet ha aportat resultats molt positius tant a ella com a la seva filla, ja que observa l'aprenentatge des d'uns altres ulls, ha establert un vincle amb l'escola, s'ha vist una millora en el rendiment acadèmic de la seva filla entre d'altres. Cal afegir que també s'està transformant el context familiar, ja que mare i filla intercanvien diferents coneixements i experiències que fa que augmentin les expectatives de la mare. Alguns dels resultats que es donen gràcies a la formació de familiars són: l'augment d'altres expectatives per part de la família, beneficis en relació amb l'aprenentatge de l'infant, millora del rendiment acadèmic, augment de la motivació, millora del clima escolar i de la convivència, afavoreix la relació entre família i escola, alhora que també s'assegura una igualtat de condicions entre tots els participants.

Ferrer i Martínez (2005) defineixen la formació de familiars com un indicador d'excel·lència educativa que aporta molts beneficis pel que fa al procés d'ensenyament i aprenentatge dels infants. Aquests autors exposen un gran nombre de beneficis que s'aconsegueixen a partir de la formació de familiars com ara: millorar la qualitat dels aprenentatges dels infants, reduir el fracàs escolar, aconseguir una igualtat d'oportunitats tant per a les famílies que els ofereix una educació contínua com per als infants. A més, també s'aconsegueix un augment pel que fa a la implicació de les famílies en l'educació dels infants, reconèixer el rol dels professionals i dels familiars com a educadors, millorar les relacions amb els seus infants, però també amb l'escola. Cal destacar que l'objectiu de la formació de familiars és d'una banda afavorir el desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant i per altra banda, donar resposta a les necessitats i a les demandes de les famílies en relació amb quins coneixements volen treballar. Aquests autors conclouen que els programes on participen tant els pares com els fills aporten millors resultats en comparació amb els que no hi trobem present la figura de la família. Per aconseguir-ho és necessari crear diferents espais de formació per a les famílies, alguns d'ells que donin resposta a les seves demandes i d'altres espais que busquin una millora i una transformació del context escolar. Així doncs, amb la formació de familiars es potencia l'adquisició d'aprenentatge per part de les famílies amb un nivell molt baix d'estudis per tal que disposin d'eines i recursos per satisfer les seves demandes i alhora que es puguin implicar amb les tasques educatives dels seus fills/es que porten a casa. Com s'ha pogut veure la majoria d'activitats van adreçades a l'alfabetització, però també s'organitzen d'altres tenint en compte les demandes de les famílies i moltes

d'elles participen en la tertúlia literària dialògica on descobreixen el gust i el plaer per a la lectura i aprenen moltes coses.

4.5. Rol del professorat i la seva visió

Molina, E. (2005) fa referència al rol del professorat en les comunitats d'aprenentatge i destaca que abans el director era el principal líder i el que dirigia tot el centre educatiu, era el màxim representant i disposava de tota l'autoritat. Aquesta autora destaca que el director ja ha adquirit un altre paper i pel que fa a les comunitats d'aprenentatge, aquesta figura de director disposa del suport de tots els membres de la comunitat educativa i totes les decisions són preses de forma conjunta escoltant les aportacions de tots els membres que la formen. A més, aquesta autora fa referència als centres educatius que disposen de professorat amb un alt nivell de lideratge entenen que són els que tenen en compte les aportacions de la comunitat educativa, es busca la millora de l'aprenentatge, es comparteix la presa de decisions entre tota la comunitat, s'ofereix programes de formació per als professionals, es busca la posada en pràctica d'accions d'èxit, etc.

Lujan i Mora (2009) afegixen que el rol dels professionals és establir vincles i canals de comunicació i de participació entre la família i l'escola tot oferint diferents accions on poden participar i col·laborar en el procés d'aprenentatge i curricular dels infants. A més, consideren que el fet de disposar del suport i del coneixement dels familiars, els permet establir un vincle de confiança i detectar amb més rapidesa les necessitats dels infants. Convé ressaltar que destaquen que desapareixen les relacions de poder i tots els membres de la comunitat són situats en un mateix nivell, de manera que el director no és el màxim representat sinó que totes les decisions han estat consensuades i escollides pels diferents membres que formen la comunitat educativa.

Comas i Mascarell (2005) fan referència a l'experiència d'una mestra que treballa a la comunitat d'aprenentatge anomenada Tanit i situada a Santa Coloma de Gramenet que es tracta d'un centre amb un nivell sociocultural baix i amb un gran nombre de membres amb risc d'exclusió social. Convé ressaltar l'actitud que aquesta mestra considera que tots els professionals haurien d'adoptar que es tracta de disposar d'il·lusió i d'optimisme per tal de poder aconseguir aspectes positius que repercuteixin en l'educació dels infants. Ella, considera que les comunitats d'aprenentatge són una actuació clau per tal d'aconseguir donar resposta a les necessitats dels infants, ja que fan possible l'adquisició de valors com la solidaritat, el respecte, la democràcia, la participació entre d'altres i permeten assolir una educació integral de cada infant. A més, destaca que el fet de disposar d'una xarxa de

comunitat formada per famílies, voluntaris, estudiants, mestres i que els diferents membres d'aquest col·lectiu comparteixin un somni permet aconseguir una escola per a tothom, on tant els infants com els adults tinguin oportunitat per aprendre. Cal exposar la presència d'una democràcia participativa i dialògica on tothom té l'oportunitat d'expressar el seu punt de vista, però cal tenir en compte que el canvi requereix un camí llarg de transformació i d'aprenentatge on la participació dels diferents agents és clau. Un dels aspectes que ressalta aquesta mestra és que el fet de disposar de més d'un adult dins l'aula permet donar resposta a l'atenció a la diversitat sense excloure a ningú, però alhora reconeix que aconseguir la participació de la gent del barri és una tasca difícil d'aconseguir i que encara han de seguir per assolir una xarxa més connectada amb el barri.

5. Cos del treball: Marc metodològic

El marc metodològic del treball s'inicia amb la presentació de l'instrument dissenyat amb la finalitat de poder justificar si es tracta d'una bona pràctica intercultural i inclusiva en funció de si compleix la majoria dels requisits o no. Seguidament, es presenten els motius de selecció de les pràctiques escollides i considerades bones pràctiques, és a dir, els criteris que s'han seguit a l'hora d'escollir aquestes pràctiques i no unes altres. I per últim, es donen a conèixer les sis pràctiques interculturals i inclusives seleccionades tot donant a conèixer el seu context, les accions que han posat en pràctica i els resultats que s'han aconseguit amb la participació de la comunitat educativa a l'escola.

5.1. Instrument

En funció del punt 4.1.3 del marc teòric anomenat característiques de bones pràctiques interculturals i inclusives, sorgeix l'instrument per a poder justificar els motius i les raons que fan que les pràctiques escollides a l'apartat metodològic siguin bones pràctiques interculturals i inclusives. Per a dissenyar l'instrument, s'han recollit les idees exposades pels autors i l'objectiu és veure si les pràctiques les compleixen per així poder-ne fer la seva justificació. Convé especificar que les característiques exposades pels autors es diferencien en diferents colors, ja que cada grup de colors fa referència a les característiques exposades per un autor determinat. A més, és necessari comentar que el color vermell indica si la pràctica compleix la característica o no. Per tal que sigui considerada una pràctica intercultural i inclusiva, hauria de tenir més de vuit quadrats pintats de color vermell que es tracta de la meitat de les característiques exposades pels autors escollits. A més, al costat de cada característica, es distingeix el nom de cada pràctica escollida, ja que d'aquesta manera es pot observar de forma visual les diferències i les semblances que s'estableixen entre les diferents pràctiques escollides i quins són els criteris que més pràctiques compleixen.

INSTRUMENT PER ANALITZAR LES PRÀCTIQUES ESCOLLIDES

Característiques de bones pràctiques interculturals i inclusives.	Projecte Includ-ed	Projecte "Tots a l'escola"	Comunitat d'aprenentatge	Experiència tertúlies literàries dialògiques	Experiència grups interactius	Experiència formació famílies i voluntariat
Macías, Sánchez i Cabillas (2011)						
Bon clima d'escola entre els diferents membres que formen part de la comunitat educativa.						
Oferir l'oportunitat a les famílies i a tots els membres de la comunitat educativa de participar en el centre i en l'aula ordinària tot establint un diàleg igualitari.						

Els infants han de disposar de l'oportunitat d'interactuar entre iguals.						
Fa possible una igualtat d'oportunitats i dóna lloc a una educació de qualitat.						
García (2011)						
Presència de tots els infants dins l'aula ordinària sense excloure als alumnes amb dificultats d'aprenentatge o amb necessitats educatives de suport educatiu (NESE).						
Les mesures compensatòries han de ser transitòries per evitar la segregació d'aquest alumnat.						

Intercanvi de coneixements a partir de les interaccions amb els altres tot establint un diàleg igualitari i respectant les diferències.						
Gallego, Rodríguez i Lago (2012)						
Adquisició de competències bàsiques, millora dels resultats acadèmics i acceleració del procés d'aprenentatge.						
Oferir tutories individuals a les famílies, formacions, etc.						
Han de permetre aconseguir una ajuda mútua entre iguals, una millora de les relacions família-escola i augmentar les expectatives del professorat i la motivació dels alumnes.						

Creació de comissions mixtes per prendre decisions de forma conjunta i oferir formació a la comunitat educativa i als familiars.						
Leiva (2017)						
Posada en pràctica d'un currículum intercultural i inclusiu.						
Educació de qualitat, millora del clima d'aula, fer front a les desigualtats i donar resposta a les necessitats dels infants.						
Necessitat de formar als professionals.						
Obrir l'escola a la comunitat educativa.						

5.2. Pràctiques supervisades

Al llarg d'aquest apartat es donen a conèixer diferents estudis d'alguns centres educatius que han posat en pràctica actuacions d'èxit gràcies a la participació de la família a l'escola. Tot seguit, es detallaran els criteris seguits a l'hora d'escollir les pràctiques i l'estudi. Convé especificar que s'han escollit els següents estudis en funció de si tenien una evidència científica i si s'havien analitzat les actuacions que es posaven en pràctica, ja que es volia obtenir els resultats que s'havien aconseguit. A més, totes les pràctiques han estat escollides en funció de si aquella actuació desenvolupada es tractava d'una experiència d'èxit educatiu. Una de les altres condicions a l'hora d'escollir les pràctiques és que hagués estat posada en pràctica en centres d'Educació Infantil o Primària d'Espanya. Un dels altres objectius a tenir en compte era que els centres i estudis escollits fossin de contextos diferents tant escoles amb un alt nivell d'immigració com centres amb un percentatge molt reduït d'immigrants, ja que es volia veure resultats d'aquestes pràctiques en diferents contextos. Finalment, també s'ha tingut en compte que els estudis d'aquestes actuacions d'èxit s'haguessin posat en pràctica entre el 2008 i el 2020. Un dels aspectes més importants a l'hora de seleccionar les pràctiques era que la família o la comunitat educativa participés de forma activa a l'escola i que aquesta participació aconseguís millores pel que fa a l'èxit educatiu dels infants, aportés diferents beneficis i aconseguís la integració de tots els infants tot eliminant algunes barreres i prejudicis per part de la societat.

5.2.1. Projecte Includ-ed

Flecha, García, Gómez i Latorre (2009) fan referència a un dels programes del marc d'investigació de la Unió Europea i només un d'aquests ha investigat en relació amb l'educació escolar que s'anomena INCLUD-ED i fa referència a les estratègies d'inclusió i la cohesió social a través de l'educació. Cal destacar que el projecte sis d'aquests programa posa en pràctica un estudi de cas a diferents països europeus: Finlàndia, Lituània, Espanya, Malta i Regne Unit per avaluar les accions que es posen en pràctica i que aconsegueixen reduir les desigualtats presents en el centre tot fomentant la inclusió gràcies a la participació de les famílies i de la comunitat a l'escola. És necessari especificar que tots aquests centres han estat escollits per diferents criteris com ara pel fet de disposar del suport de la comunitat, la presència de famílies al centre amb un nivell socioeconòmic baix i que pertanyen a minories culturals i a més, són centres amb millors resultats i èxits escolars en comparació amb centres que tenen un context similar gràcies a la participació de la comunitat.

Convé especificar que aquest projecte buscava donar resposta a la següent pregunta d'investigació: descobrir si hi havia una relació entre les accions de participació per part de la comunitat i les escoles que tenen un èxit educatiu amb l'alumnat que pertany a minories culturals i que disposen d'un nivell socioeconòmic baix. Cal especificar que es farà referència als dos centres educatius de l'estudi de cas que es troben a Espanya i que compleixen aquests requisits. És necessari comentar que per aconseguir conèixer el punt de vista tant de les famílies com dels alumnes es realitzen qüestionaris, entrevistes, s'organitza un grup de discussió, etc. La finalitat és poder identificar quines accions de participació milloren els resultats de l'alumnat (Flecha, *et al*, 2009).

Els dos centres escollits estan situats a una zona perifèrica urbana i les seves famílies disposen d'un nivell socioeconòmic baix i amb un alt nivell d'immigració. Pel que fa al centre A, es troba un 46% de població gitana, en canvi el centre B, predominen les famílies d'origen africà, d'Amèrica llatina i també en major proporció la població gitana. És necessari comentar que el centre A va ser creat de nou el curs escolar 2006/2007 quan es va veure necessari redistribuir el professorat i començar de nou per tal de frenar els conflictes de l'aula, millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat i l'absentisme. Una de les condicions indispensables a l'hora de buscar nous professionals va ser que estiguessin formats i disposats a aplicar pràctiques d'èxit amb el suport i la participació de la comunitat i cal especificar que a partir d'aquest canvi, es van observar millores immediates al llarg del següent curs escolar pel que fa als resultats de competències en llengua i matemàtiques, però també en el nombre d'infants matriculats, ja que cada cop disminuïa amb més freqüència. A diferència d'aquesta situació, el centre B va augmentar la presència d'alumnat immigrant, ja que el curs 2000/2001 hi havia un 12% i al curs 2006/2007 un 46% i aquest augment d'alumnat immigrant va aconseguir una millora dels resultats en competències bàsiques entre el 2001 i el 2007, especialment pel que fa a la competència de comprensió escrita, ja que el 2000/2001 van aprovar un 17% i el 2005/2006, un 85% d'alumnes (Flecha, *et al*, 2009).

Flecha, *et al* (2009) especifiquen les diferents accions que es van posar en pràctica en els dos centres i que van aconseguir un avenç cap a una escola inclusiva tot disminuint les barreres i aconseguint un èxit escolar gràcies a la participació de famílies i comunitats. En primer lloc, es va oferir una formació de familiars on les famílies exposaven les seves demandes i s'intentava satisfer aquests interessos, com ara: rebre classes d'informàtica, d'alfabetització, etc. Els participants expressen que el fet que els seus infants vegin la participació dels seus familiars en el procés educatiu, desperta motivació i cal destacar que en el centre A va participar una gran part de mares gitanes i en canvi, en el centre B de mares àrabs. En segon lloc, es va oferir l'oportunitat de participació en la comunitat en la

presa de decisions on s'organitzaven diferents comissions mixtes formades per mestres, famílies, representants de l'ajuntament entre d'altres i entre tots decidien aspectes importants del centre educatiu, de les normes i s'establí un diàleg igualitari on tothom tenia l'oportunitat d'expressar el seu punt de vista. En tercer lloc, diferents membres de la comunitat podien participar en l'aula ordinària i en diferents espais d'aprenentatge i cal especificar que per a fer-ho possible s'organitzaven grups interactius on participava l'adult, es tractava de grups heterogenis que acceleraven l'aprenentatge dels infants, afavorien l'intercanvi de coneixement, augmentaven les interaccions i els adults compartien el procés d'ensenyament-aprenentatge amb l'alumnat. I finalment, participaven en el desenvolupament del currículum i de l'avaluació on s'establí una petita diferència entre els dos centres, ja que en el centre A la comunitat participava en una avaluació anual i dialògica on exposaven el seu punt de vista i a partir d'un diàleg, identificaven els aspectes a millorar, els punts forts i totes les aportacions es recollien per tenir-les en compte al llarg del pròxim curs a diferència del centre B on la comunitat participava a debatre aspectes curriculars tot acordant canvis i propostes tenint en compte l'opinió de tots. Aquests autors conclouen que el conjunt d'aquestes accions juntament amb la participació en la comunitat a l'escola fan possible l'èxit i la millora de la convivència, del rendiment acadèmic de l'alumne, l'augment de la motivació dels infants, la superació de les desigualtats... en centres amb un nivell socioeconòmic baix i amb un alt nivell d'immigració i de minories culturals.

5.2.2. Projecte Tots a l'escola

Moranta i Álvarez (2014) donen a conèixer un projecte que forma part d'una escola del barri de Gràcia de Barcelona formada per famílies de classe mitjana i amb un baix nivell d'immigració. Cal destacar que aquesta escola va néixer l'any 2004 i es va anar construint de forma progressiva, és a dir, per a cada curs escolar, s'obria un nou nivell educatiu i al primer any només disposaven de dues aules de P3, però en aquest primer curs ja es va constituir l'AMPA i el Consell Escolar. És necessari especificar que aquesta escola ha estat construïda gràcies a la participació de tota la comunitat educativa i entre tots, han definit el seu projecte educatiu.

L'objectiu d'aquest projecte és aconseguir la participació i la implicació de les famílies i la seva entrada a l'escola per tal de poder construir entre tots l'aprenentatge. Cal especificar que des del tercer any del funcionament de l'escola, s'ofereix a principis de curs a les famílies les diferents possibilitats de participar en un ampli ventall d'activitats, com ara: entrevistes amb la tutora, aportacions a l'aula, participació en diferents reunions, etc. És necessari comentar que al llarg d'aquest mateix tercer curs escolar es va formar una comissió anomenada Projecte d'Escola i a partir d'aquí, es van dissenyar diferents

comissions mixtes formades per mestres i famílies que es reunien en horaris fora del lectiu per prendre decisions que posteriorment eren supervisades pel claustre i pel consell escolar (Moranta i Álvarez, 2014).

Moranta i Álvarez (2014) exposen que les actuacions del projecte han anat canviant al llarg dels anys i actualment s'ofereixen dues accions diferents. En primer lloc, les famílies tenen l'oportunitat de participar durant quinze dies a l'aula tot dissenyant diferents activitats, però disposen de l'ajuda i del suport de les mestres. Cal especificar que els tallers dissenyats per a la família participant, són prèviament consultats per a la mestra per a conèixer el seu punt de vista i poder fer canvis en cas que ho consideri necessari. En segon lloc, també tenen l'oportunitat de participar al llarg d'una jornada lectiva dins l'aula posant en pràctica les activitats dissenyades sense disposar del suport i de la presència de la mestra ni d'altres professionals dins l'aula i aquesta jornada s'anomena Tots a l'escola. Cal destacar que s'organitzen les activitats i la jornada en funció d'un tema en concret per tal d'aconseguir que hi hagi un fil conductor entre les diferents aules del centre. A més, les famílies col·laboren en la decoració de l'escola i són les encarregades de posar en pràctica els diferents tallers, ja que cal especificar que només hi ha la presència de les mestres a les entrades i sortides dels infants de l'aula i que pel que fa a la resta d'hores, aprofiten per a rebre formació en un altre espai del centre mentre que els voluntaris estan posant en pràctica els diferents tallers amb els infants. Un dels altres aspectes a considerar és que la comissió mixta de Tots a l'escola és l'encarregada d'organitzar les jornades on les famílies participen durant uns dies a l'escola, informar, escollir els temes, però també fer una valoració a finals de curs per a tenir en compte l'opinió de tothom i seguir millorant.

Per acabar, Moranta i Álvarez (2014) conclouen que aquest projecte aconsegueix la participació màxima de les famílies i desperta motivació i compromís cap a aquestes, ja que per a fer-ho possible es necessita la col·laboració de 200 persones i cal esmentar que no és fàcil aconseguir la seva disponibilitat al llarg de l'horari lectiu, ja que ho han de compaginar amb les seves feines laborals. Aquests autors indiquen que les famílies valoren molt més la feina que exerceixen els professionals de l'escola al llarg del seu dia a dia i s'aconsegueix establir un vincle de confiança entre tota la comunitat educativa. Finalment, aquest projecte fa possible el fet que les persones que formen part d'aquesta comunitat, sentin l'escola com a seva tot potenciant la cooperació i alhora sentin i visquin aquest projecte entenen que l'escola és de tots i que tothom ocupa un lloc essencial. El fet que els infants vegin els seus familiars participant en l'escola, fa que es mostrin més disposats i adoptin una actitud d'escolta i motivadora davant el procés d'aprenentatge i en conseqüència, es pugui veure reflectida una millora pel que fa als seus resultats.

5.2.3. Comunitat d'aprenentatge

Marín, Vindel i Cortina (2017) fan referència a un centre d'Educació Infantil i Primària de la comunitat de València format per una diversitat cultural i religiosa i que compta amb un alt nivell d'immigració i amb famílies amb un nivell socioeconòmic baix. Cal destacar que aquests autors exposen el procés que va seguir aquest centre per convertir-se en una comunitat d'aprenentatge. En primer lloc, sorgeix la idea de transformar l'escola en una comunitat d'aprenentatge, ja que es va identificar que no tots els alumnes disposaven de les mateixes oportunitats i possibilitats d'èxit i volien aconseguir fer front a les diferents desigualtats. En segon lloc, es va posar en pràctica un procés de formació per a tots els professionals amb l'objectiu de conèixer les característiques bàsiques de les comunitats d'aprenentatge on també van tenir l'oportunitat de participar diferents famílies. En tercer lloc, es va celebrar un claustre per a conèixer l'opinió dels professionals del centre i també una assemblea per a poder identificar el punt de vista de les famílies i la majoria hi estaven d'acord. Al llarg d'aquesta etapa es van organitzar diferents comissions formades només per professionals amb l'objectiu que més endavant es tractés de comissions mixtes formades per personal no docent i es van organitzar les següents comissions: organitzativa, econòmica, de relacions externes i resolució de conflictes.

Marín *et al* (2017) fan referència a les dues activitats que es posen en pràctica en aquest centre com són les tertúlies literàries dialògiques i els grups interactius amb la finalitat d'aconseguir l'èxit educatiu, ja que es tracten de dues activitats que formen part de les comunitats d'aprenentatge. Flecha i Puigvert (2002) citats per Marín *et al* (2017) destaquen que els grups interactius busquen que es produeixin interaccions de coneixement entre els adults i els grups d'iguals, és a dir, aconseguir un grup heterogeni per tal que les interaccions siguin més riques. Pel que fa a la tertúlia literària dialògica, els alumnes llegeixen un capítol o part d'un llibre de literatura clàssica i seguidament, disposen de l'oportunitat de compartir el seu punt de vista, les seves emocions... amb el seu grup d'iguals. La finalitat és establir un diàleg igualitari on tothom pugui adoptar un rol actiu tot intercanviant punts de vista i en conseqüència, construir el coneixement.

Fent referència als resultats de la transformació d'aquest centre educatiu en comunitats d'aprenentatge és molt positiu, ja que s'aconsegueix que els voluntaris valorin de forma positiva aquesta iniciativa, la majoria de professionals s'adonen compte que el seu rol és fer de guia i la majoria estan d'acord en haver observat canvis rellevants i significatius gràcies a la posada en pràctica de les comunitats d'aprenentatge. Cal destacar que la majoria dels infants, un 62.8% prefereixen treballar en grup i finalment, especificar que un 100% dels mestres considera que hi ha hagut una gran millora pel que fa a les relacions amb la

comunitat. A més, afirmen que el fet d'haver posat en pràctica les comunitats d'aprenentatge, s'han redefinit els rols dels docents, però també de la comunitat, ja que l'escola s'ha obert com un espai de participació per a tothom tot establint un diàleg igualitari (Marín *et al* 2017).

5.2.4. Experiència: Tertúlies dialògiques

Ruiz i Pulido (2012) fan referència a l'escola Mare de Déu de Montserrat de Terrassa que es tracta d'una comunitat d'aprenentatge i on s'apliquen diferents actuacions d'èxit com les tertúlies literàries dialògiques. CREA (2009) citat per Ruiz i Pulido (2012) exposen dades molt rellevants des de la posada en pràctica d'aquestes lectures, ja que amb només cinc anys ha passat del 17% d'alumnes que assolien les competències bàsiques de comprensió lectora a un 85%, tenint en compte que el nombre d'alumnes immigrants ha augmentat i ha passat del 12% al 46%. Cal fer referència a dues condicions indispensables perquè es pugui tractar d'una tertúlia literària dialògica que són les següents: la lectura ha de formar part d'una obra clàssica de literatura universal i també que els participants tinguin poca experiència en l'àmbit lector. D'aquesta manera, es dona l'oportunitat a famílies amb poc domini de la llengua a participar, sense estudis, etc. La lectura en aquest cas es posa en pràctica com una eina que aconsegueix eliminar totes les barreres i aconseguir una inclusió social assegurant la participació de totes aquelles persones que ho desitgin tot creant un diàleg igualitari.

El Bina (2012) a Ruiz i Pulido (2012) que es tracta d'una alumna d'onze anys de l'escola, dona a conèixer la seva experiència personal a l'escola Mare de Déu de Montserrat de Terrassa i explica que va arribar de Marroc a l'escola quan ella tenia sis anys i el que més li agrada són les tertúlies literàries dialògiques. Ella explica que el que més recorda és llegir el llibre de l'Odissea a tercer de primària i exposa que a casa l'ajudaven a escollir el paràgraf per a compartir-lo amb els seus companys/es. A més, afegeix que aquest llibre la va ajudar a obrir-se i a explicar coses de la seva vida que no havia explicat mai, però sobretot la va ajudar a sentir-se una més a l'aula i a ser escoltada i respectada pels seus companys/es. Un dels aspectes que també ressalta d'aquest llibre és que gràcies a aquesta lectura va sorgir un debat de les diferents religions i cultures i tothom explicava la seva, però van arribar a l'acord que tots eren amics encara que cadascú tingués una religió i ella explica que aquest fet la va ajudar molt a fer noves amigues. Cal destacar que afegeix que les tertúlies l'han ajudat a millorar i a aprendre la llengua, a parlar sobre aspectes importants de la vida quotidiana, a conèixer més als seus companys/es, a veure que tothom té el seu punt de vista i sobretot, a adquirir diferents valors.

5.2.5. Experiència: Grups Interactius

Girbés (2011) exposa que els grups interactius són grups heterogenis formats per alumnes i cada grup disposa del suport d'un adult a l'hora de desenvolupar la tasca proposada. Cal destacar que aquest adult és una persona voluntària que forma part de la comunitat, com ara: famílies, estudiants de la universitat, jubilats, etc. Fent referència al paper de la mestra és de dinamitzar l'aula i controlar el treball de cada grup i cal afegir que cada vint minuts cada grup heterogeni de treball canviarà d'espai per a desenvolupar una altra tasca amb la supervisió d'un altre voluntari amb la finalitat de conèixer diferents persones i de posar en pràctica altres activitats. És necessari especificar que el voluntari és el responsable d'assegurar que els infants del grup s'ajudin els uns als altres, hi hagi un clima agradable i de respecte i a partir de les interaccions, construeixen el coneixement. En conseqüència, els grups interactius produeixen una acceleració del procés d'ensenyament i aprenentatge, el desenvolupament de la solidaritat entre els alumnes, un augment de l'autoestima, entre d'altres.

Fátima (2011) a Girbés (2011) que es tracta d'una mare musulmana de l'escola de Mare de Déu de Montserrat de Terrassa exposa la seva felicitat en veure que l'escola dels seus fills ha transformat tot el barri. A més, també destaca el canvi que s'ha produït entre la relació amb família i escola, ja que exposa que hi havia famílies que no eren capaces de comunicar-se amb els mestres i que ara estan participant de forma activa dins l'escola.

Martínez i Catalán (2011) donen a conèixer la seva experiència de grups interactius a una escola d'Educació Infantil i Primària d'Albacete. Apunten que els grups interactius van sorgir com una iniciativa per a poder donar resposta a diferents necessitats que havia de fer front al centre com ara donar resposta als diferents problemes de convivència i aportar millores pel que fa als resultats curriculars dels infants. Com a proposta de millora, van organitzar els grups interactius comptant amb la participació de diferents membres de la comunitat per tal d'aconseguir que es produïssin diferents interaccions i així afavorir l'aprenentatge i el procés d'acceleració d'aquest. Cal especificar que amb la posada en pràctica d'aquesta metodologia, es van adonar que tots els infants independentment de les seves necessitats adoptaven un rol actiu i interactuaven amb els altres. El fet de seguir aquest aprenentatge dialògic ha fet possible la millora de les competències bàsiques, ha permès augmentar la motivació i la concentració dels infants, s'ha aconseguit una millora pel que fa a les seves conductes, una integració dels alumnes amb necessitats educatives de suport educatiu i amb dificultats d'aprenentatge (NESE) dins l'aula ordinària que són capaços de posar en pràctica les mateixes activitats tot disposant de l'ajuda dels seus companys/es i finalment,

s'ha aconseguit canviar el punt de vista de les famílies en relació amb l'escola i amb l'aprenentatge dels seus fills/es.

5.2.6. Formació de les famílies i voluntariat

Garcia, Ruiz i Comas (2019) fan una anàlisi dels beneficis que s'obtenen a diferents centres educatius on es posen en pràctica comunitats d'aprenentatge i on les famílies tenen l'oportunitat de participar i de rebre formació. En aquest estudi han participat vuit escoles d'educació infantil i primària de cinc comunitats autònomes diferents: País Basc, Andalusia, Castella i Lleó, Catalunya i Comunitat Valenciana. Aquests centres han estat escollits en funció dels següents criteris: famílies que pertanyen a minories cultures i d'origen immigrant, centres educatius que faci més de dos anys que ofereixen formació a famílies, diversitat d'escoles situades a diferents comunitats autònomes, escoles amb un estudi científic amb resultats del qual aporta la formació familiar en l'educació i finalment, diversitat sobre temes en la formació. Cal destacar que les famílies participants en aquesta formació, l'alumnat, el professorat i els voluntaris han participat en tot el procés d'investigació per mitjà d'un diàleg igualitari, de manera que han adoptat un rol actiu. És necessari especificar que tots aquests grups de participació, han participat en diferents entrevistes semiestructurades, grups de discussió i relats de vida comunicativa amb la finalitat d'obtenir els resultats.

Pel que fa als resultats d'aquests estudis en funció l'avaluació de la formació de famílies per part de voluntaris aporta un gran nombre de beneficis. Garcia *et al* (2019) després de posar en pràctica els diferents instruments de recollida de dades per tal de conèixer el punt de vista de diferents membres de la comunitat com familiars, voluntaris, mestres i alumnes obtenen les principals contribucions d'aquesta acció. Conclouen que la posada en pràctica de la formació de les famílies aporta un augment de la solidaritat, fa possible la creació d'entorns d'aprenentatge que afavoreixen l'ajuda mútua i possibiliten les interaccions igualitàries entre tots els membres de la comunitat educativa, alhora que també s'obté una millora pel que fa a les relacions i que es defineixen com a igualitàries entre els diferents membres de la comunitat educativa. A més, especifiquen la importància d'oferir l'oportunitat a diferents voluntaris a participar en la formació de familiars, ja que fa possible el fet de crear més espais de formació on més famílies puguin participar. Pel que fa a les famílies, aconsegueix despertar-los motivació per a seguir-se formant i donant resposta a les seves demandes i curiositats, a més, s'adonen que es té en compte la seva opinió i que poden participar en diferents assemblees i comissions mixtes on sempre hi ha una relació igualitària que els fa sentir còmodes i alhora sentir l'escola com a casa. És necessari comentar que també es produeix un augment de les expectatives per part de les famílies en

relació amb les seves creences en funció del seu procés d'aprenentatge i alhora desperten motivació davant dels seus infants en relació amb l'aprenentatge i l'escola.

Un dels altres aspectes a considerar és que aquesta acció es tracta d'una actuació d'èxit dins les comunitats d'aprenentatge que fa possible superar les barreres i les desigualtats tot aconseguint millores tant pel que fa als fills com pel que fa a les famílies al llarg del seu procés d'ensenyament i aprenentatge, afavorint especialment les famílies més vulnerables i reduint les possibilitats de caure en el fracàs escolar. Finalment, destacar que també s'aconsegueix un augment del nivell educatiu de les famílies una millora dels resultats i de la motivació dels alumnes i de les seves famílies (Garcia *et al* 2019).

6. Discussió

La discussió s'inicia amb la justificació de cada pràctica escollida tenint en compte els criteris que compleixen de l'instrument, és a dir les característiques exposades pels diferents autors tot fent un comentari de cada pràctica on es relaciona la descripció de la pràctica amb els criteris de l'instrument que compleix per a poder-ne fer una justificació i una valoració. Seguidament, es fa un comentari general de les diferents pràctiques on s'afegeixen comentaris d'altres autors per a poder aconseguir reforçar la justificació de bones pràctiques i es donen a conèixer els resultats que s'aconsegueixen gràcies a la participació de les famílies a l'escola. Cal destacar que al llarg de la discussió es recuperen els objectius i les preguntes plantejades a l'estudi per tal de donar-hi una resposta. I finalment, es fa referència al rol que ha d'adoptar la mestra per tal d'afavorir aquesta relació i per aconseguir la participació de la comunitat educativa, especialment la de les famílies.

6.1. Justificació de cada pràctica en funció de l'instrument dissenyat

Al llarg d'aquest apartat es donen a conèixer quines pràctiques interculturals i inclusives fomenten la relació entre família i escola i alhora es coneixen les característiques que cada pràctica compleix per a poder-la definir com a bona pràctica intercultural i inclusiva. Cal destacar que el conjunt de totes les característiques de bones pràctiques es troba a l'instrument dissenyat i en aquest apartat, s'especifica les que compleix cada pràctica escollida. Així doncs, es dona resposta a la primera pregunta d'investigació al llarg d'aquest apartat. Es presenta una justificació per part de cada pràctica tot especificant les característiques que compleixen en relació amb l'instrument dissenyat i s'estableixen

relacions amb la descripció de la pràctica, és a dir amb les accions i els resultats que dona lloc per a poder fer una justificació on no hi hagi dubte que es tracta d'una bona pràctica.

6.1.1. Projecte Includ-ed

El Projecte Includ-ed compleix la majoria de les característiques exposades a l'instrument i es pot afirmar que es tracta d'una bona pràctica intercultural i inclusiva que parteix d'un context amb un nivell socioeconòmic baix i amb un alt nivell d'immigració. Com exposa Macías *et al* (2011) aquest projecte ofereix l'oportunitat a la comunitat educativa de participar en el centre i a més, el professorat es mostra disposat a rebre el suport de la comunitat educativa. Cal destacar que els infants tenen l'oportunitat de participar en grups interactius amb la presència dels membres de la comunitat educativa que fan possible la igualtat d'oportunitats, l'educació de qualitat, la millora dels resultats acadèmics entre d'altres. Convé ressaltar les característiques exposades per García (2011), ja que aquest projecte permet la inclusió de tot l'alumnat dins l'aula. Al mateix temps, aquest projecte també fa possible l'augment d'interaccions entre els diferents membres de la comunitat educativa tot establint un diàleg igualitari on es va intercanviant coneixement. És necessari fer referència a Gallego *et al* (2012), ja que es va aconseguir una millora del rendiment acadèmic dels infants i també de l'adquisició de les competències bàsiques, especialment la de llengua i matemàtiques. Cal recordar que en un d'aquests centres va augmentar el nombre d'immigrants i al cap de cinc anys es van veure millores pel que fa a la competència d'expressió escrita, ja que el 2000/2001 van aprovar un 17% i el 2005/2006, un 85% d'alumnes passant d'un 12% a un 46% d'immigrants.

Les accions que es van posar en pràctica van ser diverses com ara la formació de famílies i l'organització de comissions mixtes per tal de prendre decisions de forma conjunta. Per últim, cal fer referència a Leiva (2017), ja que el projecte Includ-ed compleix totes les característiques exposades per aquest autor pel fet d'aconseguir la posada en pràctica d'un currículum intercultural i inclusiu. A més, també ha contemplat el fet d'oferir formació als professionals per la creació de la nova escola amb la finalitat de buscar professionals compromesos amb les comunitats d'aprenentatge i en el fet d'obrir l'escola a la comunitat educativa. Cal destacar que també coincideix amb la millora de la convivència i amb la superació de les desigualtats.

6.1.2. Projecte Tots a l'escola

El projecte Tots a l'escola també compleix la majoria de les característiques exposades a l'instrument, de manera que es pot afirmar que es tracta d'una pràctica intercultural i inclusiva i en aquest cas es parteix d'un context amb un baix nivell d'immigració i amb

famílies de classe mitjana. En primer lloc, cal especificar que compleix totes les característiques exposades per Macías *et al* (2011), ja que el fet d'oferir a les famílies l'oportunitat de participar durant quinze dies, o bé, al llarg d'una jornada lectiva a l'escola ha donat lloc a una millora del clima de centre entre tota la comunitat educativa i han ofert la possibilitat a les famílies de prendre el rol de docents per uns dies. Així doncs, els infants han tingut l'oportunitat d'interactuar entre iguals amb els familiars i amb els seus companys/es i s'ha obtingut una millora del seu rendiment acadèmic i alhora un augment de motivació per part dels infants. En segon lloc, és necessari fer referència a García (2011), ja que aquest projecte també ha permès incloure a tots els infants dins l'aula ordinària fomentant l'ajuda entre iguals per a donar resposta a les seves necessitats i ha fet possible un intercanvi de coneixements a partir d'un diàleg igualitari que ha donat lloc a una valoració per part de les famílies en relació amb les tasques que impliquen el fet de ser docent.

En tercer lloc, cal destacar Gallego *et al* (2012) que es compleix la característica pel que fa a la millora dels resultats acadèmics, però alhora també ha permès millorar el vincle afectiu entre docents, famílies i alumnes. Cal afegir que totes aquestes accions han sorgit a partir de la comissió del projecte d'escola formada per mestres i famílies. Per últim, fer referència a Leiva (2017) que només es compleix una característica que és el fet d'obrir l'escola a la comunitat educativa, ja que han ofert a les famílies l'oportunitat de ser docents i encarregar-se de les tasques que requereix.

6.1.3. Comunitat d'aprenentatge

Es fa referència a un centre d'educació infantil i primària de València que es va transformar en una comunitat d'aprenentatge amb la finalitat d'aconseguir l'èxit i de fer front a les desigualtats. En aquest cas també queda demostrat que es tracta d'una pràctica intercultural i inclusiva, ja que compleix la majoria de requisits que es donaran a conèixer a continuació. En primer lloc, aquesta pràctica compleix la majoria d'aspectes exposats per Macías *et al* (2011), ja que amb aquesta transformació s'ofereix a les famílies l'oportunitat de participar en el centre i en l'aula ordinària, especialment en els grups interactius i en les tertúlies literàries dialògiques tot establint un diàleg igualitari amb els infants. Gràcies a aquestes accions, es va poder apreciar una millora pel que fa a la qualitat de l'educació, dels resultats acadèmics i assegurar una igualtat d'oportunitats. En segon lloc, cal fer referència a les característiques exposades per García (2011), ja que aquesta comunitat d'aprenentatge té en compte la presència de tot l'alumnat dins l'aula ordinària gràcies a la participació dels diferents membres de la comunitat educativa que és possible gràcies a les interaccions i al diàleg.

En tercer lloc, fent referència a Gallego *et al* (2012), coincideix el fet d'oferir formació als membres de la comunitat educativa, però també en la creació de comissions mixtes per a poder fer possible la transformació del centre en comunitats d'aprenentatge que va ser possible gràcies a la participació dels diferents agents de la comunitat educativa. Finalment, cal destacar que coincideix amb Leiva (2017) que gràcies a aquesta transformació s'ha aconseguit l'èxit educatiu i fer front a les desigualtats, però alhora s'ha format als professionals al llarg del procés per tal de poder aconseguir la transformació tot obrint l'escola a la comunitat educativa. Els resultats demostren l'esforç que s'ha fet al darrere i la satisfacció tant per part dels docents que expressen la millora de les relacions amb la comunitat, entre els voluntaris, els docents i els infants. A més, la transformació en comunitat d'aprenentatge ha fet possible la posada en pràctica d'un currículum intercultural i inclusiu on tothom s'ha sentit inclòs i ningú ha estat segregat del seu context ordinari.

6.1.4. Tertúlies literàries dialògiques

Es tracta d'una pràctica intercultural i inclusiva, ja que també compleix la majoria de les característiques exposades pels diferents autors i es tracta d'una escola de Terrassa que és una comunitat d'aprenentatge que posa en pràctica les tertúlies literàries dialògiques. En primer lloc, cal especificar que compleix tots els requisits exposats per Macías *et al* (2011), ja que el fet d'oferir a la comunitat educativa l'oportunitat de participar en les tertúlies literàries dialògiques permet aconseguir un bon clima d'aula i de centre. Cal destacar que al llarg de les tertúlies, els infants tenen l'oportunitat d'interactuar entre iguals i d'exposar el seu punt de vista tot sent respectats amb les seves diferències. A més, tenen l'oportunitat de treballar obres de la literatura clàssica universal que permet aconseguir una educació de qualitat. En segon lloc, aquesta pràctica també compleix dos requisits nomenats per García (2011) com el fet d'incloure tots els infants a l'aula ordinària sense necessitat de segregar als infants NESE, ja que tothom pot participar en les tertúlies aportant diferents coneixements i establint un diàleg igualitari amb la resta de membres.

En tercer lloc, cal fer referència a trets característics que aquestes pràctiques compleixen exposats per Gallego *et al* (2012), ja que es dona un resultat semblant el que ja s'ha vist en el projecte Includ-ed on el nombre d'alumnes immigrants del centre ha augmentat d'un 12% a un 46% i alhora han obtingut una gran millora pel que fa als resultats de competències bàsiques en comprensió lectora, ja que en només cinc anys han passat d'un 17% d'alumnes que assolien les competències bàsiques de comprensió lectora a un 85%, fet que queda reflectit l'adquisició i la millora dels resultats acadèmics i de les competències bàsiques. A més, no queda dubte que les tertúlies literàries dialògiques permeten als infants augmentar la seva motivació, ajudar als seus companys/es, etc. Finalment, cal destacar que compleix

gairebé totes les característiques exposades per Leiva (2017), ja que permet posar en pràctica un currículum intercultural i inclusiu, fet que es pot apreciar amb el comentari d'una alumna, ja que ella dóna a conèixer la seva satisfacció i explica que la va ajudar a sentir-se més inclosa dins l'aula, a fer noves amigues i a adquirir diferents valors entre d'altres. Lligat amb aquest aspecte, ens demostra que aquesta pràctica fa front a les desigualtats i alhora permet oferir als infants una educació de qualitat gràcies al fet d'obrir l'escola a la comunitat educativa.

6.1.5. Grups interactius

És necessari fer referència a una altra pràctica intercultural i inclusiva que compleix la majoria de requisits exposats a l'instrument. En aquest cas es tracta d'una escola d'Educació Infantil i Primària d'Albacete on s'exposa l'experiència dels grups interactius i la transformació del barri gràcies a aquesta acció. En primer lloc, especificar que compleix tots els requisits exposats per Macías *et al* (2011), ja que els grups interactius permeten aconseguir un bon clima d'aula on tothom se sent respectat i disposat a participar i a exposar el seu punt de vista. Al mateix temps, s'ofereix l'oportunitat als diferents membres de la comunitat educativa de participar en aquests grups interactius dins l'aula ordinària i això, fa que es produeixi un canvi en la relació entre família i escola. Fent referència a la millora de les relacions es pot veure reflectit amb el comentari en relació amb les famílies que no es comunicaven amb la mestra i que després de la posada en pràctica dels grups interactius participen de forma activa a l'escola. A més, els infants gaudeixen d'una igualtat d'oportunitats, ja que tothom és tractat per igual sense establir diferències i alhora augmenten les interaccions amb els altres. En segon lloc, fent referència a les característiques exposades per García (2011) cal especificar la presència de tots els infants dins l'aula ordinària, ja que el fet de disposar de personal de suport que es tracta dels diferents membres participants de la comunitat educativa ha fet possible la inclusió dels alumnes NESE a l'aula ordinària. A més, aquest fet ha donat lloc a un intercanvi de coneixements entre els diferents participants gràcies al diàleg igualitari on tothom s'ha sentit còmode i respectat, fet que s'ha pogut veure reflectit en l'augment de la motivació, concentració i de les conductes per part dels infants.

En tercer lloc, es compleixen algunes característiques de Gallego *et al* (2012) com ara la millora obtinguda en relació amb les competències bàsiques i l'acceleració del procés d'ensenyament i aprenentatge que s'han pogut apreciar els canvis i les millores de la posada en pràctica dels grups interactius. A més, en aquest punt s'ha potenciat l'ajuda mútua entre iguals i alhora ha aconseguit canviar el punt de vista de les famílies en relació amb l'educació dels seus fills. Finalment, Leiva (2017) acaba de reforçar l'afirmació de

pràctica intercultural inclusiva que permet la posada en pràctica d'un currículum intercultural i inclusiu, ja que s'ha pogut veure la inclusió de tots els infants i membres de la comunitat educativa i el respecte per aquests que ha permès fer front a les desigualtats tot aconseguint una educació de qualitat tenint en compte els canvis que s'han produït pel que fa a la relació entre famílies i escola.

6.1.6. Formació famílies i voluntariat

Aquesta pràctica també es defineix com a intercultural i inclusiva i fa referència a vuit escoles d'educació Infantil i Primària que són comunitats d'aprenentatge i que ofereixen formació a familiars i a voluntaris per tal que tinguin l'oportunitat de satisfer les seves demandes i de participar dins l'escola. En primer lloc, es pot apreciar una millora del clima d'escola, ja que afavoreix la relació entre els diferents membres de la comunitat educativa perquè les relacions passen a ser igualitàries i les famílies se senten acollides i representades a l'escola, ja que tenen l'oportunitat de rebre formació i de participar en el centre. Així doncs, gaudeixen d'una igualtat d'oportunitats que dona lloc a una educació de qualitat, ja que tenen el dret de donar resposta a les seves necessitats (Macías *et al* 2011). En segon lloc, fent referència a García (2011) només es compleix un requisit, ja que la resta fa referència a l'alumnat i en aquest cas, és l'intercanvi de coneixements que es produeix entre els diferents familiars i voluntaris tot establint un diàleg igualitari que permet donar resposta a les seves necessitats tot donant lloc a un augment de solidaritat per ajudar-se uns amb els altres.

En tercer lloc, cal especificar que es compleixen la majoria de característiques citades per Gallego *et al* (2012), ja que les famílies tenen l'oportunitat de millorar el seu nivell educatiu i d'accelerar el seu procés d'ensenyament i aprenentatge, ja que probablement moltes d'elles fa molt de temps que no han pogut gaudir d'aquesta oportunitat i alhora la millora del seu nivell educatiu dona lloc a una millora per part dels resultats dels seus infants gràcies a les activitats de formació en les que participen. Cal destacar que aquesta activitat de formació dona lloc a l'ajuda mútua entre els diferents participants que és possible pel fet que senten l'escola com a casa i que la seva opinió es té en compte. A més, també es dona un augment de les expectatives pel que fa a l'aprenentatge dels seus infants. Finalment, cal fer referència a Leiva (2017), ja que no hi ha cap dubte que es posa en pràctica un currículum intercultural i inclusiu, ja que s'ofereix a totes les famílies l'oportunitat de rebre formació per a donar resposta a totes les seves necessitats.

6.1.7. Comentari general de les pràctiques

Com s'ha pogut observar a l'apartat anterior, totes les pràctiques han estat justificades com a pràctiques interculturals i inclusives, ja que les sis escollides disposen de més de la meitat dels criteris omplerts, és a dir, es pot observar a l'instrument que totes elles tenen pintades la meitat de les característiques. Totes les característiques han estat marcades per una pràctica o una altra i d'altres per a totes, però hi ha una excepció que es tracta de la característica exposada per García (2011) que no ha estat seleccionada per a cap pràctica i que fa referència a les mesures compensatòries que indica que han de ser transitòries per evitar la segregació d'aquest alumnat. Probablement, aquesta mesura no ha estat pintada, ja que totes les pràctiques seleccionades vetllen per a la inclusió de tot l'alumnat dins l'aula ordinària i cap de les pràctiques ha fet referència alguna mesura en concret, de manera que les escoles que posen en pràctica els projectes, probablement ja les desenvolupen com a transitòries pel fet de vetllar per la inclusió de tot l'alumnat. Convé ressaltar que les accions desenvolupades aconseguixen la inclusió de l'alumnat dins l'aula ordinària i aquest fet indica l'absència de mesures compensatòries permanents.

És necessari fer referència a altres autors que no formen part de l'instrument dissenyat per acabar de justificar que totes són bones pràctiques interculturals i inclusives. Convé ressaltar que són pràctiques interculturals inclusives, ja que segons López i Tuts (2012) són les que busquen establir vincles afectius entre els diferents membres de la comunitat educativa com ara la participació de les famílies a les comissions mixtes, als grups interactius, a les reunions de formació, a les tertúlies literàries dialògiques, etc. Cal destacar que totes les pràctiques descrites ofereixen a la comunitat educativa l'oportunitat de participar en l'escola tot adoptant un rol actiu. Així doncs, no hi ha dubte que es tracta d'una pràctica intercultural i inclusiva, ja que disposa del suport de la comunitat educativa, posa en pràctica accions inclusives amb la finalitat d'aconseguir una educació de qualitat i permet incloure tots els alumnes dins l'aula ordinària, ja que en totes les pràctiques descrites, el professorat disposa del suport dels voluntaris que formen part de la comunitat educativa.

Un dels altres aspectes a considerar a l'hora d'afirmar que es tracta de bones pràctiques interculturals i inclusives és que segons Sales (2007) aquesta educació considera que el diàleg és un element indispensable perquè es produeixi l'aprenentatge i es construeixi el coneixement. A més, considera que aquesta educació busca eliminar les pràctiques segregadores i reduir les desigualtats. Lligat amb aquest aspecte, es pot veure reflectit en totes les pràctiques escollides la presència del diàleg igualitari i les interaccions que es donen entre els diferents membres de la comunitat educativa gràcies a la posada en pràctica d'accions inclusives que són possible amb la participació de la comunitat educativa

que permet fer front a les desigualtats. Així doncs, és indispensable fer referència a l'aprenentatge dialògic i cal esmentar la definició segons Álvarez *et al* (2013) que el defineixen com un aprenentatge que és possible gràcies a les interaccions que es produeixen entre diferents persones, en aquest cas, entre diferents membres de la comunitat educativa tot evitant que aquestes interaccions es limitin entre professorat i alumnat, fet que es pot veure reflectit a totes les pràctiques, ja que l'escola ofereix a la comunitat educativa l'oportunitat de participar per tal que les interaccions i l'aprenentatge sigui més ric.

Finalment, cal especificar que totes les pràctiques descrites aconseguen posar en pràctica un currículum intercultural i inclusiu que segons García (2011) es necessita la presència de voluntaris dins l'aula ordinària que col·laborin com a suports per a poder aconseguir aquest currículum intercultural i inclusiu. Cal especificar tal com ha exposat Sales (2007) que també requereix la presència del diàleg tot fent possible una diversitat d'interaccions entre els diferents membres de la comunitat educativa. Finalment, Echeita i Cols (2011) citat per Gallego *et al* (2012) afirma que l'aprenentatge dialògic és una metodologia que ho fa possible, ja que permet donar resposta a les necessitats de tots els infants. Així doncs, s'ha pogut apreciar que totes les pràctiques descrites posen en pràctica un currículum intercultural i inclusiu, ja que aconseguen eliminar les pràctiques segregadores, fer front a les desigualtats, aconseguir una educació de qualitat, millorar el rendiment acadèmic, etc.

6.2. Millores aconseguides amb la participació de les famílies

Al llarg d'aquest apartat es farà referència a les diferents actuacions d'èxit i s'indicaran els diferents resultats que s'han obtingut amb la posada en pràctica de les pràctiques interculturals i inclusives escollides, de manera que es donarà resposta a la tercera pregunta, ja que s'identificaran les millores que s'aconsegueixen amb la participació de la família a l'escola.

La majoria dels projectes exposats són escoles transformades en comunitats d'aprenentatge en excepció del projecte tots a l'escola on no s'especifica si es tracta d'una comunitat d'aprenentatge. Cal fer referència a Molina, E. (2005), ja que considera que les comunitats d'aprenentatge busquen que tots els membres de la comunitat educativa aprenguin juntament amb els infants per a poder obtenir una educació de qualitat i una inclusió dins l'aula ordinària. Així doncs, cal fer referència als projectes escollits que busquen eliminar les pràctiques segregadores tot posant en pràctica accions d'èxit que

permetin aconseguir una millora dels resultats acadèmics dels infants gràcies a l'aprenentatge dialògic i a les interaccions entre els membres de la comunitat educativa. Les actuacions d'èxit que es posen en pràctica tot tenint en compte les característiques que defineixen les comunitats d'aprenentatge són: les tertúlies literàries dialògiques, els grups interactius i la formació de famílies i de voluntariat que es basen en un aprenentatge dialògic.

És necessari establir un lligam amb les pràctiques escollides, ja que l'experiència de comunitat d'aprenentatge i l'experiència tertúlies literàries dialògiques posen en pràctica una mateixa acció d'èxit en aquest cas de tertúlies literàries dialògiques que compleixen amb els sets principis de l'aprenentatge dialògic. Loza (2004) exposa els beneficis que aporta la posada en pràctica d'aquesta acció com ara l'augment de l'autoestima, el desenvolupament de la solidaritat, el fet de potenciar l'ajuda mútua, descobrir el gust i el plaer per a la lectura entre molts d'altres. Cal fer referència als resultats obtinguts per part de les pràctiques escollides, ja que coincideixen amb el que exposa Loza. En el cas de l'experiència de comunitat d'aprenentatge, s'ha produït un augment d'interaccions i de la motivació dels alumnes, un intercanvi de coneixement, una millora de la convivència i dels resultats acadèmics, una superació de les desigualtats fet que coincideix amb l'altra experiència de tertúlies literàries dialògiques que afegeixen que s'ha donat una millora pel que fa a les relacions de la comunitat educativa, de les competències bàsiques i que ha permès la inclusió dels alumnes NESE dins l'aula ordinària. Tenint en compte els resultats obtinguts, no hi ha dubte que es tracta de bones pràctiques, ja que ha permès la inclusió de tot l'alumnat, s'ha donat un diàleg igualitari respectant els set principis de l'aprenentatge dialògic. A més, l'experiència de l'alumna que es diu El Bina que forma part del projecte d'experiència de tertúlies literàries dialògiques reforça l'afirmació d'actuació d'èxit donant a conèixer la seva experiència, ja que considera que la va ajudar a explicar aspectes de la seva vida personal, a sentir-se respectada pels altres, a aprendre la llengua entre d'altres, fet que ens indica la importància d'aquesta acció d'èxit.

Una de les altres accions d'èxit a fer referència que permet aconseguir els mateixos resultats es tracta dels grups interactius on Flecha i Ortega (2012) ja els defineixen com una actuació d'èxit que gràcies a la participació dels membres de la comunitat educativa fan possible l'aprenentatge entre iguals i la inclusió de tot l'alumnat, ja que disposen de més suports dins l'aula amb l'ajuda dels voluntaris. Cal fer referència al projecte Includ-ed que posa en pràctica els grups interactius i que han obtingut un augment d'interaccions i de l'autoestima per part dels infants, una inclusió de tots els infants dins l'aula, una acceleració de l'aprenentatge, millora dels resultats acadèmics i de les relacions amb la comunitat educativa, una millora de la convivència i una adquisició de diferents valors per part dels

infants com ara el respecte, l'escolta activa, etc. A més, pel que fa al projecte de comunitat d'aprenentatge on també es posen en pràctica grups interactius els resultats obtinguts són similars als del projecte Includ-ed, però destaquen la importància que tothom participa en el diàleg igualitari i que les interaccions són molt diverses, fet que beneficia el seu coneixement. A més, l'experiència dels grups interactius restant, també indica els resultats ja comentats, però destaca la millora de les competències bàsiques dels alumnes. En aquest punt, cal fer referència a l'experiència de la mare musulmana que ens ajuda a veure que no hi ha cap dubte a l'hora d'afirmar que es tracta d'una bona pràctica, ja que ella exposa que l'escola ha transformat el barri i ha aconseguit la participació activa de moltes famílies que abans ni parlaven amb la tutora dels seus fills/es. Cal citar a Valls *et al* (2014) que considera que es produeix una millora pel que fa al vincle i a les relacions que s'estableixen entre els diferents membres de la comunitat educativa i a més, tots ells aprenen a valorar la tasca dels docents. Finalment, Peirats i López (2013) exposen que aquesta acció aporta una millora dels resultats acadèmics que s'ha pogut veure en les diferents experiències on també s'ha donat una adquisició de valors, fet que es veu reflectit, ja que es pot apreciar en les diferents pràctiques la presència d'ajuda mútua, de solidaritat, de respecte, etc.

L'última acció d'èxit es tracta de la formació de famílies i voluntaris que posen en pràctica en el projecte Includ-ed i en l'experiència escollida de formació de famílies i voluntaris. En les dues pràctiques escollides, les famílies tenen l'oportunitat de donar resposta a les seves demandes i d'augmentar el seu nivell educatiu que també repercuteix en l'educació dels seus fills. Les dues pràctiques han aconseguit desenvolupar una ajuda mútua entre els diferents participants, el desenvolupament de la solidaritat per ajudar als altres, un augment d'interaccions igualitàries, una millora de les relacions amb la comunitat educativa, un augment de la motivació tan personal com pels seus fills/es perquè veuen la implicació de les seves famílies a l'escola, un augment d'expectatives en relació amb el procés d'ensenyament i aprenentatge i una millora de resultats entre d'altres. Aquests resultats coincideixen amb el que exposa Ferrer i Martínez (2005), però aquests autors ressalten el fet de reduir el fracàs escolar i el fet de reconèixer la feina dels docents per part dels familiars. A més, considera que és essencial que a les escoles s'ofereixin aquests espais especialment per a les famílies amb un nivell més baix d'estudis per tal que es puguin implicar en l'educació dels seus fills/es i alhora donar resposta a les seves demandes.

Un dels altres aspectes a considerar és que el projecte Includ-ed i l'experiència nomenada comunitat d'aprenentatge també compten amb la presència de diferents comissions mixtes que donen lloc a bons resultats, ja que afavoreixen la inclusió i el procés d'ensenyament i aprenentatge dels infants. Els resultats positius coincideixen amb el que exposa Gallego *et*

al (2012) on ressalta la importància de prendre decisions de forma conjunta sense establir relacions de poder. En aquest punt els membres de la comunitat educativa veuen que la seva opinió és important i vetllen per aconseguir millorar la qualitat de l'educació entre tots i a més, també són els encarregats de dissenyar les activitats dirigides a les famílies com ara els temes que es tractaran a l'escola de pares i mares, conèixer el punt de vista de diferents membres de la comunitat educativa entre d'altres.

Per últim, fer referència al projecte tots a l'escola que no forma part de les actuacions d'èxit descrites, però que també aconsegueix resultats molt similars. El fet que les famílies tinguin l'oportunitat d'adoptar el rol del docent durant un dia i participar durant quinze dies a l'escola també aporta resultats positius. Cal destacar que els infants tenen l'oportunitat d'interactuar amb diferents membres de la comunitat educativa, es millora el vincle amb la comunitat educativa, millora del rendiment acadèmic dels infants, les famílies adquireixen un compromís i valoren la tasca dels docents. En aquest punt cal establir un lligam amb la formació per part dels professionals, ja que aprofiten per rebre formació mentre els alumnes estan amb els familiars. Cal fer referència a Leiva (2012) que exposa la necessitat que els professionals siguin formats, ja que és essencial per tal que puguin posar en pràctica un currículum intercultural i inclusiu i donar resposta a les necessitats dels infants per tal de poder aconseguir un bon clima d'aula i assegurar una bona convivència entre els diferents membres de la comunitat educativa.

Per acabar, destacar que la posada en pràctica d'aquestes accions d'èxit tant pel que fa a la formació de famílies i voluntariat, les tertúlies literàries dialògiques i els grups interactius que compten amb la participació de la comunitat educativa donen lloc a diferents resultats i millores. Les millores que més es donen gràcies a la seva participació que s'han pogut observar anteriorment són: un augment del nombre d'interaccions, un intercanvi de coneixement, una acceleració de l'aprenentatge, una millora de la convivència i del rendiment acadèmic per part dels alumnes, un augment de la motivació, una superació de desigualtats, millora del vincle entre els diferents membres de la comunitat educativa, presència d'un diàleg igualitari, millora de les competències bàsiques, la inclusió de tots els alumnes dins l'aula, la presència de l'ajuda mútua, augment de la solidaritat entre d'altres.

6.3. Rol del docent

Després d'haver comentat les diferents pràctiques interculturals i inclusives i les millores que es donen amb la col·laboració de les famílies, és necessari donar resposta a la segona

pregunta plantejada que es tracta d'identificar el paper del docent per tal d'aconseguir la participació de les famílies i afavorir la seva relació.

Molina, E. (2005) fa referència específicament en el paper dels docents en les comunitats d'aprenentatge i exposa que ha de ser una persona propera amb la resta de membres de la comunitat educativa i que demostrï que compta amb el suport dels voluntaris tot atribuint-los diferents responsabilitats, compartint les decisions, oferint programes de formació, mostrar-se disposat a rebre la seva ajuda, etc. A més, Lujan i Mora (2009) consideren que el docent ha d'oferir a les famílies diferents canals de comunicació i de participació per a poder treballar de forma coordinada i donar resposta a les necessitats dels infants. Les aportacions d'aquests autors es poden relacionar amb les comunitats d'aprenentatge on els docents disposen del suport de la comunitat educativa i els atribueixen diferents responsabilitats com ara el fet de dinamitzar una activitat. A més, el docent també té en compte les demandes dels familiars i els ofereix formació per a poder cobrir les seves necessitats. És indispensable poder establir un vincle de confiança que s'aconsegueix amb la posada en pràctica de les accions d'èxit per tal de poder treballar de forma coordinada.

A més, el més important és que tots els membres de la comunitat educativa comparteixin la il·lusió de transformar l'escola i aconseguir que sigui un espai per a tothom sense excloure a ningú. Per aconseguir-ho, és clau l'actitud positiva dels docents, l'optimisme per part de tots els membres de la comunitat educativa i alhora és essencial que no projectin expectatives negatives cap als infants, ja que són capaços de percebre-les i aquest fet pot provocar conseqüències negatives pel que fa al seu rendiment acadèmic. Aquest fet coincideix amb el que exposa Comas i Mascarell (2005) que consideren essencial la importància d'establir una xarxa de comunitat formada pels diferents membres com ara famílies, voluntaris, estudiants i evitar el fet d'establir relacions de poder per tal d'aconseguir que tothom se senti còmode i així, poder assolir els objectius establerts tot donant lloc a una educació de qualitat on hi hagi la presència d'una democràcia participativa i dialògica. Segons aquests autors, la clau per transformar l'escola és aconseguir la participació de la comunitat educativa i de la gent del barri per tal d'establir una xarxa més àmplia.

Convé establir una relació amb les diferents pràctiques analitzades i definides com a bones pràctiques, ja que en aquestes actuacions d'èxit s'ha pogut identificar que el professorat sempre s'ha situat al mateix nivell que els diferents membres de la comunitat educativa com per exemple en els grups interactius, els voluntaris adquireixen el rol del professorat i el professorat només s'encarrega d'organitzar i dissenyar les activitats. A més, tots els membres que participen en els grups interactius permeten en el docent disposar de més personal de suport i gràcies a la seva presència, el docent aconsegueix donar resposta a

necessitats dels infants i així aconseguir la seva inclusió. Cal destacar que el mateix passa a altres accions d'èxit com els grups interactius, però el més important és que els docents demostrin als voluntaris de la comunitat educativa que confien en ells/es tot atribuint-los responsabilitats que formen part de la seva tasca, ja que com s'ha pogut veure, després els familiars valoren més la seva tasca i això fa que el seu vincle millori.

Així doncs, el docent s'ha de mostrar com una persona propera davant els diferents membres de la comunitat educativa disposada a rebre el suport de la comunitat educativa, a confiar en les actuacions d'èxit i a rebre formació en relació amb l'educació intercultural per a poder assegurar la posada en pràctica d'un currículum intercultural i inclusiu. En aquest cas, un bon mestre és el que compta amb el suport de la comunitat educativa per a poder donar resposta a les necessitats dels infants i així, poder disposar de més suports tot obrint l'aula al barri.

7. Conclusió

Fent referència a la conclusió del treball, cal iniciar-la especificant la importància de la comunitat educativa, que com s'ha pogut veure al llarg de les diferents pràctiques és clau per transformar l'escola tot eliminant les pràctiques segregadores. La col·laboració d'aquest agent educatiu permet aconseguir una educació de qualitat, una igualtat d'oportunitats, però especialment una educació inclusiva, ja que permet incloure tots els alumnes dins l'aula ordinària. Aquest fet beneficia a tots els participants, ja que la mestra disposa de diferents suports per a poder donar resposta a les necessitats dels infants dins l'aula ordinària i s'ha pogut veure especialment reflectit en els grups interactius on els voluntaris són un suport més. Cal destacar que al llarg de l'anàlisi de les diferents pràctiques s'han pogut veure millores significatives que han demostrat que no hi ha dubte a l'hora d'afirmar que és necessari obrir l'escola al barri tot oferint a la comunitat educativa diferents activitats a participar per tal de poder aconseguir aquestes millores.

Cal destacar que la presència de l'aprenentatge dialògic i les interaccions que s'han produït entre diferents membres de la comunitat educativa han donat lloc a un diàleg igualitari i han contribuït en el fet d'aconseguir una educació de qualitat. S'ha pogut apreciar que les interaccions com més diverses són i quan es produeixen entre persones diferents, és una eina transformadora de l'aprenentatge i alhora inclusiva, ja que tothom té l'oportunitat d'interactuar i de participar i alhora de beneficiar-se de les aportacions dels altres. Lligat amb aquest aspecte, convé especificar que totes les pràctiques interculturals i inclusives

analitzades compleixen amb els set principis de l'aprenentatge dialògic que són clau per aconseguir millores i una inclusió educativa.

Un dels altres aspectes a considerar és la transformació de moltes escoles cap a les comunitats d'aprenentatge que permeten aconseguir una educació de qualitat. Convé especificar que les accions descrites a les pràctiques seleccionades es tractava d'accions d'èxit que feien front a les desigualtats, eliminaven les pràctiques segregadores tot donant lloc a millores significatives i transformadores que eren possible gràcies a l'aprenentatge dialògic i a la participació de la comunitat educativa. A més, consideraven que la participació de la família no es podia limitar a reunions d'inici de curs i a tutories individuals amb el tutor del fill/a, sinó que havien d'anar molt més lluny, és a dir, a incloure els membres de la comunitat educativa dins l'escola i dins l'aula ordinària tot adoptant un rol actiu.

Cal fer referència a la millora de les competències bàsiques que s'ha donat a totes les pràctiques interculturals i inclusives seleccionades, però és necessari fer esment especialment en el projecte Includ-ed i a l'experiència de les tertúlies literàries dialògiques, ja que en les dues pràctiques la millora de les competències bàsiques ha anat acompanyada d'un creixement pel que fa al nombre d'alumnes immigrants en el centre. Aquest fet podria demostrar que no s'estableix cap relació entre el factor immigració i el rendiment acadèmic. Cal destacar que es podria desenvolupar una altra recerca en relació amb aquest aspecte per a poder afirmar que no hi ha cap relació entre aquests dos elements.

És necessari destacar que aconseguir la implicació de les famílies a l'escola tot adoptant un rol actiu no és una tasca fàcil, però és important que el docent adopti una actitud oberta i d'escolta i els ofereixi diferents activitats on puguin participar per tal que s'adonin compte que la seva participació és clau per aconseguir la posada en pràctica d'un currículum intercultural i inclusiu. Cal tenir present les diferents accions desenvolupades en les diferents pràctiques analitzades que moltes d'elles han aconseguit la participació de famílies que abans no parlaven ni amb la tutora dels seus infants. Aquestes pràctiques ens indiquen que algunes escoles necessiten transformar-se en comunitats d'aprenentatge o desenvolupar accions d'èxit per tal d'aconseguir el suport i la participació de la comunitat educativa per eliminar les pràctiques segregadores i així, assegurar una educació inclusiva i de qualitat. Cal fer esment a Batllori *et al* (2008) que consideren que totes les escoles s'haurien de transformar cap a comunitats d'aprenentatge, però per a poder posar en pràctica aquest procés de transformació, ressalten la importància de rebre formació per a poder aconseguir i assegurar un desenvolupament òptim que assegurari la inclusió i la posada en pràctica d'un currículum intercultural. Aquesta transformació és essencial, ja que aporta

un gran nombre de beneficis i aquests autors destaquen que no conté gaires mancances que les principals són la manca de disposició per part del professorat a l'hora de posar en pràctica aquest canvi juntament amb la poca formació que disposen.

Així doncs, es pot afirmar la hipòtesi plantejada a l'estudi, ja que totes les pràctiques analitzades han tingut l'oportunitat de rebre el suport i la participació activa per part de la comunitat educativa. Convé destacar que la comunitat educativa ha fet possible la inclusió de tots els infants dins l'aula ordinària i el desenvolupament d'un currículum intercultural i inclusiu. A més, el fet de disposar de la seva presència, ha permès augmentar el nombre d'interaccions entre els diferents voluntaris tot donant lloc a un diàleg igualitari que ha donat lloc a una educació de qualitat i inclusiva beneficiant a tots els participants i no només als infants, ja que els adults també han tingut l'oportunitat d'aprendre, de satisfer les seves demandes i alhora de repercutir positivament en el rendiment acadèmic dels infants.

Per acabar, especificar que hi havia una gran quantitat d'informació rellevant en relació amb la participació de la família i de la comunitat educativa a l'escola, però també, un gran nombre de pràctiques que desenvolupaven accions d'èxit. Tot i això, no s'han trobat dades en relació amb com analitzar les pràctiques interculturals i inclusives específicament, només s'han identificat les característiques que haurien de complir per definir-les com a bones pràctiques i alhora una manca d'informació a l'hora de definir el rol del docent per aconseguir la participació de la comunitat educativa. Un dels canvis que es posaria en pràctica per a poder millorar aquesta proposta seria poder conèixer mestres que formen part d'una comunitat d'aprenentatge per a poder conèixer el seu punt de vista en relació amb el rol de les famílies i el seu dia a dia de més a prop i també, voluntaris de la comunitat educativa que participessin en aquestes accions per a poder conèixer el seu punt de vista. Cal afegir que si aquest estudi tingués continuïtat, seria interessant analitzar la influència de la projecció de prejudicis i estereotips per part dels docents en relació amb la participació de les famílies i de la comunitat educativa dins l'aula ordinària.

8. Referències bibliogràfiques

- Álvarez, C., González, L. i Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *TABANQUE, Revista pedagógica*, (26), 209-224.
<http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/11986/Tabanque-2013-26-AprendizajeDialogicoUnaApuestaDeCentroEducativoPar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arroyo, M.J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
<https://studylib.es/doc/8062415/la-educaci%C3%B3n-intercultural--un-camino-hacia-la-inclusi%C3%B3n-...>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. i Racionero, S. (2010). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. (1a ed.). Hipatia.
- Batllo, R., Falgás, M., i Payaró, M. (2008). Les comunitats d'aprenentatge, *Guix*, (345), 42-46.
<https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10600/Comunitats-aprenentatge.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ceballos, N. i Saiz, A. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo*, 39(1), 305-326.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/469301/301931>
- Cifuentes, L.M. (2012). Educación Intercultural y Democracia Participativa en el ámbito educativo. Dins B.López i M.Tuts (ed.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. (1a edició, 43-51).
<http://ligaeducacion.org/escuelasinterculturales/wp-content/uploads/2015/09/orientaciones-para-la-practica-de-laeducacio-nintercultural.pdf>
- Comas, A., i Mascarell, M. (2005). Treballar amb una comunitat d'aprenentatge (la visió de les mestres). *Educar*, (35), 87-91.
<https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20820/20660>

- Comas, M., Escapa, S., i Abellán, C. (2014). Com participen mares i pares a l'escola?. *Informes Breus, Fundació Jaume Bofill*, (49), https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/d/i/6/k/v/j/j/5/1/ib_49.pdf
- Egido. I. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón, revista de pedagogía*, 72(3), 65-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79394>
- Escarbajal, A. (2010). Educación Inclusiva e Intercultural. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 3(1), 411-418. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326044.pdf>
- Ferrer, G., i Martínez, S. (2005). La formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: un repte per a les comunitats d'aprenentatge. *Educar*, (35), 71-85. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn35/0211819Xn35p71.pdf>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. i Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. https://www.reus.cat/sites/reus/files/05_08_participacion_escuelas_de_exito_includ.pdf
- Flecha, R. i Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/279/285>
- Gallego, B., Rodríguez, H. i Lago, M. (2012). Buenas prácticas en Educación Intercultural Inclusiva. Dins B.López i M.Tuts (ed.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. (1a edició, 53-68). <http://ligaeducacion.org/escuelasinterculturales/wp-content/uploads/2015/09/orientaciones-para-la-practica-de-laeducacio-nintercultural.pdf>
- García, C. Ruiz, L. i Comas, M.A. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2019.4188>

- García, M. (2011). Identificando buenas prácticas interculturales desde claves inclusivas. *Revista Educación y Futuro Digital*, (5), 1-13.
<https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/16763/RevistaEducacion%20y%20Futuro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Girbés, S. (2011). Los grupos interactivos: hacia el éxito de todos y todas. *Comunidades de Aprendizaje: Escuela*. (1), 1.
<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/99/e8f0b5cbd3861d1141df519b6da77020.pdf>
- Flecha, R. i Ortega, S. (2012). *Comunidades de aprendizaje. De las ocurrencias a las evidencias*.
<http://www2.escuelascaticas.es/pedagogico/Documents/Comunidades%20de%20aprendizaje.pdf>
- Leiva, J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (2), 8-31.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1148/970>
- Leiva, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589
- López, B. i Tuts, M. (2012). *Orientaciones para la práctica de la educación Intercultural*.
<http://ligaeducacion.org/escuelasinterculturales/wp-content/uploads/2015/09/orientaciones-para-la-practica-de-laeducacio-nintercultural.pdf>
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, (341), Monográfico, N°341.012. 66-69.
http://www.bideo.info/buesa/imagenes/20130416_tertulias_mloza.pdf
- Lujan, M. i Mora, D. (2009). Comunidades de aprendizaje i organizaciones educativas: una opción para ampliar el centro educativo. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-23.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058020.pdf>

- Macías, B., Sánchez, J.A., i Cabillas, M. (2011). Etnografía de la interculturalidad: analizando buenas prácticas en escuelas multiculturales andaluzas. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 639-648). Granada: Instituto de Migraciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4033328>
- Marín, D., Vindel, V. i Cortina, L. (2017). Puesta en práctica de las comunidades de aprendizaje: una alternativa innovadora para responder a las necesidades de la sociedad actual. *Quaderns digitals*, (85), 137-156. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_856/a_11476/11476.pdf
- Martínez, R.M. i Catalán, V. (2011) Los grupos interactivos y la mejora de las competencias básicas. *Comunidades de Aprendizaje: Escuela*. (1), 6. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/99/e8f0b5cbd3861d1141df519b6da77020.pdf>
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, (337), 235-250. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re337/re337_12.pdf
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392. <https://www.redalyc.org/pdf/549/54941394006.pdf>
- Moranta, P. i Álvarez, B. (2014). TOTS A L'ESCOLA: una experiència de participació de les famílies a l'escola. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, (40), 69-76. <https://www.raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/369783/463522>
- Peirats, J., i López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (28), 197-211. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/386/398>
- Prieto, O. i Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la educación y cultura en la sociedad de la información*, 10(3), 7-30. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>
- Ruiz, L. i Pulido, M.A. (2012). Las Tertulias Literarias Dialógicas. *Comunidades de Aprendizaje: Escuela*. (4), 1-4.

<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/132/46bed09ea9db7dd755784bf8ddc7bba9.pdf>

Sales, A. (2007). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural inclusiva. *Quaderns digitals*. (69), 1-35. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_72/nr_771/a_10397/10397.pdf

Sales, A. (2012). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 51-68. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/61967/53365.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64. <https://www.um.es/metaanalysis/pdf/5030.pdf>

Sordé, T., i Rios, J.O. (2010). Estratègies d'èxit per a promoure la cohesió social des de l'educació. *Eines per a l'esquerra nacional*, (11), 101-107. <https://www.raco.cat/index.php/Eines/article/view/172105/224453>

Valls, R. i Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11-15. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>

Valls, R., Prados, M., i Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, (ISSN 0213-7771), 31-43. https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusbitea/pubs/includ-ed_proyecto.pdf

LEGISLACIÓ

Catalunya. LEC. Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC, núm. 5422, del 16 de juliol del 2009, p. 56589-56682.

Espanya. LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Espanya. LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.