

Formació al professorat de l'IES Montilivi

Metodologies i eines per a l'atenció dels alumnes nouvinguts a l'aula
ordinària

Sònia Vila Torrent

Tutor: Òscar Prieto Flores

Treball pràcticum

Llicenciatura de Pedagogia

Juny 2010



Universitat de Girona

Formació al professorat de l'IES Montilivi

**Metodologies i eines per a l'atenció dels alumnes nouvinguts a l'aula
ordinària**

**Sònia Vila Torrent
Tutor: Òscar Prieto Flores
18 de juny del 2010
Llicenciatura de Pedagogia**

Sumari

1. Introducció	4
2. Justificació	5
3. Objectius.....	7
4. Marc teòric.....	8
4.1 Fenomen migratori.....	8
4.2 Situació actual a Espanya i Catalunya	10
4.3 La immigració i els centres educatius	12
4.3.1 L’acollida d’alumnes immigrants a altres països i a Espanya.....	12
4.3.2 Metodologies d’acollida vigents.....	17
4.4 L’educació en la diversitat.....	19
4.4.1 Educació intercultural	21
4.4.2 Educació inclusiva.....	29
4.5 Estat de la qüestió a Catalunya	35
4.5.1 Antecedents de les aules d’acollida i la posada en marxa del Pla	35
4.5.2 Les aules d’acollida	38
5. Metodologia	42
6. Cos del treball: “Curs formatiu pel professorat d’ESO de l’IES Montilivi”	44
6.1 L’IES Montilivi i l’aula d’acollida	44
6.2 El formador de formadors.....	53
6.3 Disseny i programació del curs.....	55
6.4 Avaluació de l’acció formativa	70
7. Conclusions.....	80
8. Bibliografia	83
9. Annexos	86
9.1 Entrevistes.....	86
9.2 Els materials pel curs formatiu.....	101
10. Contraportada	110

1. Introducció

La meua estada a l'IES Montilivi de Girona m'ha permès fer-me una idea del funcionament d'un institut i les funcions que hi pot tenir un/a pedagog/a. Principalment, aquestes funcions es centren a la figura del professor en psicologia i pedagogia, però no s'han de limitar aquí. Des del meu punt de vista, penso que un pedagog pot aportar molt a la resta de companys professor i professores en l'àmbit formatiu. El professional de la pedagogia té la capacitat de formar persones que exerceixen de formadors, així doncs en els centres educatius s'ha d'aprofitar aquest avantatge per millorar les habilitat dels equips docents.

Un dels espais on també vaig poder participar és l'aula d'acollida. Aquesta espai em va permetre conèixer com es rebien els alumnes nous i com s'hi treballava perquè s'adaptessin el més aviat possible a la dinàmica del centre i a l'entorn en general. Normalment, aquests alumne s'estaven aproximadament dos anys anant a l'aula d'acollida unes hores abans d'estar plenament a l'aula ordinària. Per això, m'he plantejat la possibilitat que si des de l'aula ordinària es treballa de manera més inclusiva, aquests alumnes no haurien de passar tant temps segregats del seu grup-classe.

En resum, a partir de les vivències de les pràctiques i les pròpies inquietuds en referència a aquesta temàtica he orientat el projecte. En aquest sentit, he elaborat un curs formatiu sobre metodologies d'atenció als alumnes nous dins la mateixa aula ordinària pel professorat de l'IES Montilivi. Així que, la intenció que hi ha darrera aquesta actuació és facilitar la tasca al professorat i animar-lo a donar un pas endavant i aprofitar els recursos educatius que actualment existeixen per atendre a tot l'alumnat. En aquest curs formatiu, també es treballarà la coordinació i comunicació entre professorat com una estratègia per millorar la seva pràctica docent. Hi ha molts països capdavanters en temes d'immigració que han apostat per centres educatius interculturals i inclusivus que han provocat una disminució del fracàs escolar sobretot entre el col·lectiu immigrant.

El projecte s'organitza en dues parts clares. Primerament, hi ha el marc teòric on he desenvolupat els concepte claus com són el fenomen de les migracions, l'educació en la diversitat, la situació de Catalunya en referència l'acollida de persones nous, entre d'altres. La segona part del projecte és on es desenvolupa tot el curs formatiu que està compost: per la descripció del centre, les necessitats detectades, el disseny del curs i la seva avaluació. Per últim, cal destacar les conclusions que he arribat al llarg de l'elaboració d'aquesta acció formativa.

2. Justificació

Durant la recerca d'informació sobre l'acollida i l'atenció dels alumnes nous i al llarg de la meua carrera formativa, han sorgit conceptes que m'han ajudat a formar-me una idea clara de com han de ser els centres educatius del segle XXI d'acord amb la societat actual. L'ideal que s'hauria de seguir consisteix a construir una nova escola per tots, capaç d'oferir una educació adequada a les característiques i possibilitats de tots els seus alumnes, on tothom està atès adequadament i tots els docents saben actuar i treballar adientment amb tots els seus estudiants per promoure'ls el millor desenvolupament possible. Amb el resultat d'aconseguir un centre educatiu adequat per a tots.

Tanmateix, les metodologies que s'han emprat fins ara a Espanya no han anat en la direcció d'aconseguir espais educatius adequats per tots, sinó tot el contrari. Les actuacions per atendre la diversitat han provocat segregació pels col·lectius minoritaris, així com uns pitjors resultats en comparació als alumnes autòctons. La Comissió europea ho dictamina així en el seu estudi de "Migration and Mobility: challenges and opportunities for EU education systems" (2008, 5):

"El estudio PIRLS sobre alfabetización muestra que los alumnos inmigrantes obtienen peores notas que los otros alumnos al final de la enseñanza primaria."

"El estudio PISA de la OCDE sobre las capacidades académicas estándar de los alumnos de 15 años confirma que, sistemáticamente, los alumnos inmigrantes de este grupo de edad tienden a obtener peores resultados que los de los países de acogida en cada una de las materias evaluadas: las ciencias, las matemáticas y, sorprendentemente, la lectura".

En la mateixa línia, l'informe també fa referència a les desigualtats que es produeixen al llarg del cicle educatiu. És a dir, a molts països els alumnes immigrants no es solen incorporar a l'ensenyança preescolar i solen fer-ho més tard en relació als autòctons. A l'educació primària, tots els alumnes tenen igualtat d'oportunitats de participació, però a secundària hi ha una clara segregació. Molts alumnes d'origen immigrant són derivats a centres de caire professional; la qual cosa produeix que molts d'ells no puguin seguir uns estudis superiors. En conseqüència, es percep un nivell baix d'alumnes immigrants a les universitats.

Per tant, la situació que ens trobem és d'uns nivells d'estudis baixos, un índex d'escolaritat completa insuficient i un elevat nivell d'absentisme escolar; fets que limitaran les oportunitats

dels joves immigrants d'integrar-se adequadament en el mercat laboral quan siguin grans. Tanmateix, si els centres aconseguixen cobrir bé les necessitats educatives dels alumnes els obriran el camí cap una bona integració en el mercat laboral i també a la societat en general. L'educació és clau per la preparació dels alumnes nous. Els ajudarà a convertir-se en ciutadans integrats, realitzats i productius pel país d'acollida. És important ressaltar que la immigració pot ser positiva tant per la persona que emigra com pel país acollidor. En aquest sentit, per aconseguir l'èxit escolar dels alumnes immigrants calen polítiques educatives adequades. Altres autors com Farley han analitzat estudis sobre la influència dels companys sobre els resultats acadèmics dels alumnes immigrants i determina que quan aquests dominen la llengua d'acollida i tenen grans aspiracions educatives, els alumnes immigrants tendeixen a obtenir millors resultats. Per tant, cal deixar enrere les polítiques que segreguen i aprofitar les noves perspectives d'atenció a l'alumnat, que sí que estant donant resultats als països que s'estan aplicant. Termes com educació intercultural i aules inclusives estan a l'ordre del dia, però el sistema educatiu espanyol és reticent a les novetats, només alguns centres educatius i alguns professionals, en concret, s'han atrevit a donar el pas.

Una altra causa que agreuja la mala gestió de l'atenció a la diversitat és la manca de formació per part dels professionals de l'àmbit educatiu, concretament, el professorat d'educació secundària obligatòria. Aquests professionals han cursat uns estudis superiors que els han especialitzat en una temàtica: arquitectes, enginyers químics, llicenciats en història o dret, etc. Tot seguit, han cursat el Certificat d'Aptitud Pedagògica, en el qual es treballa de manera superficial l'educació en la diversitat. En conseqüència, ens trobem amb professors que intenten produir un procés d'ensenyament-aprenentatge amb alumnes totalment diferents i no disposen d'eines per afrontar-ho. El professorat se sent sol, perdut i sense recursos ni suport. La millor solució per ells és destriar els alumnes més diferents i remetre'ls a un altre recurs, teòricament, més adequat per ells. Aquesta situació no ajuda ni els alumnes ni els professors, per això cal formar el professorat per tal de sensibilitzar-lo sobre aquesta qüestió. És necessari que canviï la forma de pensar, que no vegi la diferència com una limitació sinó com una font de riquesa. D'aquesta manera es sentirà més segur i més capaç d'exercir la seva professió i experimentar amb respostes diferents els problemes de l'aula.

En definitiva, està clar que dur a terme tots aquests canvis no és gens fàcil però és necessari i imprescindible. Cal que tots els membres de la comunitat educativa es posin d'acord i vagin cap a la mateixa direcció, fent un treball conjunt i amb línies clares.

3. Objectius

Els centres educatius tenen l'obligació i l'objectiu d'oferir igualtat d'oportunitat i de condicions a tots els estudiants, sigui quin sigui el seu origen. Actualment, l'arribada de persones novingudes n'ha dificultat la funció, ja que aquesta tipologia d'alumnes arriben com a mínim amb una mancança bàsica per a poder progressar dins el sistema educatiu: la llengua. D'altra banda, un aspecte a destacar és l'augment d'adolescents immigrants en situació socioeconòmica desfavorable. Les conseqüències que aquest fenomen ha generat als sistemes educatius són diversos (Comissió Europea, 2008): per una banda, els centres han d'adaptar-se a la presència d'aquests alumnes i integrar les seves necessitats particulars a l'objectiu tradicional d'oferir una educació equitativa i d'alta qualitat. I, per l'altra, és una experiència educativa enriquidora per tots els que participen del sistema educatiu. La diversitat lingüística i cultural pot aportar innovadors recursos als centres.

Així doncs l'objectiu principal d'aquest projecte es determina a: *donar eines i estratègies al professorat de secundària de l'IES Montilivi per atendre dins l'aula ordinària els alumnes autòctons i els alumnes novinguts, per tal que tots els alumnes es beneficiïn d'una educació innovadora, intercultural, inclusiva i de qualitat*".

Aquest objectiu principal es desglossa en un conjunt d'objectius específics que guiaran el principal. Són els següents:

- *Evitar la segregació que provoca l'aula d'acollida.*
- *Aprofitar les influències dels companys autòctons perquè els alumnes novinguts puguin aconseguir uns millors aprenentatges.*
- *Treballar la interculturalitat de manera oberta dins la pròpia aula ordinària i no de forma puntual.*
- *Sensibilitzar el professorat en relació a la necessitat d'un canvi d'actitud i de metodologies en ver l'atenció de tot l'alumnat.*
- *Aprofundir en altres estratègies d'ensenyament-aprenentatge per part del professorat de l'IES Montilivi.*
- *Afavorir i millorar la coordinació entre tot el professorat.*

4. Marc teòric

4.1 Fenomen migratori

Abandonar el territori natal per residir de manera temporal o permanent en un altre és un fet que ha estat present al llarg de tota la història de l'ésser humà. No és una situació nova; no obstant això, si que hi ha diferències entre les diverses migracions: les causes, les maneres, les conseqüències al país d'origen i al país acollidor.

El perfil de persona immigrant és difícil de definir, però sí que cal ressaltar que no són les persones més pobres, ja que aquestes no tenen suficients recursos ni tant sols per plantejar-s'ho. En moltes ocasions, ens trobem davant persones formades i professionals que no veuen en el seu país possibilitats de millorar les seves condicions. Malgrat que les migracions han estat presents per tots els territoris, aquí només destacarem la situació d'Espanya i en especial interès la de Catalunya.

Les raons per les quals les persones abandonen el seu país d'origen són complexes i tenen relació amb el marc individual de decisions, el procés familiar/social i el context econòmic, social i polític nacional. A més a més, tots aquests elements estan condicionats per la globalització dels processos econòmics i culturals. Algunes de les raons més destacades són: la recerca d'una vida millor per un mateix i la seva família, la disparitat d'ingressos entre les diferents regions i dins d'una mateixa, les polítiques laborals i migratòries dels països d'origen i de destí, els conflictes polítics, la degradació del medi ambient, etc. Existeixen diverses interpretacions teòriques d'aquestes migracions tanmateix s'ha de tenir clar que cada procés migratori combina explicacions de caire estructural amb les personals i familiars.

L'economia ha sigut la ciència pionera a analitzar els processos migratoris. En concret, ha elaborat la teoria neoclàssica, anomenada també teoria del push-pull. La interpretació neoclàssica de les migracions analitza els factors d'expulsió i d'atracció. És una visió estrictament economista dels processos migratoris i ha influenciat especialment als polítics que elaboren les polítiques immigratòries. Aquesta teoria simplista considera les migracions com un desequilibri en el qual els treballadors busquen equiparar la seva renda a través dels països. S'entén que mentre els salaris siguin diferents, les migracions persistiran sempre i quan el govern del país receptor no faci restriccions (Malgesini i Giménez, 2000). Aquest enfocament es va enriquir a partir de les teories del desenvolupament que van començar a adquirir

importància a partir dels estudis de Lewis i d'altres autors. Per tant, la teoria neoclàssica explica les migracions dient que (Massey, Arango *et al*, 1993: 434):

1. Les migracions internacionals de treballadors es produeixen per diferències entre les taxes salarials dels diferents països.
2. La eliminació d'aquests diferencials acabarà amb el trasllat de treballadors, i les migracions no tindrien lloc si aquestes diferències no existissin.
3. Els fluxos internacionals de capital humà, fonamentalment de treballadors qualificats, responen a les diferències a la taxa de retorn al capital humà, que pot ser diferent del nivell salarial promig, generant un model especial de migracions eventualment oposat al dels treballadors no qualificats
4. Els mercats de treball són els mecanismes primaris pels quals s'indueixen els fluxos internacionals de treballadors; un altre tipus de mercat no tenen efectes significatius sobre les migracions internacionals.
5. La via per la qual els governs poden regular els fluxos migratoris és a través de la regulació dels mercats de treball en els països receptors i/o en els emissors.

Altres autors com Harris i Todaro va revisar la seva teoria amb un enfocament microeconòmic, a partir de l'estudi de les migracions rurals-urbanes: ja no es tracta de l'atractiu del salari real, sinó de les expectatives salarials de l'immigrant. Zolberg (1983) afegeix a l'augment del salari, la possibilitat d'accedir als bens col·lectius lliurement com la resta de residents del país receptor.

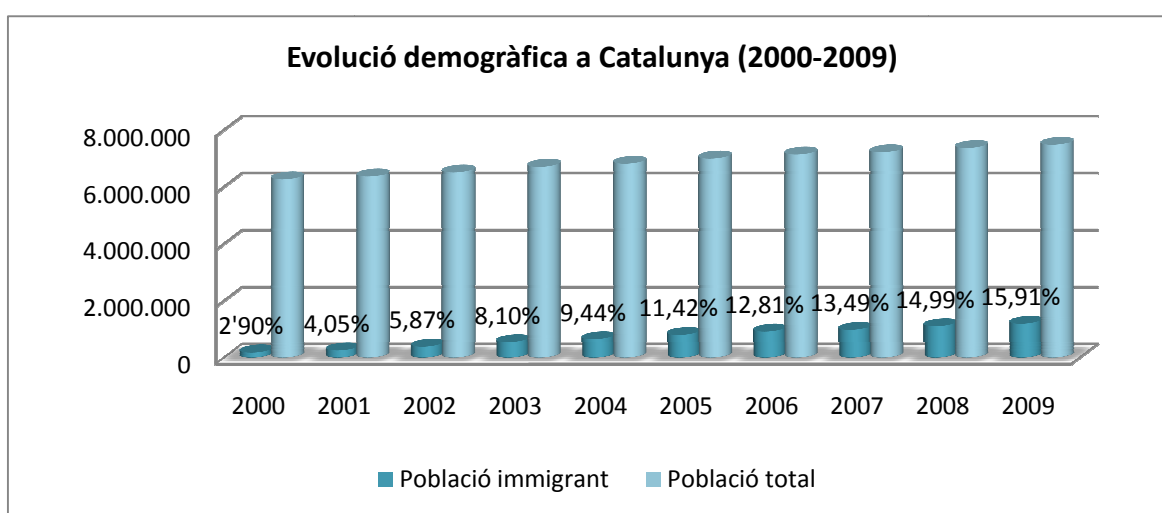
Com a crítica a l'argumentació neoclàssica, a finals dels anys setanta, va aparèixer una aportació que es coneix com la teoria del mercat de treball dual. Aquesta sosté que, al marge de les motivacions que guien les decisions dels migrats, les migracions internacionals es produeixen per la demanda intrínseca de les societats industrials modernes. Segons Piore (1979), les migracions no es generen per factors d'expulsió en els països emissors, sinó per factors d'atracció en els receptors, que són qui experimenta una necessitat crònica i inevitable de treballadors estrangers. A més a més, és difícil que els governs puguin influir sobre les migracions internacionals a través de polítiques que modifiquen escassament les taxes de remuneració i de desocupació: els immigrants omplen una demanda de treball que té un lloc estructural dintre de les actuals societats post-industrials, i per influir-hi es requereixen canvis profunds en l'organització econòmica (Massey *et al.*, 1993).

Per últim, existeix la teoria del sistema global que argumenta que en el transcurs dels segles, la penetració del capitalisme en les àrees perifèriques en busca de riqueses materials primeres i

benefici il·limitat, va crear una població propensa a la mobilitat geogràfica. Actualment, la lògica del mercat és expandir-se geogràficament i funcionalment, mitjançant l'intercanvi i els fluxos econòmics i de treballadors entre nacions. Però aquest sistema global de mercat entre en contradicció amb els interessos dels estats independents, els quals estan constantment preocupats per preservar i defensar la seva sobirania. La teoria del sistema global considera a les migracions internacionals com part de la dependència dels països perifèrics dels centrals, juntament amb altres factors econòmics, polítics i socials. Finalment, les migracions internacionals tendeixen a produir-se entre les potències colonials i les seves antigues colònies, a causa de l'establiment de vincles culturals, idiomàtics, administratius, de comunicació, etc., els quals es van transformar en mercats transnacionals i culturals específic durant l'època de la dominació (Malgesini, 1999).

4.2 Situació actual a Espanya i Catalunya

Tradicionalment, Espanya ha estat un país emigrant, sobretot a l'època franquista, tanmateix, aquests últims anys, s'ha convertit en un país d'immigrants. Segons el cens de l'INE, a l'any 2010, el 12% de la població espanyola és de nacionalitat estrangera. A Catalunya, la població immigrant a l'any 2009 era de 1.189.279 sobre una població total de 7.475.420 habitants. El gràfic següent mostra l'augment de les persones immigrants a Catalunya des de l'any 2000. Cal destacar que l'augment ha estat constant, sense grans pujades. Tot i això, també mostra que els últims anys l'augment no ha anat minvant, però sí que s'ha estancat.



Font 1 Elaboració pròpia a partir de les dades extretes de la pàgina web d'IDESCAT.

En referència a l'àmbit legislatiu, l'article 13.1 de la Constitució Espanyola reconeix als estrangers les llibertats públiques que garanteix la pròpia Constitució als espanyols. Tanmateix, els exclou expressament del dret de sufragi i de l'accés als càrrecs públics. La Llei Orgànica

5/1985, d'1 de juliol va pretendre limitar al màxim l'arribada d'immigrants. Aquesta llei tant restrictiva potenciava un tipus d'immigració temporal, els permisos de treball i residència eren de períodes curts, no es contemplava el reagrupament familiar i els drets socials eren pràcticament inexistents. A més a més, establia un règim de sancions que conduïa gairebé sempre a l'expulsió dels immigrants. Aquesta restrictiva llei que tenia intenció d'ordenar la immigració, va estimular l'entrada il·legal d'immigrants (Carbonell, 2000). Els anys noranta es van fer una conjunt de millores, al 1994 es van fer possibles els reagrupament familiar, els permisos permanents de treball i de residència i el reconeixement ampli dels drets dels menors. La Llei Orgànica 4/2000, de 11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social, va suposar un canvi important per la introducció de polítiques d'integració, per ampliar els drets dels immigrants i establir un principi general d'igualtat amb els espanyols. La LO 11/2003, de 29 de setembre i la LO 14/2003, de 20 de novembre, van modificar l'expulsió i l'establiment de la commutació de penes de presó de fins a sis anys per l'expulsió. També es va adaptar la norma als canvis en els fenòmens migratoris i incorporar instruments que permetin una regulació dels fluxos migratoris millor i més senzilla, així com la introducció de les decisions preses a la Unió europea.

En l'àmbit educatiu, al 1999 la Llei Orgànica dels Drets i Llibertats dels Estrangers i la seva Integració Social va atribuir el dret a l'educació bàsica i gratuïta a tots els joves, al marge de la situació legal. A més, s'inclouïa l'accés al sistema públic de beques i a l'educació no obligatòria.

Per últim, destacar que les persones immigrants que viuen a Espanya s'estan veient plenament afectats per la crisi econòmica que viu el país. Aquest fet ha generat que es detectes un escàs augment de migracions al llarg de l'últim any, fet que podria generar un canvi de tendències. La població immigrant es veu afectada sobretot per l'augment de l'atur i la dificultat de trobar un nou lloc de treball. Aquest fet produeix que aquestes persones es replantegin la possibilitat de tornar als seus països d'origen. En l'àmbit educatiu també s'estan generant canvis a causa de la crisi, sobretot en l'acollida dels menors als centres educatius. Des del govern es pretén suprimir els agents LIC i les aules d'acollida, ja que generen unes despeses que no es poden cobrir; la qual cosa produirà que els alumnes nous accedeixin directament a l'aula ordinària. Per tant, l'alumnat immigrant tindrà greus dificultats per aconseguir èxit escolar, a no ser que s'aposti per adoptar pràctiques alternatives d'èxit a l'aula ordinària.

4.3 La immigració i els centres educatius

4.3.1 L'acollida d'alumnes immigrants a altres països i a Espanya

QUEBEC

El Canadà és un país de grans diferències i ampla diversitat, tant de caràcter geogràfic com social, polític, lingüístic i cultural. Més concretament, el Quebec es considera una societat immigrant, el motiu és bàsicament perquè la immigració és una font de desenvolupament pel mateix país. El tipus d'immigració que hi arriba té l'objectiu d'instal·lar-s'hi permanentment; així doncs hi ha un nivell baix de persones immigrants que hi visquin temporalment. Així mateix, cal destacar la política de selecció d'immigració que hi ha vigent al Canadà, la qual produeix una distribució de les persones estrangers entre les classes socials evitant així polaritzar la societat. Això en l'àmbit educatiu significa que la població d'origen immigrant es distribueix en tots els tipus d'escoles i no representa un perfil de fracàs escolar més alt que el promig de la població nativa (McAndrew i Rossell, 2000). Aquesta política de selecció més endavant ajudarà a comprendre el desplegament de programes educatius que afavoreixen la integració educativa dels alumnes immigrants.

Cronològicament, a l'any 1969, les escoles franceses de Montreal van començar a utilitzar les aules d'acollida tancades per atendre els alumnes estrangers que no tenien coneixement de la llengua francesa. Així doncs, va ser al Canadà on es van impulsar les primeres aules d'acollida. Primerament, era una metodologia poc utilitzada ja que la majoria d'aquests alumnes es matriculaven a les escoles angleses. Tanmateix, a l'any 1970, es va impulsar la llei 22 que limitava les places a les escoles angleses. Però, va ser sobretot l'any 1977 amb l'arribada de la llei 101 quan es va veure necessari augmentar l'ús de les aules d'acollida (Siqués, 2008). Aquesta llei restringia encara més l'accés a les escoles angleses fins al punt que només si podien matricular els alumnes que els seus pares haguessin estudiat a una escola anglesa o bé que hi tinguessin un germà. Així doncs, aquest fet, va generar que es busquessin mètodes per aconseguir que els alumnes aprenguessin la llengua i que adquirissin el nivell d'aprenentatges dels seus companys el més aviat possible.

Les aules d'acollida tancades, d'accés universal, eren per a tots els alumnes que havien arribat al Quebec després de menys de 5 anys i encara no dominaven suficient la llengua francesa. Aquestes classes tenien un nombre inferior d'alumnes (uns 15 per professor) i teòricament duraven un any. A més a més, tenien un programa pedagògic que combinava l'aprenentatge

actiu de la llengua amb un èmfasis espacial per la llengua escolar i la iniciació a la vida i a la cultura de la societat del Quebec. Per complementar aquestes classes, els alumnes que feia més de 5 anys que vivien al Quebec i encara no tenien prou domini de la llengua, contaven amb un suport puntal a les aules ordinàries. Tenia una durada de més o menys dos anys i solia traduir-se en un professor especialista de llengua dins la mateixa aula (McAndrew i Rossell, 2000). Aquest sistema no va funcionar suficientment bé, ja que molts professors cada vegada creien que els alumnes havien de passar més temps a les aules d'acollida. D'altra banda, hi havia l'opinió que si els alumnes nouvinguts anaven a les classes ordinàries aquests farien anar lents a la resta de companys. A partir del 1990, al Quebec es va retallar l'estada a l'aula d'acollida i es van desenvolupar un programa de suport lingüístic a l'aula ordinària un cop l'alumne nouvingut hagués estat un temps a l'aula d'acollida.

Cap els anys 80 es va començar a qüestionar el mètode d'ensenyar bàsicament la llengua, tant investigadors com educadors creien que aquest model tenia un caire massa compensatori i assimilacionista. En conseqüència es va posar en marxa el programa d'ensenyança de la llengua d'origen (MEQ, 1978). Aquest programa tenia com a objectiu aconseguir l'èxit escolar dels alumnes d'origen immigrant a través del domini de la seva llengua materna. En el cas que en una escola el 10% dels alumnes parlessin una mateixa llengua, se'n organitzaven classes de dues hores i mitja a la setmana abans o després de classe o bé als migdies. Aquestes classes de la llengua materna d'alguns estudiants del centre també eren obertes a tot l'altre alumnat, esperant així un enriquiment del patrimoni lingüístic de la societat entera.

Als anys 90 a part dels models compensatoris i multiculturals que es van posar en marxa als anys anteriors, es va veure necessari analitzar els mètodes d'ensenyança naturals. Aquests es veuen altament influenciats per la cultura majoritària, així que per aconseguir una ensenyança més oberta a totes les cultures van generar un conjunt d'accions com ara (MEQ, 1978):

- a) Revisar el material didàctic i el desenvolupament d'una guia pels editors de manuals, per tal d'assegurar l'absència d'estereotips i que proposen pistes d'integració de la diversitat cultural.
- b) Crear programes d'acció positiva per assegurar que les autoritats escolars reclutin una proporció equivalent de nous docents d'origen immigrant.
- c) Diverses activitats d'apropament a les famílies.

En conjunt, al Quebec hi ha tres models aula d'acollida: l'aula tancada, espai allunyat del que seria estrictament la comunitat escolar compost per 15-20 alumnes agrupat per nivells ; l'aula tancada amb incorporació progressiva a l'aula ordinària, aquestes aules estan dins el mateix institut i en poques setmanes l'alumne ja va assistint a algunes assignatures a l'aula ordinària; el model d'integració total amb suport lingüístic a l'aula ordinària, l'alumne s'incorpora directament a l'aula ordinària i rep suport lingüístic així com algunes classes de llengua a la setmana.

ESTATS UNITS D'AMÈRICA

Centrant-nos a una altra zona geogràfica com són els Estat Units d'Amèrica, es fa palès que la llengua també ha estat una problemàtica i encara ho és en aquest territori. Cal tenir en compte, però, que els Estats Units és un país compost per persones de moltes procedències diferents. Aquest fet ha generat que el plantejament de com educar les persones que parlen una altra llengua fos divergent que el del Canadà i la de molts altres països Europeus. Com ja s'ha dit, els EUA ha sigut sempre una societat multilingüista, des dels seus orígens. Cap el 1839 es va començar a aprovar a alguns dels estats la llei que permetia a les escoles ensenyar amb les llengües originàries de les persones nouvingudes, aquesta possibilitat beneficiava els alumnes que no dominaven la llengua anglesa i els permetia continuar amb els seus estudis. Però cap al 1845, va començar a declinar-se aquesta tendència en comprovar que a zones rurals gairebé no s'ensenyava l'anglès. Fets com les dues guerres mundials van dificultar el revifament de l'educació bilingüe, ja que es va accentuar l'americanisme. De tota manera, al voltant dels anys 60 el bilingüisme va reaparèixer a l'estat de Miami (1968) i es va estendre per altres estats. Cal destacar que en aquells temps el percentatge de persones immigrants al país era realment baix. Aquesta seria una de les principals causes del retorn del bilingüisme, ja que, uns anys després, els canvis demogràfics i l'augment de la població immigrant van causar l'aparició del moviment "*Only english!*"; fet que va provocar l'elaboració de legislació per tal que el govern reduís l'ús d'altres llengües. Tant és així que, a l'any 2002, el Congrés va rebutjar la Llei d'Educació Bilingüe que havia finançat el desenvolupament de programes, de formació de professorat i els serveis de suport durant més de trenta anys. La llei que la va reemplaçar és la Llei d'Adquisició de la Llengua Anglesa; la qual elimina totes les referències al bilingüisme i inclou provisions concebudes per desanimar la instrucció en la llengua nativa. Avui en dia, als americans monolingüistes se'ls incentiva menys per adquirir un altre idioma, especialment en vista de la difusió mundial de l'anglès. A moltes persones els crea temor la diversitat lingüística, una reacció molt poc habitual en quasi tot el país amb anterioritat als anys vuitanta.

En definitiva, cal tenir en compte que aquestes anades i vingudes del bilingüisme no rau en un problema pedagògic, sinó que és simplement un debat polític. Els líders polítics no entenen els beneficis d'aquests programes d'educació bilingüe pels alumnes que pertanyen a minories ètniques. Així que, com diu l'autor Crawford (2001), la dedicació dels professionals en aquest sentit ja no és suficient, falta el compromís polític per aconseguir l'èxit.

FRANÇA

La immigració a França no és una novetat, històricament han existit molt moviments migratoris al país com a conseqüència del seu passat colonial i les seves característiques industrials (Eurydice, 2004). La qual cosa ha generat unes determinades polítiques d'atenció als alumnes immigrants. Per exemple, s'està substituint progressivament les classes de llengua i cultura d'origen dirigides només per l'alumnat nouvingut per classes de llengües estrangeres per tot l'alumnat (Eurydice, 2009). No obstant això, aquesta proposta té certes limitacions que són el resultat del sistema de formació i qualificació del professorat de llengua estrangera. Els centres educatius de França permeten la inscripció als centres educatius a tots els fills d'immigrants fins i tot els que estan en situació irregular. Per aquests alumnes nouvinguts hi ha un seguit de mesures per tal de donar-los informació i orientació: informació escrita sobre el sistema escolar, servei d'intèrprets, reunions addicionals específiques per les famílies immigrants, etc. D'aquesta manera, tant les famílies com els mateixos alumnes poden conèixer el sistema educatiu francès així com els seus drets i les seves obligacions com a estudiants.

D'altra banda, a l'any 2002 es comencen a fer efectives legislativament un seguit d'ajudes per a l'alumnat nouvingut en referència a l'aprenentatge de la llengua i la seva integració al centre. Les quals es basen en l'atenció directa amb suport dintre la mateixa classe ordinària així com també un suport transitori a les aules d'acollida (Eurydice, 2004). Aquestes aules d'acollida es caracteritzen per requerir un mínim de quinze alumnes que no han estat mai escolaritzats amb anterioritat. S'hi duu a terme una aprenentatge intensiu de la llengua d'instrucció. Primerament, es treballa el francès parlat i posteriorment es treballa l'escriptura i la lectura. Cal destacar que a França la "llengua materna" d'aquests alumnes immigrants pot ser una assignatura optativa a l'ensenyança obligatòria, fins i tot la nota s'afegeix al butlletí de notes oficial. També es tenen en compte les costums de les famílies immigrants als menús escolars. En canvi, des del setembre del 2004 va entrar en vigor la prohibició de l'exhibició ostentosa de símbols religiosos a les instal·lacions dels centre. A més a més, cal ressaltar que els menors de famílies immigrants amb escassos recursos econòmics estan exempts de part de les despeses que generen els serveis escolars.

Per últim, pel que fa a la formació del professorat és bàsicament sobre coneixements de llengua francesa com a segona llengua o llengua estrangera, a les classes d'iniciació o d'acollida dels alumnes sense una escolarització prèvia. No es requereix una formació inicial, però es sol seleccionar professorat amb la formació anteriorment esmentada. Si que s'exigeix una formació continua i específica en francès com a llengua estrangera.

ESPANYA

L'autor Benjamin Zúfiurre (2006) reflexiona sobre les conseqüències de tres tipus d'immigració a les escoles espanyoles. Espanya necessita desenvolupar tot tipus de mesures educatives i socials. El país té tres tipus d'immigrants: per una banda, els que provenen de Sud Amèrica, que comparteixen la mateixa llengua; els que provenen de l'Europa Oriental, que comparteixen un nou projecte d'Europa; i per últim, els africans del Nord, amb qui comparteixen un entorn comú. Les formes educatives de tractar els alumnes immigrants a Espanya ha estat a partir de models compensatoris. S'ha focalitzat el problema amb les necessitats dels alumnes i s'ha optat per fer grups de nivells, entre d'altres pràctiques. Cal treballar per models educatius de caire inclusiu que atenguin a tot l'alumnat.

Zúfiurre té l'objectiu de millorar els índex d'èxit escolar entre les minories. Entén que l'èxit depèn de trobar les respostes a la manera adequada de tractar la diversitat: com desenvolupar les competències lingüístiques, quins mètodes garanteixen la inclusió, com millorar les expectatives, etc. Algunes de les conclusions que es poden treure de la seva recerca és que "la separació dels alumnes dels seus grups originals per facilitar l'ensenyament i l'aprenentatge no és una estratègia adequada. Mentre que separar els alumnes pot estar justificat en termes de necessitat de l'ensenyament-aprenentatge, l'organització del grup classe especial condueix a la segregació i l'exclusió social a l'escola i també a la societat". El suport del grup escolar natural i l'intercanvi i la cooperació entre estudiants és molt important. Les conclusions a què arriba Zúfiurre consisteixen que una bona escola amb un bon ambient social prou un major progrés entre els alumnes immigrants, tot i que a Espanya totes les escoles estan dins d'un mar comú de regulacions estatals, s'ha de treballar particular a nivell de centre per aconseguir aquest objectiu de bon ambient. Per últim ressaltar la importància d'aprendre de les experiències passades d'altres països com França, Alemanya, Escandinàvia i Gran Bretanya que actualment ja tenen segones i terceres generacions d'immigrants. Les seves actuacions han de servir per guiar a Espanya en l'acollida dels alumnat nouvinguts.

4.3.2 Metodologies d'acollida vigents

Segons l'informe realitzat per Euridyce (2004), a escala europea existeixen dos metodologies d'acollida bàsiques: integrades o separades. Pel que fa a les integrades, consisteixen que els menors immigrants es distribueixin a les aules amb els menors de la mateixa edat (o més joves, segons les circumstàncies) dintre de l'educació integrada. Així que en aquest cas, es segueixen els mètodes i continguts curriculars dirigits als alumnes autòctons. Les mesures de suport són fonamentalment de caràcter lingüístic i s'apliquen de forma individual per a cada alumne durant l'horari escolar normal. Així doncs, és realitza una integració directa amb suport dins la mateixa classe ordinària o bé amb suport puntual fora de les classes ordinàries. En aquest cas, poden realitzar-se classes extraescolars dins el mateix centre a més a més de l'educació que reben dins l'horari lectiu.

En referència al model separat pot tenir dues formes: unes de caràcter transitori i unes altres de llarg termini. Les primeres s'organitzen agrupant els menors immigrants i se'ls separa de la resta durant un període de temps limitat, de forma que poden beneficiar-se d'una atenció especial ajustada a les seves necessitats. Tanmateix, poden rebre part dels aprenentatges amb la resta dels alumnes dins la mateixa aula ordinària. Aquest model l'anomenem "aules d'acollida". Pel que fa a la segona forma, s'organitzen classes especials en el centre durant un o més cursos escolars que amb freqüència agrupen a menors immigrants segons les seves competències en la llengua d'instrucció i les seves necessitats..

Al Quebec les formes d'acollida poden ser tres: aules d'acollida tancada, l'aula d'acollida oberta i el model d'integració total. Pel que fa al primer, consisteix en una aula formada per 15 o 20 alumnes i habitualment ubicada dins el mateix centre educatiu. Tanmateix, l'alumne que hi assisteix, no necessàriament habita al territori sinó que es traslladat amb transport escolar. Els alumnes són agrupats per tres nivells i van entrant al programa o sortint al llarg de tot el curs, segons els seus progressos. Cal destacar que el professorat és especialista en l'ensenyament de la llengua, tot i que en algunes hores també reben ensenyament d'altres matèries com ara les matemàtiques. Per determinar si aquests alumnes poden accedir a l'aula ordinària, se'ls sotmet a una prova estàndard. En el cas que sigui aprovada, l'alumne va al centre que li és assignat territorialment. Cal ressaltar que un cop a l'aula ordinària l'alumne pot rebre suport lingüístic puntual.

Les aules d'acollida obertes es diferencien de les anterior pel fet que l'alumnat s'incorpora en poc temps a algunes classes dins l'aula ordinària. A assignatures com educació física que l'ús de la llengua és menys rellevant afavoreixen l'integració de l'alumnat nouvingut. En aquests

espais l'alumnat pot interaccionar amb el seu grup-classe de l'aula ordinària. En altres assignatures com les ciències naturals o les matemàtiques també pot participar-hi tot i que en algunes ocasions mitjançant suports lingüístics individuals. Per últim, la integració total s'utilitza en zones on el nombre d'alumnes nous no és gaire elevat. Així que l'alumnat estranger s'incorpora directament a l'aula ordinària, rep un suport lingüístic a la mateixa aula i en algunes ocasions rep classes específiques de llengua que poden variar des d'una hora diària a dues setmanals (Siqués, 2008).

4.4 L'educació en la diversitat

L'augment de persones de diferents orígens al nostre país, com s'ha comentat en els capítols anteriors, ha produït un augment de diversitat d'alumnes també als centres educatiu. Així que s'han de prendre mesures per tal que aquesta diversitat no perjudiqui a ningú. Els centres educatius han de vetllar perquè totes les persones que intervenen al centre, tant alumnes com professors com el personal administratiu i famílies, valorin la diversitat cultural i ajudin a tots els estudiants immigrants i a les seves famílies a sentir-se inclosos i valorats per la comunitat educativa. És rellevant que sobretot a l'aula els alumnes nous es sentin acollits i valorats, per això el professorat ha d'oferir un espai d'aula inclusiu i intercultural. S'ha de tenir en compte tant l'espai físic on es treballa com les metodologies que s'utilitzen.

Primerament, és rellevant aclarir el significat de "diversitat cultural". Es defineix com un sistema de valors que inclou les creences i expectatives, els patrons de rutina, conductes i costums creades i mantingudes per un grup i que són utilitzades i modificades per aquest mateix grup (Aguado, 2005). A més a més, ajusten i regulen les relacions entre les persones, les coses i la naturalesa. No només això, sinó que també posseeixen coneixement implícit i explícit compartits necessaris per sobreviure com a grup i facilitar la comunicació entre els seus membres. Aquesta mateixa autora presenta un seguit de consideracions que s'han de tenir en compte en relació a la diversitat cultural. Determina que cal evitar una visió superficial o frívola de la cultura; tenir en compte les diferències culturals afegint-hi les de classe social, gènere, edat, etc; tenir present que no tots els trets d'una cultura tenen el mateix valor per les persones que s'hi identifiquen; cal considerar les diferències culturals com constructes dinàmics, tota cultura està en procés de canvi constant, de reequilibri a partir de noves situacions en el grup social com a resultat del contacte entre grups socials i, per últim, tenir clar que la cultura proporciona línies de treball d'acció en un grup determinat.

Al llarg de la història han sorgit diferents perspectives per donar resposta a la diversitat cultural, millorar la cohesió social i el desenvolupament autònom de col·lectius i individus. Aquestes perspectives s'han agrupat bàsicament en quatre grans grups (Besalú, 2002) (Coelho, 2005) :

- *Separació*: implica una separació legalment forçada de diferents grups culturals i racials. Són polítiques que pretenen limitar la participació de les minories, encara que aquestes sigui majoria numèrica, per tal de garantir el domini polític o econòmic d'un determinat grup. Així mateix, també existeixen segregacions de manera informal creades a partir de certes estipulacions que serveixen per evitar la participació de

grups concrets. En termes educatius, consisteix en separar els alumnes de minories ètniques dels alumnes autòctons amb la justificació que és per evitar que el nivell d'aquests últims baixi

- *Assimilació:* entén la diversitat cultural com un obstacle, es a dir, pretén que tots els alumnes, tant els autòctons com els nouvinguts, tinguin igualtat d'oportunitats a la societat on viuen. Per això, es suprimeixen les diferències. Hi ha la mateixa oferta de formació per a tots ells. Aquesta visió es justificada a partir del fet que totes aquests alumnes compartiran i compatiran en el mateix mercat de treball, així que no hi pot haver desigualtats. Els resultat que s'han palès amb aquesta tendència són, per una banda, l'augment del fracàs escolar per part dels alumnes minoritaris i, per l'altra, l'augment d'aules adaptades i d'immersió.
- *Multiculturalisme:* Aquesta tendència es caracteritza pel reconeixement i valoració de totes les cultures, proporcionant a les persones un sistema de referències i de normes que dona una gran seguretat personal. Portat a un extrem podria ocasionar una fragmentació de la societat: cada grup cultural, la seva escola específica. A nivell escolar, aquesta perspectiva només contempla actuacions amb l'alumnat immigrant; es limita a treballar els aspectes curriculars; entén l'escola com un espai ideal per recrear les relacions interètniques, però tractant-ne prioritàriament les diferències; promou intervencions educatives centrades en estratègies de contacta; i, a més a més, es limita a incloure en el currículum tòpics culturals dels diferents col·lectius.
- *Interculturalisme:* Es caracteritza pel reconeixement del pluralisme cultural i el respecte per la identitat pròpia de cada cultura, amb el desig de construir una societat plural, cohesionada i democràtica. Exigeix que l'escola ha de representar totes les cultures que coexisteixen en un ambient determinat amb l'objectiu de construir una cultura comuna.

Per altra banda, un dels objectius fonamentals de l'educació a la diversitat és aconseguir l'èxit escolar de tots els alumnes, ja que entre els grups d'alumnes que pertanyen a minories ètniques existeixen rellevants índex de fracàs escolar. L'autor Ogbu (1993) ha investigat aquest fenomen i ha fet una crítica a les etnografies que es realitzaven fins aquell moment per estudiar el fracàs escolar dels alumnes d'altres cultures. Ogbu afirma que el problema rau en el fet que es fan microetnografies on només es tenen en compte el que passa dins l'aula i les característiques familiars. Així doncs les etiqueta com a simples perquè no tenen en compte aspectes com el context, les influències de les creences i la ideologia, la economia, etc. Una altra aportació que realitza l'autor és el fet de no buscar

què passa en el col·lectiu, sinó buscar-ho a la relació entre el col·lectiu i la cultura majoritària, la cultura del país. Ell parla de dos tipus de minories les voluntàries i les involuntàries. Aquestes últimes consisteixen en persones que quan neix ja se sent com un col·lectiu minoritari i exclòs; la qual cosa perjudicarà molt la seva autoimatge i deteriorarà la relació amb la majoria. En canvi, les minoria voluntàries són persones que decideixen marxar a un altre país i quan hi arriben es converteixen en una minoria. Altres autors, sociòlegs com Portes, han seguit el treball d'Ogbu, ja que es creia limitat, i han clarificat tots els elements que intervenen en l'èxit o el fracàs de les minories: al centre educatiu, la història, les dimensions, l'oferta educativa, la composició de l'alumnat, l'estabilitat de la plantilla; a l'organització, el clima, l'atenció a la diversitat, l'organització del professorat, l'agrupament de l'alumnat, el seguiment de l'alumnat, el suport extern; al professorat, la seva formació, les expectatives, l'estil docent; a la comunitat, l'acollida i la relació de les famílies; al pedagògic, l'ideari, els mètodes docents, el currículum, la pertinença i l'avaluació; a l'acompanyament i l'orientació, les tutories, l'orientació acadèmica i laboral i la motivació.

4.4.1 Educació intercultural

Per una millor comprensió, cal profunditzar en el concepte d'educació intercultural que és definit per l'autor Jordán (1999: 27) de la següent manera: "Esta educación va encaminada a conseguir en todos los alumnos, de todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües." Alguns dels objectiu de l'educació intercultural que aquest mateix autor ressalta són: cultivar actituds interculturals positives, millorar l'autoconcepte personal, cultural i acadèmic dels alumnes, potenciar la convivència i la cooperació entre alumnes culturalment diferents, dintre i fora de l'escola i, per últim, potenciar la igualtat d'oportunitats acadèmiques a tots els alumnes.

L'autor Xavier Besalú (2000: 71) també exposa una descripció en referència a aquest concepte: "La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particulares 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 plan de igualdad." S'ha d'evitar que la cultura

majoritària rebutgi o aïlli la resta de cultures minoritàries, sinó que cal aprendre a viure junts, en un mateix espai de comprensió, respecte, pluralitat i riquesa. En definitiva, cal entendre l'educació intercultural com una perspectiva que engloba tota la comunitat educativa i que pretén, entre d'altres aspectes, establir el respecte mutu, comprendre els efectes negatius dels prejudicis i els estereotips i desenvolupar la capacitat d'acceptar punts de vista diferents. Així mateix, aquesta perspectiva apareix com l'adaptació del sistema educatiu a la realitat actual.

Actualment, a molts centre educatius catalans es treballa la interculturalitat de manera superficial, sobretot, a partir d'experiències educatives que es poden agrupar en: jornades o setmanes culturals; unitats didàctiques o de programació amb l'objectiu d'augmentar la informació i l'interès positiu (coneixement d'altres sistemes culturals, reflexió sobre formes de vida i organització social, coneixement del fenomen migratori, racisme i xenofòbia, etc.); la narració i contrast de contes de diferents contextos culturals; tallers de dansa, escriptura, jocs del món, música, cuina, teatre, trenes, percussió, etc.; i altres activitats per potenciar actituds positives cap a la diversitat, facilitar la convivència, el tractament i la regulació del conflicte i potenciar habilitats socials. És habitual caure en el parany que realitzant alguna activitat etiquetada com a intercultural, ja s'ha complert amb l'objectiu de treballar l'educació intercultural en el centre educatiu. Aquesta educació no es limita en un conjunt d'activitats afegides i desconnectades del currículum ordinari i global de l'escola.

Per aconseguir que un centre educatiu treballi a partir d'una visió intercultural és necessari que tots els agents estiguin d'acord amb la perspectiva. A més a més, hi ha d'haver una motivació patent de voler aconseguir uns canvis i una educació de qualitat per a tot l'alumnat. A vegades, aquesta consciència no hi és i cal treballar amb el professorat perquè sorgeixi. Així que és un treball conjunt i continu. Com ja s'ha dit, l'educació intercultural no es pot limitar a simples intervencions puntuals.

EL PROFESSORAT I L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Quant al professorat és la pesa clau per una educació de qualitat. Així que és important analitzar-ne la figura i orientar la seva intervenció cap una perspectiva intercultural. Algunes de les percepcions que té el professorat en vers la diversitat són les següents (Essomba, 1999):

- Perceben la diversitat dels alumnes com un problema afegit a la tasca educativa. Els professors se senten sols, poc formats i sense prou ajuda per atendre una realitat realment complexa.

- El professorat que ha rebut una formació idealitzada sobre interculturalitat es desanima pel fet de no aconseguir els resultats esperats. Així que adquireixen una actitud pessimista i a la defensiva.
- Ensenyen una educació intercultural *light*, és a dir, treballen dies puntuals aspectes més aviat folklòrics de la diversitat cultural. D'aquesta manera no han de reorganitzar les seves classe i tenen la sensació de satisfacció.
- En alguna ocasió, s'atorga un paper secundari a l'educació intercultural en el currículum i vida escolar, fins a l'expressió d'actituds devaluadores dels alumnes i cultures diferents a la pràctica quotidiana real.

Cal ressaltar que entre les opinions anteriorment descrites hi ha excepcions, però tenir un mapa clar de diferents visions és important per a dur a terme una bona formació al professorat. Cal conèixer millor els centres educatius i els professors que aposten per una educació intercultural equilibrada, realista i compromesa, per tal d'aprendre de les seves experiències i poder caminar cap una formació del professorat més adequada a la realitat. El professorat ha de comprendre que l'educació intercultural es resol millor amb una sèrie discreta d'accions i actituds plausibles des del punt de vista qualitatiu que no amb un conjunt quantitativament extens d'intervencions i tècniques sofisticades. Per poder atendre els seus alumnes ha de conèixer-ne els seus punts forts i promoure activitats que els suposin un aprenentatge significatiu.

Un altre aspecte rellevant és el tema de les expectatives del professorat en vers el seu alumnat. Per exemple, en el cas dels alumnes immigrants provinents d'un barri "gueto", el professorat considera que el context d'aquests alumnes és tant perjudicial per tenir un bon rendiment acadèmic que ja no tenen cap tipus d'ambició pedagògica. Els professors tenen una sensació d'imptència que és limiten a dur a terme mesures compensatòries. En aquest sentit, el docent actua de manera diferent quan no té bones expectatives cap un alumne: li pregunta menys, li dóna exercicis senzills, l'avalua fixant-se més en els errors que en els encerts, valora poc les millores positives, etc. Totes aquestes actuacions són moltes vegades inconscients però l'alumne les percep i l'influeixen en els seus resultats. Així doncs, com diu Jordán (1996: 89) "Les expectatives, fundades o no, que dipositen els professors sobre cada alumne tendeixen a complir-se com si d'autèntiques profecies es tractessin". Per tant, cal que el professorat es conscienciï de la influència que tenen les seves expectatives (tant les positives com les negatives) sobre l'èxit educatiu dels seus alumnes. Aquest influència es pot entendre com un instrument pedagògic més per fomentar l'interès i la motivació de l'alumnat.

Pel que fa a la formació del professorat en educació intercultural, s'ha de tenir clar que no es pot oferir només a professors aïllats i voluntaris, perquè no esdevindrien canvis en el centre. Per poder produir una modificació de la situació, cal que tot el professorat es benefici de la formació. Per tant, es necessari que es posin en comú les necessitats del centre i es faci palesa la urgència d'un canvi. Cal formar el professorat perquè integri la dimensió intercultural de cadascuna de les matèries i de les activitats del currículum, ja que es podrien estar fomentant estereotips i actituds negatives sense ser-ne conscients.

Per últim, el "Proyecto Inter", realitzat per M^a Teresa Aguado Odina (2005: 107), analitza les necessitats de formació del professorat des d'una perspectiva europea. Així que determina un seguit de necessitats prioritàries que agrupa en deu punts:

1. Assegurar l'accessibilitat del professorat als recursos disponibles i que siguin entrenats per utilitzar-los de manera significativa. Es proposa l'elaboració d'una base de dades disponibles i d'estratègies útils per la seva activitat professional.
2. Suggestir un enfocament de les diferències culturals segons que són estàndards o que ens caracteritzen a tots. Superar i refutar la visió de diferència com una carència o un problema associat a certs grups socials.
3. Assumir els principis democràtics d'igualtat i participació en totes les decisions preses pel centre educatiu.
4. Analitzar els plans curriculars oficials i tenir-los en compte quan es determinin els plans anuals de centre, del cicle i de l'aula.
5. Desenvolupar la cooperació i l'intercanvi de l'ensenyament-aprenentatge, entre estudiants, professors, voluntaris i altres representants de la comunitat.
6. Oferir al professorat l'oportunitat de treballar en grups, d'intercanviar informació, de seleccionar material i d'aconseguir consens en els criteris d'avaluació.
7. Estendre i normalitzar la implantació en tots els casos pràctics i recursos d'acord amb el model intercultural.
8. Oferir criteris de selecció i utilització de recursos d'ensenyament i fonts de documentació.
9. Evitar l'activisme, el fer per fer. Es tractar d'adoptar un compromís i donar significat als objectius, plans, activitats, recursos i criteris d'avaluació.
10. Analitzar mecanismes personals i institucionals que promoguin la discriminació en els centres escolars. Cal revisar les fonts de racisme institucional i racisme individual.

EINES PER TREBALLAR L' INTERCULTURALITAT DINS L'AULA

Per tal de millorar els aprenentatges de tots els alumnes dins l'aula és interessant conèixer un seguit de tècniques, metodologies i activitats diferents que ajudin als alumnes a interioritzar els nous coneixements. No es tracta de cenyir-se a una metodologia, sinó de tenir capacitat per saber quina serà la més útil segons el context i les necessitats de l'alumnat. Besalú (2002: 169-170) aporta quatre estratègies pedagògiques alternatives útils per educar interculturalment:

- La pedagogia de l'empatia: Aquesta pedagogia demana la implicació tant personal com afectiva del professorat. Que tinguin una actitud optimista, de confiança i acceptació, i de comprensió empàtica cap a tots els alumnes. Així doncs, consisteix bàsicament a transmetre expectatives positives en relació a les possibilitats de l'alumnat.
- La pedagogia narrativa: consisteix a utilitzar el llenguatge simbòlic per expressar emocions. En conseqüència trobem la importància dels contes, les llegendes i els mites. La intel·ligència narrativa és una intel·ligència hermenèutica: si aprendre es construir significat, la narració és una de les eines més potents.
- La pedagogia de la deconstrucció: és el procés de historiar i relativitzar els sabers. Cal eliminar de la llengua tots els prejudicis, estereotips i discriminacions que la cultura occidental utilitza. En l'àmbit educatiu, cal treballar en la deconstrucció lingüístic-conceptual (conceptes de raça, pàtria, civilització, etc.), psicològica (actituds, esquemes relacionals i prejudicis), instrumental de les eines culturals i didàctiques (llibres de text,...) i estructural (lleis i institucions).
- La pedagogia dels gestos: consisteix a realitzar gestos, accions concretes, petits comportaments individuals o col·lectius que vagin en la direcció del canvi. Hi ha gestos de justícia, d'ecologia i de pau. Cal conscienciar a la gent que cal actuar localment, quotidianament, revisant el nostra estil de vida, a través de denúncies, manifestacions i altres formes públiques. La paraula, escrita o oral és un altre recurs molt rellevant de tots els ciutadans.

Jordán (1996) presenta un conjunt d'estratègies per cultivar actituds interculturals, les anomena *sociomorals*. Tenen l'objectiu de desenvolupar actituds positives en vers la diversitat cultural: un adequat coneixement de si mateix, construir un pensament moral autònom, adquirir competències dialògiques i comprendre de forma crítica la realitat social. Si agrupen les següents metodologies didàctiques:

- Estratègies d'autoregulació i autocontrol: consisteix a ajudar als alumnes a comportar-se en funció de criteris personals, al marge dels estímuls externs i immediats. La

finalitat principal és reforçar l'autodeterminació d'objectius dels alumnes, l'autoobservació per avaluar els canvis produïts en relació als objectius establerts i l'autoreforç per facilitar els canvis de conducta.

- La clarificació de valors: a la nostra societat existeixen gran quantitats de valors que es contradueixen i produeixen confusió i una sensació que tot està permès. Aquesta tècnica intenta aclarir a les persones quins valors i quines accions són coherents amb allò que elles pensen. Algunes exercicis que ajuden són: els diàlegs clarificadors, el professor actua de forma no directiva a partir de comentaris o preguntes que ajuden a desvetllar als alumnes els seus valors latents i a profunditzar-los; els fulls de valors, es presenta un text breu amb preguntes que estimulin a reflexionar sobre els valors que l'alumne manté i estima personalment com més adequats en front les idees que surten en el text; i les frases inacabades, donen la oportunitat de pensar sobre els valors propis a partir de temes concrets i amb la possibilitat de defensar-les i discutir-les després en públic.
- La comprensió crítica: Consisteix a realitzar el comentari d'un text centrat en una temàtica d'interès pels implicats i que creï conflicte. És interessant que un cop cada persona hagi reflexionat a nivell individual es portin aquestes conclusions en comú. La qual cosa ajudarà a crear debat. El professor haurà d'aportar informació addicional, moderar el debat i ajudar a argumentar i matisar amb solidesa les conclusions que s'hagin extret. En definitiva, el que es vol és que els alumnes, a partir d'aquesta presa de consciència, adquireixin una sèrie d'actituds positives en aquest sentit.
- La discussió de dilemes morals: és una narració que presenta un conflicte de valors, que no té una solució clara i, per tant, cada persona n'ha d'escollir una amb arguments ben fonamentats. Els dilemes poden ser hipotètics o reals, els primers afavoreixen la qualitat de raonament i els segons són més motivadors. El professor ha d'estimular la interacció entre els alumnes, preguntar-los les raons de la seva elecció, posar-los en situacions extremes, etc.
- Role-playing: consisteix a representar una situació conflictiva pels propis alumnes. Aquesta tècnica afavoreix l'empatia, la capacitat de posar-se a la pell de les altres persones. A més, permet identificar-se amb el problema plantejat i per personalitzar les diferents posicions en relació un conflicte.
- La discussió entre companys: és una tècnica molt adequada per adquirir capacitat de diàleg i argumentació, de tolerància cap altres punts de vista, etc. Consisteix a desenvolupar una discussió sobre temes controvertits.

Una altra estratègia molt destacada per treballar de manera intercultural és l'aprenentatge cooperatiu. La forma d'aprenentatge de les centres educatius actualment es desenvolupa individualitzada i al mateix moment competitiva. Amb el treball cooperatiu s'anul·laria aquesta rivalitat ja que els objectius del grup es troben vinculats. Consisteix en una producció comuna on cada membre ha de desenvolupar una tasca diferent i complementària (Besalú, 2002). El més rellevant és que tots els alumnes se sentit responsables i participin d'un mateix objectiu i recompensa. Coelho (2005: 181) destaca que la implementació de l'aprenentatge cooperatiu és un dels canvis més importants que els professors poden fer per tal de promoure relacions positives a dins del grup i amb èxit acadèmic per a tots els estudiants tant en aules culturalment diverses com similars. No es tracta de organitzar totes les classes a partir de l'aprenentatge cooperatiu, però sí que seria adequat un equilibri entre les activitats més individuals i les més interdependents. Els models d'aprenentatge cooperatiu més utilitzats són (Díaz-Aguado, 2003):

- Equips cooperatius i jocs de tornejos: són concursos grupals en els quals els alumnes competeixen en la resolució de les tasques que es proposen. És molt important que en la configuració dels equips es tinguin en compte la presència de l'alumnat amb diferents capacitats i fer que el paper de cadascú sigui totalment decisiu en el resultat final de la tasca del grup.
- Equips cooperatius i individualització assistida: és la manera més simple de treballar de forma cooperativa. Consisteix que una parella d'alumnes treballi junta explicant-se un a l'altre el contingut del treballat.
- Trencaclosques: es divideix la classe en grups de treball, cadascun dels membres del grup es converteix en experts en un aspecte determinat. Posteriorment, els experts de cada grup es reuneixen per profunditzar sobre el tema d'interès i, per últim, es fa una exposició a tota la classe.
- Taula rodona: l'alumnat ha de preparar un contingut determinat per participar en una taula rodona sobre una temàtica concreta. Els que no participen com a ponents a la taula, han de preparar-se igualment el contingut per fer les preguntes pertinents.
- Els debats: són molt útils ja que desenvolupen la capacitat del llenguatge oral i exigeix que es busquin arguments raonables per defensar les idees i opinions.
- Projectes cooperatius: els grups treballen en temes i recursos seleccionats més pels membres de grup que pel professorat i descobreixen la informació com a conseqüència de les seves pròpies preguntes sobre el tema. Els estudiants necessiten molta experiència amb projectes i amb treballs de grups dirigits per professors abans

d'intentar-ho. La investigació de grups és un mètode per implicar als estudiants en la planificació i la coordinació de projectes de grup.

El treball cooperatiu és un dels menys utilitzat a les aules, no ho s'ha de confondre amb el treball en grups. El professorat se sent limitat en aquest aspecte ja que ha rebut poca formació i, a més a més, la seva experiència educativa no li ofereix models a seguir. Per últim, destacar que molts estudis han revelat que les relacions intergrupals milloren de forma considerable després de les experiències d'aprenentatge cooperatives en grups heterogenis, sigui quin sigui el contingut d'aquestes experiències d'aprenentatge, i que la millora en les relacions interracials té efectes a llarg termini (Coelho, 2005). En referència al paper del professorat, l'aprenentatge cooperatiu suposa canvis importants en el tipus d'interacció que el professor estableix amb els alumnes, ja que el control de les activitats deixa d'estar centrat en ell i passa a estar controlat per tota la classe. Aquesta nova interacció permet dur a terme noves tasques al professorat a més de les bàsiques (explica, preguntar i avaluar) com són: estudiar la diversitat existent a l'aula per formar els equips, dissenyar o seleccionar tasques que estimulin la construcció del coneixement a cada grup, ensenyar a cooperar i a resoldre conflictes de forma positiva, observar el que passa, veure el progrés de cada alumne, distribuir oportunitats de protagonisme, entre d'altres. (Díaz-Aguado, 2003)

Per últim, cal tenir en compte que l'aprenentatge cooperatiu necessita una avaluació diferent que la que s'ha dut a terme a les classes més tradicionals. Per això el professorat ha de tenir en compte els següents aspectes bàsics:

- L'avaluació de la tasca proposada: es tracta de determinar si les tasques han estat ajustades als objectius d'aprenentatge previstos i si han permès que els alumnes col·laborin en funció del treball i els papers que cadascú ha hagut de desenvolupar.
- Les habilitats de cooperació que l'alumnat ha hagut de demostrar en el desenvolupament de la tasca (escoltar, respectar el torn de paraula, exposar arguments, dubtes, idees, etc.)

A més a més, autors com Johnson i Johnson (1999) han desenvolupat unes deu fórmules diferents per avaluar els alumnes que fan un procés d'ensenyament-aprenentatge a partir d'un model cooperatiu. Les deu fórmules són les següents:

1. Mitjana aritmètica de les puntuacions individuals.
2. Total de les puntuacions individuals.
3. Només puntuacions grupals.

4. Selecció a l'atzar del treball o document d'un dels membres del grup i puntuar-ho: tots fan el seu treball individualment i examinen el dels altres.
5. Selecció a l'atzar de l'examen d'un dels membres del grup i puntuar-lo: tots es preparen en grup per l'examen i s'asseguren que cada un d'ells domina bé la matèria.
6. Puntuació individual més un abonament grupal.
7. Puntuació individual més mitjana grupal.
8. Abonaments basats en la puntuació més baixa.
9. Tots els membres del grup reben la puntuació de l'alumne que ha puntuat més baix. Aquesta forma i l'anterior fomenta que s'animi, s'ajudi i es doni suport als alumnes que treuen pitjors notes i amb freqüència produeix un increment a les puntuacions dels menys capacitats.
10. Mitjana de las puntuacions acadèmiques més una puntuació en el desenvolupament de les habilitats de col·laboració.

Un últim aspecte que s'ha de tenir en compte en el concepte d'interculturalitat, tant a dins com a fora de l'aula, és la comunicació. Per establir relacions positives entre persones de procedències culturals diverses, cal utilitzar un llenguatge comú. Tanmateix, és rellevant ser conscients que no existeix el mateix grau de domini, així que s'ha de tenir en compte el to, l'expressió facial i gestual, l'afecte, etc. La dificultat de la comprensió de l'altra persona genera ansietat. En conseqüència, existeixen tres possibles respostes: la renúncia a la comunicació, fer un esforç excessiu per entendre el missatge i admetre una comprensió mínima i acceptar l'ambigüïtat del missatge. Aquesta última opció és la més adequada, ja que és la que genera menys ansietat i es manté la motivació pel contacte.

4.4.2 Educació inclusiva

Els alumnes nouvinguts no són els únics que tenen dificultats per seguir la dinàmica de l'aula ordinària. És a dir, hi ha un conjunt d'alumnes autòctons i estranger que necessiten més o diferents atencions per a poder fer uns millors aprenentatges i superar els objectius que se'ls ha plantejat. Per això, calen aules inclusives que puguin atendre tots els alumnes tenint en compte les seves formes d'aprenentatge.

Si ens endinsem en el concepte, la inclusió significa que un alumne amb necessitats educatives especials assisteix al programa educatiu ordinari en classes corresponents a la seva edat i durant tot el dia (Idol, 1998). Per tant, inclusió no és integració i cal establir una distinció clara entre aquests dos termes. Com ja s'ha dit, la inclusió situa a tots els alumnes completament a l'educació ordinària. En canvi, la integració opta perquè l'alumne amb necessitats educatives

especials segueixi un programa d'educació especial juntament amb el màxim que pugui del programa ordinari. L'autor Sage, (1993 extret de per Idol, 1994), elabora una diferenciació excel·lent d'aquestes dues visions. Per una banda, entén que els alumnes amb necessitats educatives són una minoria, així que la integració el que vol és que aquesta minoria s'incorpori al sistema majoritari i afavorit. Els anomena el grup dominant. I per altra banda, determina que la inclusió suposa l'existència d'un sol sistema educatiu unificat que abraça tots els membres de manera igual.

Els centres inclusius pretenen proporcionar una educació de qualitat per tots, sense categoritzacions ni discriminacions. Això suposa avançar en el procés d'integració escolar, desenvolupar estratègies que facin possible el progrés de tots evitant l'exclusió i una actitud de plena acceptació de les diferències per part de la comunitat que es reflecteix als centres educatius com a agent de socialització i canvi (Berruezo, 2006). De la mateixa manera que la educació intercultural, la filosofia d'inclusió no pot ser imposada. S'ha de treballar perquè sigui acceptada per totes les persones que participen en el centre educatiu. Sinó és quelcom consensuat, no tindrà conseqüències visibles en l'educació dels alumnes. Una situació d'aquestes característiques el que pot produir és confusió als alumnes per la diversitat d'intervencions. Tanmateix, no hi pot haver gent que senti que aquesta filosofia se'ls ha exigit, ja que no es treballarà agust ni amb motivació.

Quant a aspectes legislatius, les administracions han de contemplar i afavorir les propostes inclusives. A l'estat Espanyol, les lleis no han promogut l'educació inclusiva, sinó que han sostingut en molts casos el model que fomenta l'homogeneïtat. La nova LOE (Llei Orgànica d'educació) sembla donar un altre visió en aquest sentit. (Berruezo, 2006)

Per tant, calen canvis a tots els nivells. En el centre educatiu ha d'existir la possibilitat d'adequar el currículum al context social i cultural de cada escola i a les necessitats dels diferents alumnes. L'equip directiu també ha de tenir un paper destacat en aquest canvi de perspectives, han d'actuar com a generadors de canvis a la dinàmica escolar. Els professors han d'aprendre noves competències, perquè tots els alumnes puguin aprendre i progressar, així com és necessari que mostrin una actitud d'acceptació de les diferències. I per últim a l'aula, s'ha de modificar la dinàmica de participació i els processos d'ensenyament-aprenentatge. Calen noves metodologies de treball i promoure una cultura de col·laboració entre professors. Si tots els factors que conformen la comunitat educativa caminen en una direcció inclusiva tot pot ser molt més senzill.

EL PROFESSORAT I L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

El professorat, en ocasions, es mostra reticent a canviar la seva forma d'ensenyar cap a models més innovador. Lorna Idol (1998) destria un seguit de raons per les quals els professors es resisteixen a la inclusió:

- Estan habituats a destinar alumnes a recursos alternatius quan tenen dificultats a l'aula.
- Destaquen la grandària de l'aula. Se senten incapaços d'oferir una atenció específica al gran nombre d'alumnes que tenen a l'aula.
- La injustícia que suposa pels altres alumnes, que es tracti un alumne de manera diferent a la resta.
- Falta de temps per coordinar-se. Cal una gran coordinació entre els professors del mateix equip docent així com amb els professors dels recursos alternatius (aula d'acollida, aules obertes, ...) per poder dur un treball i uns objectius comuns.

Els professors necessiten ajuda per tal d'oferir programes d'inclusió. Una de les maneres més importants és oferir-los oportunitats de formació. Molts professors es preparen a fons les seves classes, però un cop les duen a terme es troben que els alumnes no entenen la lliçó. La qual cosa genera frustració pel professorat i desmotivació per l'alumnat. Un dels motius pels quals els temes poden deixar de captar l'interès d'alguns dels alumnes és per una falta d'harmonia entre l'estil educatiu del professorat i l'estil d'aprenentatge dels estudiants (Coelho, 2005). En conseqüència, cal formar al professorat perquè aprengui a conèixer la forma d'aprenentatge dels seus alumnes; per poder oferir aprenentatges que els arribin a tots. No obstant això, els estils d'aprenentatge de l'alumnat poden ser diversos i no es relacionen amb un origen determinat o una cultura. La forma com aprèn una persona depèn molt de com ha anat adquirint els hàbits, maneres de fer i conceptes al llarg de la seva vida. També s'han de tenir en compte les preferències perceptives com les experiències d'aprenentatge visual, auditives i pràctiques.

Un altre aspecte rellevant és el canvi de rol del professorat a les aules inclusives en front les classes més tradicionals. El professorat deixa el seu paper de guardians i de transmissors de coneixement per convertir-se en organitzadors d'oportunitats d'aprenentatge. Adquireixen el paper de guies. Així doncs, el rol del docent dins de l'aula ordinària es concreta en les següents tasques (Tomlinson, 2005):

- Organitzar un currículum centrat en el que és essencial seguint l'enfocament del treball per competències.
- Observar i reflexionar sobre cada alumne així com el grup en general.

- No quedar-se amb les primeres impressions, anar més enllà dels estereotips o de les opinions i valoracions de docents anteriors.
- Animar a l'alumnat a expressar-se a l'aula.
- Considerar i utilitzar el temps amb flexibilitat.
- Buscar una ampla gamma de materials
- Idear moltes maneres/metodologies per aconseguir un objectiu comú.
- Diagnosticar les necessitats de l'alumnat i idear experiències d'aprenentatge que responen als diagnòstics.
- Compartir la responsabilitat de l'ensenyament aprenentatge amb l'alumnat
- Variar els llocs i modalitats de treball de l'alumnat
- Crear una sensació de comunitat a l'aula.

Concloent, aquesta mateixa autora fa una comparativa de les tasques del professor amb les d'un entrenador. Comenta que un bon entrenador té els objectius clars per tot l'equip i per cada jugador en concret. Les activitats seran per tot l'equip, però també n'hi haurà d'específiques per a cada jugador individual, per tal que pugui millorar els seu punts fluixos i perfeccioni els punts forts. A més a més, l'entrenador ha de saber què motiva als seus jugadors i s'ha de mantenir actiu durant tot el partit per donar suport als seus jugadors. En definitiva, aquesta metàfora és una bona manera d'entendre el nou paper del professor.

EINES PER TREBALLAR DE MANERA INCLUSIVA DINS L'AULA

Per a treballar a dins l'aula de manera inclusiva s'ha de tenir en compte els diferents estils d'aprenentatge que poden tenir els alumnes. No es tracta d'una dicotomia sinó com una sèrie continua. L'autora Coelho els classifica de la següent manera (2005):

- Estudiants holístics o analítics: els alumnes holístics poden preferir raonar inductivament, tenint en compte diversos exemples dels quals es pot generar una regla o un model. Aquests alumnes tendeixen a ser intuïtius més que reflexius. Poden treballar millor a les aules on s'utilitzen relacions de grup amb els companys per reforçar el desenvolupament cognitiu (aprenentatge cooperatiu). A l'altre extrem, trobem els estudiants més analítics que es caracteritzen per fer front als problemes reflexivament i a pensar deductivament. Tendeixen a percebre i tractar la informació analíticament: poden identificar i classificar les parts o trossos d'informació sense distreure's amb altres elements del context d'aprenentatge. Aquest estil és el que encaixa amb l'estil d'aprenentatge que existeix actualment als centres educatius.

- Independència o interdependència: Són dues maneres rellevants de relacionar-se amb l'entorn. Pel que fa a la independència, els estudiants es passen la major part del temps treballant de forma independent. Això produeix que els alumnes competeixin uns amb els altres per guanyar l'atenció, que els alabin i per obtenir les notes més altes o per realitzar un treball de més qualitat. Treballen per aconseguir l'èxit en els seus objectius individuals. Tanmateix, la interdependència fa referència a un procés contrari. Els estudiants treballen implicats en activitats d'aprenentatge cooperatiu, amb uns objectius comuns i l'avaluació del rendiment del grup i del rendiment individual. Cal destacar que la contribució al grup eleva l'autoestima, al mateix temps que un augment d'oportunitats d'interacció oral reforcen l'aprenentatge de la llengua. Com ja s'ha parlat a l'apartat anterior d'educació intercultural, l'aprenentatge cooperatiu té importants avantatges per a tots els estudiants pel que fa als èxits acadèmics i al desenvolupament social.
- Motivació extrínseca i intrínseca i recompenses: La motivació és clau per realitzar uns bons aprenentatges. Aquesta motivació pot ser extrínseca per les notes de final de curs o intrínseca per la satisfacció de realitzar un bon treball. A la majoria d'aules la motivació és extrínseca: els professors posen notes, fan lloances, concedeixen privilegis especials, es reparteixen etiquetes adhesives i altres senyals en reconeixement de l'esforç i de l'èxit individual. Tanmateix, alguns nens se senten molt incòmodes amb les lloances públiques fins al punt que eviten, de forma activa, cridar l'atenció del professor. Per fer que les tasques siguin intrínsecament més rellevants i interessants a les classes s'aconsella: evitar recompenses tribals o materials, mai s'han d'utilitzar les tasques acadèmiques com a càstigs, treure èmfasi a les notes i a la classificació del rendiment dels estudiants, oferir una resposta constructiva sobre determinats aspectes de la tasca, oferir respostes de suport de manera tranquil·la i discreta, mai s'han de fer crítiques públicament, organitzar els estudiants perquè treballin en grups i s'han de valorar el procés i el producte del treball, oferir als estudiants algunes opcions en les tasques que se'ls han assignat, garantir que els deures tracten continguts significatius, valorar satisfactòriament la finalització d'una tasca més que qui ho ha fet millor a classe.
- Nivells d'activitat alts i baixos: alguns estudiants prefereixen una activitat de classe més lenta, tranquil·la i parant atenció a una sola tasca. En canvi, en hi ha d'altres que prefereixen nivells més alts d'activitat física i canvis freqüents en els estímuls. Aquests últims alumnes solen ser etiquetats per molestos o hiperactius. El professorat pot alternar tasques que requereixen una concentració perllongada amb activitats que

impliquen un canvi freqüent d'estímul, moviment físic o alts nivells d'interacció interpersonal. S'ha d'explicar a tots els alumnes la importància d'aprendre a funcionar en molts entorns i a entendre quan el moviment i la conversa són adients a l'aula.

- L'educació centrada en el professorat i l'educació centrada en l'alumne: normalment, les classes solen estar centrades en el professorat. Aquest transmet una informació als estudiants. Els alumnes no han de participar a no ser per demanar un aclariment de la informació que estan rebent. Simplement, han de memoritzar gran quantitat d'informació que el professor després puntuarà. Els alumnes que provenen de cultures on s'aprèn a partir de l'exemple de l'autoritat, tenen més senzill seguir les classes centrades en el professor. Tanmateix, els alumnes que provenen de cultures o de situacions on han après des de petits a desconfiar de l'autoritat, desenvoluparan molts problemes per seguir aquesta tipologia de classes. Per altra banda, l'educació centrada en l'alumne es caracteritza per estils menys autoritaris i menys conformistes. Els estudiants tenen l'oportunitat d'aprendre a través de l'experimentació de fer intents i equivocar-se i veuen l'aprenentatge com una part del desenvolupament. S'anima als alumnes a pensar de forma crítica i a desenvolupar les seves pròpies opinions i interessos. No tots els estudiants se senten còmodes amb aquest estil d'aprenentatge, en hi ha que són reticents a intervenir en discussions que impliquin suggerir alternatives, plantejar hipòtesis o qüestionar l'autoritat.

Per tal que tots els alumnes es sentint còmodes cal combinar aquests dos estils d'aprenentatge, per exemple: donar instruccions directes; utilitzar cançons, càntics i recitació oral; utilitzar recursos mnemotècnics; establir algunes activitats d'aprenentatge que promoguin el pensament convergent; establir algunes activitats que animin a la creativitat i al pensament divergent; utilitzar organitzadors visuals; promoure l'aprenentatge exploratori; involucrar els estudiants; convidar els alumnes a donar respostes personals; animar-los per tal que s'arrisquin; explicar el propòsit educatiu, proporcionar un guiatge i un reforç fort a les noves formes d'aprenentatge, etc.

- Guions implícits i explícits: El fet que professors i alumnes vinguin de cultures diferents pot ocasionar que tinguin diferents maneres de pensar i de comportar-se i siguin intel·ligibles. Per exemple, a l'hora de donar instruccions hi ha països que en lloc de donar ordres explícites s'explica com seria el comportament correcte. La forma de no dir les coses de forma directa pot ser mal interpretada pels alumnes immigrants i poden tenir dificultats per captar les normes. Pel que fa a l'autoritat, també hi ha alumnes que poden tenir confusions ja que a la seva cultura l'autoritat mai es mostra

com un igual. En conseqüència, els alumnes immigrants poden actuar davant d'aquesta figura d'autoritat amb timidesa o bé faltant al respecte. Per últim, la comunicació no verbal també provoca confusions entre els alumnes de diferents cultures. Els guions de comportament com el contacte o els gestos poden tenir diferents significats depenent de la influència cultural. Els professors han d'aprendre a reconèixer el comportament inadequat i a comunicar-se amb calidesa i entusiasme, però mantenint el rol de figura d'autoritat i no com un igual.

4.5 Estat de la qüestió a Catalunya

L'augment d'alumnes immigrants a Catalunya ha generat una sèrie de debats sobre quines metodologies d'atenció són les més adequades. En els últims anys, han començat a sorgir les noves perspectives com són l'educació intercultural i l'inclusiva. En alguns centres ja s'ha començat a posar en pràctica aquests models, però encara queda molt treball per aconseguir centres educatius adequats a la societat on vivim. En els apartats següents, s'analitzen les diferents formes d'atenció als alumnes nous des dels primers nous immigrants fins a l'actualitat.

4.5.1 Antecedents de les aules d'acollida i la posada en marxa del Pla LIC

A Catalunya l'arribada de persones noves va iniciar-se al voltant dels anys noranta, però ha anat augmentant de manera considerable durant els últims anys. En el curs 1999-2000 només a l'ESO, hi havia 6.352 alumnes d'origen estranger sobre un total de l'alumnat de 267.029; en el curs 2002-2003, n'hi havia 14.955 sobre un total de 253.424; i en el curs passat (2008-2009) es van matricular 47.528 alumnes estrangers d'un total de 271.847 (Departament d'Educació, 2009). Així que el govern català i el departament d'educació es van veure obligats a prendre un seguit de mesures per tal d'acollir aquests nous alumnes.

TAULA 1 Evolució de l'alumnat estranger des del curs 1999-2000 fins al 2008-2009

(⁸)	Educació infantil			Educació primària			ESO		
Curs	Alumnat estranger	Total alumnat	% sobre el total	Alumnat estranger	Total alumna	% sobre el total	Alumnat estranger	Total alumna	% sobre el total
1999-2000	3.678	208.820	1,76	8.002	347.457	2,30	6.352	267.029	2,38
2000-2001	4.804	216.393	2,22	9.618	346.604	2,77	8.177	257.318	3,18
2001-2002	7.519	224.892	3,34	14.664	348.665	4,20	11.090	253.340	4,38
2002-2003	11.841	237.488	4,99	22.636	354.597	6,38	14.955	253.424	5,90
2003-2004	17.693	251.419	7,03	32.761	362.817	9,03	20.261	256.556	7,90
2004-2005	20.178	264.355	7,63	40.245	368.267	10,93	23.532	258.746	9,09
2005-2006	22.297	276.743	8,06	47.020	376.585	12,49	31.160	260.966	11,94
2006-2007	24.127	288.104	8,37	53.901	389.878	13,83	35.864	264.829	13,54
2007-2008	26.505	304.809	8,70	59.992	404.456	14,85	42.444	269.442	15,76
2008-2009	28.542	318.158	8,97	63.159	418.914	15,07	47.528	271.847	17,48

Font 2: Evolució de l'alumnat de nacionalitat estrangera a Catalunya. Extret de Pla LIC. (Departament d'educació, 2009)

Primerament, a l'any 2003, es va desplegar el *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003/2006* (PAANE) emmarcat dins el *Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004*. L'objectiu principal d'aquest pla era bàsicament (Departament d'Ensenyament, 2003): "La integració escolar i social de tot l'alumnat, amb independència de la seva llengua, cultura, condició social i origen." També, era complementat amb un seguit d'objectius específics com ara el domini oral i escrit de la llengua catalana, l'accés al mateix currículum que la resta de l'alumnat i l'assoliment progressiu de l'autonomia personal dins de l'àmbit escolar i social. Tanmateix, les eines d'intervenció més emprades en aquest pla van ser els Tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics (TAE). Aquest recurs anava destinat als alumnes estrangers que no coneixien cap de les dues llengües oficials (català i castellà) i que, a més a més, tenien greus dèficits de formació inicial. Els TAE s'incorporaven en alguns instituts, per la resta, era un recurs extern on hi derivaven els alumnes nouvinguts. Aquests compartien la jornada lectiva entre el TAE (matins) i el centre on estaven matriculats (tarda). Però, a poc a poc, es va fer palès que el funcionament d'aquesta mesura d'acollida no complia les expectatives previstes; generava desvinculació de l'alumnat al seu centre educatiu de referència, no ajudava a la integració dels alumnes al seu grup classe i, a més a més, s'incrementava l'índex d'absentisme escolar entre els alumnes del TAE. En conseqüència, es van buscar nous mecanismes per millorar el funcionament dels TAE i van aparèixer les aules d'acollida (Generalitat de Catalunya, 2003).

Efectivament, a l'any 2004 es va substituir l'antic Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera pel Pla per la Llengua i la Cohesió Social (Pla LIC). A nivell legislatiu, el Decret 282/2004 determina la creació de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social que es constitueix a partir de dues unitats administratives: el Servei d'Ensenyament del Català i el Servei d'Interculturalitat i Cohesió Social (SICS). Aquests són els responsables del desplegament del nou Pla LIC juntament amb un equip de suport i assessorament de llengua, interculturalitat i cohesió social (assessors LIC) que actua de manera directa amb els centres i els tutors de l'aula d'acollida. L'objectiu general d'aquest pla és potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural, la llengua catalana en un marc plurilingüe, la castellana i les llengües estrangeres. Aquest objectiu principal es conforma a partir d'uns objectius específics que són (Departament d'Educació, 2009):

- Consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe.
- Fomentar l'educació intercultural, basada en la igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat de cultures, en un marc de diàleg de convivència i de bona ciutadania.
- Promoure l'aprenentatge de la llengua castellana i de les llengües estrangeres.
- Promoure la igualtat d'oportunitats per tal d'evitar qualsevol tipus de marginació.

A més a més, aquest pla es guia a partir d'uns principis d'actuació molt clars. Per una banda, determina un seguiment i una millora constant de les actuacions amb l'objectiu de donar resposta a les necessitats més urgents i establir els instruments i els indicadors que permetin ajustar les estratègies, les actuacions i els recursos. També, es ressalta la coordinació i la cooperació entre les diferents institucions, per tal d'aconseguir una actuació eficaç i eficient. Una altra actuació per tal que les decisions siguin efectives és la descentralització. La qual cosa implica que les persones responsables del Pla en el territori fixin objectius específics, disposin d'autonomia de gestió i de recursos i assumeixin la responsabilitat dels resultats, amb indicadors d'abast territorial. També és molt important la participació i coresponsabilització per tal de tenir en compte totes les opinions de la comunitat escolar. I per últim actuar amb normalitat per tal d'adoptar l'opció més propera i més integradora, des dels principis d'equitat, convivència i igualtat de drets i deures.

Per tant, el Pla LIC s'articula en tres eixos: la creixent incorporació d'alumnat procedent de la immigració, l'aparició de noves causes d'exclusió social i la insuficient normalització de la llengua catalana. Així mateix, el Pla LIC es basa en el convenciment que l'èxit educatiu és una peça bàsica per obtenir la cohesió social i exigeix la recerca d'estratègies necessàries per tal d'aconseguir-lo.

Tots aquests principis, anteriorment esmentats es concreten en tres línies d'actuació, que hi volen donar resposta:

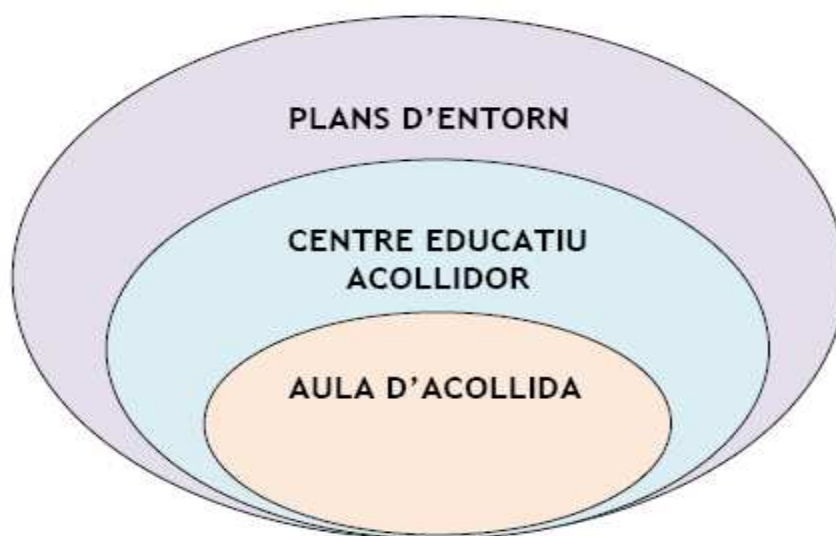


Diagrama que reflecteix la configuració del Pla LIC. Elaboració pròpia.

En resum, l'aula d'acollida dóna una atenció a les necessitats primeres de l'alumnat nouvingut, en l'aspecte emocional, curricular i d'aprenentatge de la llengua vehicular de l'escola. El centre educatiu acollidor ha de ser coherent en els usos lingüístics, que plantegi una educació intercultural i que treballi per aconseguir l'èxit escolar de tot l'alumnat; així com tenir especial cura en l'acollida que es fa a tothom que arribi nou a un centre vetllant, especialment, pels aspectes emocionals. Per últim, els Plans Educatius d'Entorn són una iniciativa oberta i de cooperació educativa que volen donar una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives dels infants i joves, coordinant i dinamitzant l'acció educativa d'una zona més enllà de l'àmbit escolar, i en la qual intervenen les diverses administracions públiques i les entitats culturals, esportives i de lleure de l'entorn.

4.5.2 Les aules d'acollida

Les aules d'acollida han estat la resposta metodològica i organitzativa de l'arribada massiva d'alumnes d'altres països. El curs 2004-2005 es van posar en funcionament aquest tipus d'aula al centres educatius que escolaritzaven a un 10% dels alumnes nouvinguts. Així que en aquest curs se'n van crear unes 600. Actualment, al curs 2009-2010 hi ha unes 1.178 a tots els centres educatius de Catalunya. Per tal de posar en marxa una aula d'acollida es tenen en compte diversos paràmetres: primerament, el nombre d'alumnat nouvingut matriculat en els dos darrers anys, una dada que es combina amb el percentatge d'alumnat de nacionalitat estrangera. També es té en compte la situació socioeconòmica de l'entorn, ja que, en segons

quins contextos, pot ser més difícil l'accés de l'alumnat a la llengua vehicular de l'aprenentatge i a l'èxit escolar. Per últim cal tenir present l'equilibri en l'oferta educativa de la zona per tal d'evitar la concentració d'alumnat nouvingut en un mateix centre o en una mateixa tipologia de centres (Departament d'Educació, 2007)

La finalitat principal de l'aula d'acollida és que l'alumne se senti ben atès i valorat en els aspectes emocionals i que a més a més disposi de les eines bàsiques per iniciar, el més aviat possible i en les millors condicions, el seu procés d'ensenyament-aprenentatge en el sistema educatiu a Catalunya. És important destacar que l'aula d'acollida vol ser un espai que garanteixi l'acollida emocional i accelerar l'aprenentatge de la llengua vehicular de l'ensenyament. Tanmateix, ha de ser l'aula ordinària l'espai de referència de l'alumnat nouvingut. L'alumne ha d'assistir amb el seu grup classe a les àrees que requereixen menys competència lingüística, com ara educació físic, visual i plàstica o aquelles àrees on s'utilitzin de manera sistemàtica les TIC. D'aquesta manera es garanteixen espais comuns de socialització des del primer moment d'incorporació de l'alumnat nouvingut als centres.

L'objectiu principal de les aules d'acollida és la integració escolar i social de tot l'alumnat, amb independència de la seva llengua, cultura, condició social i origen. Aquest objectiu principal es pot desglossar amb uns d'específics: el domini oral i escrit de la llengua catalana, l'accés al mateix currículum que segueix la resta de l'alumnat, que inclou el domini de la llengua castellana i l'assoliment progressiu de l'autonomia personal dins de l'àmbit escolar i social.

Cada centre educatiu organitza l'aula d'acollida segons les seves necessitats, però hi ha un conjunt de característiques que totes han de complir. Pel que fa el nombre d'alumnat que s'ha d'atendre en una aula d'acollida ha de ser reduït. El nombre orientatiu és de no sobrepassar 12 alumnes alhora. Malgrat tot, aquest nombre pot variar segons les característiques de l'alumnat (el nivell d'escolarització previ, de la proximitat o no del català a la seva llengua materna, del grau de maduresa i del seu progrés en el procés d'aprenentatge.)

Els alumnes que solen incorporar-se a l'aula han arribat a Catalunya en els dos últims anys (24 mesos) procedents d'un procés migratori i que necessiten una adaptació curricular específica i no tenen coneixement de la llengua de l'escolar. Cal no confondre l'ús de les aules d'acollida: no és adequat utilitzar-lo per alumnat procedent d'altres indrets de l'estat que segueix un currículum similar i només tenen el desconeixement de la llengua catalana. Tampoc és adequat per l'alumnat d'educació infantil ni de primer cicle d'educació primària (Generalitat de Catalunya, 2007). D'altra banda, el temps que un alumne ha d'estar a l'aula d'acollida és limitat. És a dir, es recomana que no superi els 2 anys, tot i això és un recurs transitori i sempre

dependrà de les característiques personals. A més a més, cal dir que cap alumne no ha d'estar totes les hores lectives a l'aula d'acollida. La meitat del seu horari lectiu setmanal hauria de ser a l'aula ordinària i a mesura que passa el temps i augmenten els aprenentatges s'hauria de disminuir l'assistència a l'aula d'acollida.

Pel que fa al professorat que intervé a l'aula d'acollida, per una banda hi ha el tutor/a d'acollida i per l'altra el professorat de suport. Tot i això, aquest nombre de professorat ha de ser molt reduït per tal que els referents de l'alumnat nouvingut siguin el més clars possibles. La formació inicial del tutor/a de l'aula d'acollida no ha de ser molt especialista, simplement es demana experiència docent en l'ensenyament de les llengües, el domini de les TIC i també es valora la seva capacitat de lideratge, d'empatia i de dinamització. A més a més, des del Departament d'Educació de Catalunya es proporcionen cursos esporàdics per augmentar la formació d'aquest professional.

Un altre aspecte rellevant són les funcions que un tutor d'aula d'acollida ha de desenvolupar. Són les següents (Departament d'Educació, 2007): gestionar l'aula d'acollida, planificar recursos i actuacions, programar, les seqüències d'aprenentatge, aplicar les metodologies més adequades i avaluar processos i resultats; fer l'avaluació inicial i elaborar conjuntament amb el tutor o la tutora d'aula ordinària els plans individuals intensius i col·laborar en les adaptacions curriculars individualitzades o les modificacions del currículum; coordinar amb la resta de l'equip docent les actuacions per assegurar la coherència educativa i promoure la integració de l'alumnat nouvingut a les seves aules de referència; aplicar metodologies d'immersió lingüística, estratègies d'inclusió social i incorporar continguts d'educació intercultural; coordinar-se amb el coordinador de llengua i cohesió social del centre i altres professionals. Els altres professionals que intervenen a l'aula d'acollida també tenen tasques importants:

- El tutor de l'aula ordinària vetlla pel progressiu assoliment de les competències bàsiques de l'alumnat que comparteix horari entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària i coordina amb la resta de l'equip docent les actuacions per assegurar la coherència educativa.
- El coordinador LIC de centre col·labora en la gestió d'actuacions que fan referència a l'acollida i a la integració de l'alumnat nouvingut, per la qual cosa ajuda a definir estratègies d'atenció a aquest alumnat i participa en l'organització i l'optimització dels recursos i coordina les actuacions dels professionals externs que hi intervenen.
- L'assessora LIC orienta i fa el seguiment de l'organització de l'aula d'acollida, assessora sobre les estratègies d'ensenyament-aprenentatge de la llengua amb l'alumnat

nouvingut i sobre els recursos didàctics de llengua orienta sobre el treball tutorial amb aquest alumnat i sobre les estratègies que faciliten la col·laboració entre l'aula d'acollida i el grup classe i sobre l'elaboració, revisió o desenvolupament dels plans d'acollida i del projecte lingüístic.

- El professorat de psicologia i pedagogia del centre i l'EAP assessoren el coordinador pedagògic i els diferents departaments didàctics implicats a formalitzar per escrit les adaptacions curriculars o, si escau, les modificacions del currículum.

A l'aula d'acollida es duen a terme dues actuacions molt rellevants que són per una banda el Pla Individual Intensiu i l'avaluació de l'alumnat a l'aula d'acollida. Pel que fa al primer, es fa una recollida d'informació sobre l'alumne i seguidament s'estableix una resposta educativa adequada a les seves necessitats. En el Pla Individual intensiu es un document on es recull la informació inicial que es té de l'alumne i la resposta educativa que se li ofereix. Aquest document s'elabora els primers dies de classe de l'alumne i trimestralment es revisa. El Pla tindrà una vigència de dos anys naturals però continuarà aplicant-se el primer trimestre en què l'alumne s'incorpora totalment a l'aula ordinària per garantir un bon traspàs. En referència a l'avaluació dels processos d'aprenentatge de l'alumnat nouvingut es duu a terme en relació amb els objectius establerts en el seu Pla Individual Intensiu. Així que l'avaluació es continua, fent una observació sistemàtica i global del seu progrés. Mitjançant una avaluació trimestral es recull: el procés d'adquisició de la llengua, la integració de l'alumne i el progrés en les diferents àrees cursades.

Pel que fa a la metodologia de l'aula d'acollida, s'ha de tenir en compte l'organització dels aprenentatges de manera globalitzada, l'existència d'activitats funcionals, el foment del treball cooperatiu i l'establiment de relacions personals positives. Tanmateix, és important que es formalitzin unes relacions interpersonals alumnat-professorat en què l'alumnat se senti reconegut en allò que aporta l'escola i possibilitar unes relacions afectives positives entre el professorat i l'alumnat (Departament d'Educació, 2007).

5. Metodologia

El present estudi s'ha elaborat principalment a partir de la combinació de tècniques qualitatives i quantitatives per tal d'assolir els objectius plantejats. No obstant això, cal ressaltar que les tècniques qualitatives han tingut molt més pes en tota l'elaboració de la recollida d'informació, ja que per les característiques del projecte són més rellevants les explicacions i opinions que les dades numèriques.

Pel que fa a les dades quantitatives, s'han extret a partir de la base de dades de l'IDESCAT, de les dades que ofereix el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i les que ha facilitat l'IES Montilivi. Aquestes dades ens permetran conèixer el nivell de persones immigrants que hi ha a Catalunya i a Espanya, l'augment de població, el nombre d'aules d'acollida que hi ha actualment a la Comunitat Autònoma de Catalunya i també la situació de l'IES Montilivi en nombres. Un cop fet el procés de recollida de dades, he elaborat els gràfics corresponents per a poder comprendre amb facilitat l'augment o la davallada del volum de població immigrant tant a la regió com més concretament a l'IES Montilivi.

D'altra banda, he utilitzat la tècnica qualitativa per realitzar entrevistes a alguns professionals que treballen a l'IES Montilivi i també a alumnes, per conèixer així la seva visió sobre l'acollida i l'atenció als alumnes nous. En concret, he entrevistat a:

- El tutor de l'aula d'acollida
- La psicopedagoga del centre
- La cap d'estudis
- A tres professors de l'aula ordinària
- Un alumne de l'aula d'acollida
- Un alumne de l'aula ordinària

Cal destacar que la possibilitat de realitzar les entrevistes ha estat més complicat del que creia en un inici. En concret, accedir a parlar amb la Cap d'Estudis ha estat possible després de realitzar moltes trucades, deixar molts encàrrecs, diversos correus electrònics sense resposta, etc. Finalment, va accedir a la realització de l'entrevista sempre i quan fos breu. Aquesta situació m'ha fet replantejar fins a quin punt aquesta figura que ha d'atendre famílies, serveis socials, LICS, entre d'altres té suficient temps o suficientment ben organitzat per atendre a totes les seves tasques. Crec que el volum de feina que exigeix un centre educatiu com l'IES Montilivi reclama una figura més de Cap d'Estudis. Una altra dificultat que m'he trobat és amb

el professorat. Quan se'ls parlava que l'entrevista era sobre atenció a la diversitat la majoria em contestava que tenia feina a fer i no em podia ajudar. Així que finalment, tres professores van accedir a respondre l'entrevista, però via Internet. És a dir, que els hi enviés les preguntes i ja em respondrien. Per altra banda, tant el tutor de l'aula d'acollida com la pedagoga és van mostrar molt oberts en informar-me i respondre totes les meves preguntes i agraeixo molt la seva col·laboració.

Una altra tècnica qualitativa que he utilitzat és la observació. La realització de les pràctiques de pedagogia en aquest mateix centre, m'ha permès plasmar en el projecte les idees i percepcions que vaig tenir al llarg de la meva estada a l'IES. En tot moment he disposat d'una visió pròpia que he anat contrastant amb les entrevistes i la recollida d'informació que he anat efectuant el llarg del procés d'elaboració del projecte.

En definitiva, les negatives per part del professorat i la cap d'estudis a l'hora de realitzar-los l'entrevista han dificultat molt el procés d'anàlisi de les necessitats del centre educatiu. És per aquest motiu que he elaborat un curs formatiu a partir de les necessitats que vaig detectar a les entrevistes més fructuoses i sobretot a partir del que vaig percebre durant els quatre mesos que vaig estar al centre.

6. Cos del treball:

“Curs formatiu pel professorat d’ESO de l’IES Montilivi”

6.1 L’IES Montilivi i l’aula d’acollida

EL CENTRE EDUCATIU

Els antecedents de l’IES-SEP Montilivi és l’*Instituto Nacional de Formación Profesional* que es va obrir a Girona 1974 per tal d’oferir oportunitats formatives als joves de la província de Girona. Aquest institut estava ubicat a un edifici del Pont Major. Al 1980 es va traslladar a l’actual edifici de l’institut Montilivi.

La formació que ha ofert aquest centre ha anat augmentant any rere any. Al 1980 s’oferia formació professional d’Administració, Automoció, Electrònica, informàtica i química. Uns anys després s’implementà Jardí d’Infància. Amb la reforma educativa en la FP van aparèixer els mòduls d’Informàtica de Gestió, d’Educació infantil i de Desenvolupament d’Aplicacions informàtiques. Per últim, amb l’arribada de la LOGSE es van implementar els CFGS, CFGM i mica en mica es van desplegar tots els estudis d’ESO i Batxillerat.

L’objectiu del centre és “formar persones competents per a un món canviant, respectuoses amb els altres i l’entorn, amb ganes d’aprendre i col·laborar, coneixedores de la cultura i de la llengua catalana, capacitades per assumir els reptes acadèmics i professionals que els esperen” (REVISTA 25 anys IES-SEP Montilivi, 2005). Aquest objectiu guia a tots els agents del centre educatiu a treballar per aconseguir un centre de qualitat i de referència.

Tal com presenta aquesta mateixa revista, les estratègies que tenen per aconseguir l’objectiu anteriorment esmentat, són:

- Promoure un centre viu, innovador, al dia, atent a la millora contínua.
- Acollir l’alumnat, professorat, PAS, famílies, usuaris de manera respectuosa, personalitzada i directa.
- Assegurar l’intercanvi d’informació entre els col·lectius del centre per tal d’augmentar la participació i l’enriquiment mutus.

- Organitzar sistemes de representació que permetin la participació i el consens en la presa de decisions. Gestionar el centre basant-se en el diàleg, el convenciment i la influència.
- Funcionar amb un tarannà basat en el compliment de les tasques professionals, en l'assumpció de la responsabilitat per aconseguir una feina ben feta.
- Actuar com un centre receptiu, participatiu, promotor i compromès en les activitats relacionades amb la salut, la cultura, l'esport, el lleure, la solidaritat i el medi ambient, que facin de l'institut un factor dinamitzador de la nostra ciutat, comarques i zona d'influència.

Fins el curs (2007-2008) els estudis d'ESO van acollir alumnat de Girona, però també de pobles propers com Fornells de la Selva, Aiguaviva, Vilablareix, Quart, Font de la Pòlvora, Vilaroja i La Creueta. Aquesta diversitat d'alumnes provocava una determinada dinàmica a les aules que ara s'ha vist canviada amb l'obertura d'un centre d'Educació Secundària Obligatòria al poble de Vilablareix. Així que tots els alumnes dels pobles de Quart, Fornells de la Selva, Aiguaviva i Vilablareix ja no els pertoca anar a l'IES Montilivi. La qual cosa ha generat que el perfil de l'alumnat de l'IES Montilivi hagi canviat. Segons el professorat, abans la barreja d'alumnes de poble i de ciutat resultava un conjunt d'alumnat més divers i equilibrat: l'alumnat de poble era considerat com més innocent i infantil, ja que provenen d'escoles petites, i l'alumnat de ciutat i de barris es valora com a més conflictiu i no tant innocent. Actualment, la procedència de tot l'alumnat és de ciutat i de barris com Montilivi, Font de la Pòlvora, Vilaroja i la Creueta. El professorat creu que són alumnes més complicats i amb nivells educatius més baixos. Per aquesta raó el centre educatiu s'haurà d'adaptar als nous alumnes i buscar noves estratègies per aconseguir cohesió a l'institut com fins ara.

L'AULA D'ACOLLIDA I L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

Antecedents

Abans hi havia els Tallers d'Adaptació Escolar i aprenentatges instrumentals bàsics (TAE) a diferents punts de Girona. Aquest recurs anava destinat als alumnes estrangers que no coneixien cap de les dues llengües oficials (català i castellà) i que, a més a més, tenien greus dèficits de formació inicial. Els alumnes que arribaven passaven primer per allà, i feien un intensiu de català. Depèn de com se'n sortien hi estaven un curs escolar o sis mesos. A partir d'aquí, anaven aterrant mica en mica a l'institut. Hi anaven alguna hora. Segons la psicopedagoga del centre, els alumnes que anaven als TAE arribaven millor quant al domini de la llengua. La qual cosa facilitava la comunicació, però els costava més l'adaptació a un nou

centre. Però, per altra banda, començant a l'aula d'acollida la seva adaptació a l'institut és molt més ràpida.

Abans de les aules d'acollida ja hi havia un Pla d'Atenció a la Diversitat: hi havia aula de suport, a primer i a segon d'ESO; i a tercer i quart, el grup E (alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge, se'ls agrupa en un grup-classe i tots ells tenen una adaptació del currículum). Una de les coses que l'aula d'acollida utilitza molt són les adaptacions curriculars. Aquestes adaptacions no van aparèixer exclusivament per ser utilitzades a l'aula d'acollida. Anteriorment ja es feien servir a l'aula ordinària tant per llengua com per les altres matèries.

Descripció de l'aula d'acollida

L'aula d'acollida està ubicada en una classe del primer pis de l'edifici de l'IES Montilivi. Obre unes 18 hores a la setmana. Hi ha un professor assignat que fa de tutor dels alumnes nous i, a més a més, és qui imparteix totes les classes. L'aula està equipada amb ordinadors i materials d'ensenyament-aprenentatge per aprendre la llengua catalana. Els alumnes nous s'incorporen a aquesta aula, separats de la resta de companys autòctons, per aprendre la llengua i poder-se incorporar al cent per cent de les classes a l'aula ordinària el més aviat possible. El temps aproximat que els alumnes estan a l'aula d'acollida és de dos anys, però depèn molt de la situació i les característiques de cada alumne. En un inici, l'aula d'acollida té el pes principal i durant els dos anys següents aquest pes va passant a l'aula ordinària. Així doncs, els alumnes assisteixen a l'aula d'acollida unes determinades hores, però mai estan sempre a l'aula d'acollida. Solen ser grups de màxim deu alumnes. Normalment, es treballa català, però quan els alumnes ja tenen uns mínims coneixements de la llengua, també es treballen les altres assignatures com naturals o socials. A més a més, també se'ls ajuda amb les assignatures que realitzen dins l'aula ordinària, si tenen algun dubte.

Aquesta aula ja fa sis anys que està en funcionament. Es va posar en marxa des del mateix moment que el Departament d'Educació va adoptar aquesta metodologia per atendre els alumnes nous. Segueix els objectius establerts pel Departament d'Educació, però, tal i com expressa el tutor de l'aula, cal destacar el que es considera més essencial: l'acollida. Es valora molt positivament fer una bona acollida a l'alumnat quan arriba, que tingui uns bons referents per no sentir-se perdut. El tutor entén que l'acollida determinarà molt l'actitud del menor. Si se sent ben acollit desenvoluparà uns processos i habilitats positives; en canvi, si se sent rebutjat o no tingut en compte es desenvoluparan actituds de resistència. A més a més, pel que explica el tutor, no s'ha trobat mai amb cap alumne que es resisteixi a assistir a l'aula d'acollida, malgrat que sí que s'han trobat en alguna ocasió més resistència a l'hora d'assistir a

l'ordinària. Aquest benestar per part dels alumnes nouvinguts a l'aula d'acollida es fa palès a l'entrevista que va respondre un d'ells; en la qual en feia una valoració molt positiva. Per tant, es té especial cura de l'acollida de l'alumnat nouvingut tant en el camp més emocional de la persona, de l'orientació espacial i del funcionament de l'institut com en la part de llengua, perquè serà la seva eina de treball, i dels aprenentatges instrumentals de la resta d'assignatures.

La procedència de l'alumnat és molt diversa. En un inici hi havia una gran població de magrebins, però actualment han augmentat els alumnes provinents de Sud Amèrica i també de països més orientals com l'Índia i la Xina. La població subsahariana ha estat la menys habitual.

A dins l'aula es treballa de manera personalitzada. S'ha provat que cadascú faci un treball diferent, però els alumnes no entenen perquè un fa una cosa i l'altre una altra. Si es fa un treball conjunt, apareixen els diferents nivells existents i és difícil de gestionar. Per això, en un inici s'ajunten per grups homogenis per nivells, perquè vegin ells mateixos quins materials necessiten. El procés que es segueix és circular: primer es fa l'aprenentatge de vocabulari per la comprensió oral; després, vocabulari per comprensió lectora; la frase i la comprensió de la frase; i mica en mica, l'elaboració i la comprensió de petits textos. A partir d'això, hi ha un material elaborat que segueix aquests ritmes. El material s'extreu bàsicament del LIC i del material que hi ha el departament, en alguna ocasió també d'altres editorials.

Els grups s'intenten formar a partir dels nivells d'aprenentatge de la llengua i altres aprenentatges: nivell inicial, bàsic i seguiment. També, en la mesura que es pot, s'intenten elaborar segons les classes que puguin assistir a l'aula ordinària. És a dir, si poden anar a l'aula ordinària a fer educació física s'intenta potenciar. A l'inici de curs s'organitza per nivells i a mesura que va passant el curs es va modificant segons les seves Adaptacions Curriculars Individualitzades.

La valoració que fa el professorat sobre l'aula d'acollida és diversa. Per alguns, es creu que els alumnes no s'haurien d'incorporar a l'aula ordinària fins que tinguessin uns mínims de coneixements de la llengua, perquè sinó és molt difícil que aprenguin. Per tant, no farien una incorporació a l'aula ordinària fins passat un temps d'haver assistit a l'aula d'acollida o a un altre recurs que els permeti aprendre la llengua. Alguns comentaris que vaig recollir al llarg de la meva estada de pràctiques i que corroboraven aquest pensament és el següent: "amb aquest alumne no s'hi pot treballar, no entén res", "que faig amb aquest alumne, prefereixo que no vingui a classe perquè no puc estar per ell i deixar la resta". D'altres, valoren molt

positivament el treball que es fa a l'aula d'acollida argumentant que és una bona manera de donar les primeres nocions bàsiques que necessiten aquests alumnes nous i juntament amb les classes de l'aula ordinària es vagin situant a l'institut i elaborant el seu projecte educatiu. A més a més, afirmen que des de l'aula ordinària seria més complicat donar una atenció individualitzada com la de l'aula d'acollida, ja que el professorat entén que és el que inicialment aquests alumnes necessiten.

El tutor de l'aula d'acollida

Primerament, hi havia una professora de tutora de l'aula d'acollida, però li van assignar la seva plaça a un altre centre i va marxar. Així que es va posar a disposició la plaça de tutor de l'aula d'acollida. A partir d'aquí, segons explica la cap d'estudis, l'Albert, l'actual tutor, es va interessar pel lloc i es va entrevistar amb el director del centre. Finalment, es van entendre i ja fa cinc anys que se li va renovant la plaça. En un inici, en el tutor de l'aula d'acollida no se li va demanar cap tipus de formació especialitzada en atenció a l'alumnat nouvingut o en ensenyament de la segona llengua. La seva formació és de químic i disposa del Certificat d'Aptitud Pedagògica. El que si que se li va demanar és motivació i iniciativa per duu a terme aquest projecte. Per part del departament, es van organitzar programes de formació inicial d'aules d'acollida, on se'n treballava bàsicament les característiques. També, s'han fet cursos voluntaris per aprendre recursos i activitats. Cal destacar que el departament ha prioritzat la formació dels assessors LIC que són els assessors dels tutors de les aules d'acollida. S'ha potenciat més la formació d'aquesta figura que la dels tutors de l'aula. Actualment, el tema de formació està una mica parat. Per a fer un bon treball cal anar-se reciclant així que una formació constant és necessària. Actualment cal formació en temes de coordinació i relació entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària. És a dir, formació tant pel tutor de l'aula d'acollida, perquè els alumnes passin el mínim temps possible a l'aula d'acollida, com pel professorat de l'aula ordinària, per aconseguir que els alumnes nous puguin accedir directament a l'aula ordinària si s'empren els recursos adequats.

Acollida de l'alumne

El centre educatiu té un Pla d'Acollida pels alumnes nous. Un cop l'alumne s'ha matriculat al centre, el primer contacta el té amb la cap d'estudis, que li fa una presentació del centre. Després ja s'inicien les entrevistes i les proves de nivell amb el tutor de l'aula d'acollida. Per altra banda, s'intenta que el primer dia que l'alumne comença les classes, s'incorpori primerament a l'aula ordinària, a ser possible a l'hora de tutoria. D'aquesta manera, es pretén

que l'alumne compregui que el seu grup-classe és aquell. Tot seguit, ja se li elabora un horari repartint les classes que estarà a l'aula d'acollida i les que estarà a l'aula ordinària.

Durant el curs s'intenta fer un treball afectiu amb l'alumne. El tutor de l'aula d'acollida explica que està alerta de la situació emocional del menor. S'intenta parlar amb l'alumne al llarg de la seva adaptació ja que quan s'arriba es fa amb moltes ganes i expectatives positives. El tutor ha detectat que en un inici els alumnes tenen la sensació que aprenen molt ràpid, però arriba un moment que veuen que és més difícil del que es pensaven i es desanimen. És en aquest moment que ell els dóna suport i actua com a referent.

Transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària

No existeix un moment concret de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària. El mateix departament marca que la meitat de l'horari de l'alumne ha de ser dins l'aula ordinària. Però si que el pes recau en un inici a l'aula d'acollida i mica en mica es va desplaçant a l'aula ordinària. L'aula ordinària també ha d'assumir l'atenció a la diversitat. El que es procura mantenir és la figura del tutor de l'aula d'acollida com a referent per ajudar-los. L'augment d'hores a l'aula ordinària es decideix i es parla entre el tutor de l'aula d'acollida i el tutor de l'aula ordinària, s'intenta fer molt paulatinament.

En aquesta transició la coordinació entre el professorat és fonamental. Hi ha tres vies de coordinació. Per una banda, els equips docents principalment amb el tutors ja que el tutor de l'aula d'acollida fa de cotutor a l'aula ordinària dels alumnes de l'aula d'acollida. Una altra via és a partir dels departament didàctics i, per últim, per la comissió de la diversitat passant per l'Equip Assessors LIC i pel Coordinador LIC de centre. El document, el qual tot el professorat pot seguir i on es registren els objectius, l'avaluació inicial i el seguiment, és el Pla Individualitzat. Tot i això, el tutor recrimina que no s'utilitza prou, ja que no sol estar actualitzat, a causa que succeeixen canvis que no es poden registrar. A més a més, aquest document també hauria d'estar completat amb els registres del professorat de l'aula ordinària per poder fer un bon seguiment. Tot i això, el PI s'entén més com un document de planificació d'actuacions i no tant com un document de seguiment.

D'altra banda, alguns professors a les entrevistes indiquen la dificultat de fer un seguiment, ja que a vegades a les reunions dels equips docents no hi ha prou temps. També succeeix que s'organitzen reunions a la mateixa hora i el tutor de l'aula d'acollida no pot estar a dos llocs al mateix moment. Així que les coordinacions es fan dificultoses i en moltes ocasions si existeix algun problema s'acaba parlant al passadís entre classe i classe.

Avaluació dels alumnes nouvinguts

L'avaluació dels alumnes nouvinguts s'efectua de cada assignatura determinant la nota segons si ha estat a l'aula d'acollida o a l'aula ordinària. En definitiva, s'acaba pactant la nota. En el cas que no faci alguna assignatura es posa que no la cursen. S'avaluen segons els objectius marcats en el seu Pla Individualitzat. A l'aula ordinària s'avalua a partir del material adaptat que ha fet i del comportament.

L'opinió del professorat de l'aula ordinària en referència l'aula d'acollida i els alumnes nouvinguts

En general, a dins l'aula ordinària es treballa a partir de les adaptacions curriculars i fent un treball individualitzat amb l'alumne nouvingut. El problema que experimenta la major part del professorat és que no es veu capaç d'atendre aquests alumnes juntament amb la resta de la classe. El volum d'alumnes és massa gran, quan s'està pel grup no es pot atendre l'alumne nouvingut, i quan s'està per aquest es deixa desatès la resta de grup. Altres professors opten per treballar tots igual i en els moments que veu possible atén els alumnes nouvinguts per resoldre possibles dubtes i comprovar que va seguint el contingut. En alguna ocasió, si es treballa en parelles o en petits grups, s'intenta que els alumnes nouvinguts estiguin amb alumnes que els ajudaran.

Les actitud del professorat en vers els alumnes nouvinguts i l'aula d'acollida són molt diverses. Per una banda, hi ha professorat que no té una bona visió del funcionament en franges horàries de l'aula d'acollida, ja que es troba amb alumnes que assisteixen a la seva classe només un cop a la setmana. La qual cosa perjudica la possibilitat de fer un treball continuu amb aquests alumnes. La psicopedagoga i la cap d'estudis opinen que seria interessant que l'aula d'acollida obrís les 30 hores lectives de la setmana, perquè un professor prefereix no tindre'l cap hora a tenir-lo ara si ara no. L'alumne en conseqüència no acaba d'agafar el ritme.

El tutor de l'aula d'acollida també ha detectat la necessitat de formar al professorat no només en metodologies didàctiques sinó també pel que fa a l'actitud. Concreta que seria interessant que es treballés l'actitud en referència als alumnes nouvinguts, que aprenguin a posar-se al seu lloc, a empatitzar. Moltes vegades hi ha conductes que són la conseqüència de la situació personal de l'alumne i que s'ha de tenir en compte per poder actuar. De totes maneres, aquesta formació no hauria de ser específica pels alumnes nouvinguts, sinó per atendre totes els alumnes amb necessitats educatives especials. El tutor creu que l'actitud del professorat és receptiva però el que volen ells són solucions perquè a l'aula no poden estar per tots els

alumnes. Aquest fet genera que el tutor de l'aula d'acollida faci materials per la seva aula i també per l'aula ordinària.

La interculturalitat

La interculturalitat es treballa al centre de diverses maners. Hi ha sessions de tutoria i dinàmiques de grup dedicades aquesta temàtica. També existeix la Comissió de Convivència i la Comissió de la Diversitat que organitzen actes d'aquesta tipologia per tot el centre. Cal destacar també la setmana intercultural on es treballa aquesta temàtica durant tot el dia els cinc dies lectius. I per últim, l'assignatura Educació per a la Ciutadania té un paper molt destacat en els aprenentatge interculturals que consideren que ha de fer un alumne.

En general, són actuacions de caire puntual. Des del meu punt de vista, crec que haurien de potenciar més el treball a l'aula ordinària a partir d'estratègies d'aprenentatge i de solidaritat entre grups heterogenis. Ja que les activitats interculturals que es realitzen queden qüestionades des del mateix moment que el professorat reclama la segregació de l'alumnat nouvingut.

Metodologies alternatives

Les metodologies alternatives que el professorat expressa que podrien ser útils són diverses:

- Grups reduïts: Seria positiu per tots els alumnes que tenen necessitats educatives estar a ràtios baixes. Actualment, són trenta fins i tot trenta dos. Si el professor es dedica als casos amb necessitats educativa, deixa a tota la resta de classe.
- Professor pont entre l'aula ordinària i l'aula d'acollida: Posar en pràctica la possibilitat de treballar dos professors a l'aula. Hi hauria d'haver uns professors de pont, que estiguin a l'aula ordinària i a l'aula d'acollida. Així els alumnes nouvinguts es sentirien més recolzats dins l'aula ordinària.
- El alumnes nouvinguts assisteixen directament a l'aula ordinària amb un suport. L'aula d'acollida no deixa de ser un pegat. Però un alumne nou posat a l'aula ordinària sense suport no és possible. El que seria ideal que hi entressin directament amb un suport, un professor que els ajudes per seguir les classes.
- L'anticipació. Aquesta metodologia consisteix a avançar el tema que es treballarà a l'aula ordinària donant el vocabulari. D'aquesta manera els alumnes nouvinguts ja tindran uns coneixements avançats i veuran que el que es fa a l'aula ordinària és significatiu. Però això és molt personalitzat i vol un alt nivell de coordinació.

- Un recurs on aprenguin la llengua i es posin al nivell dels seus companys Aquests alumnes està clar que en arribar no es poden incorporar directament a l'aula ordinària perquè no entenen res. A més a més, moltes vegades tenen un nivell d'escolarització molt baix, estan a l'institut per l'edat no pel nivell.
- Un taller intensiu de llengua, on es proporcionin les bases suficients a nivell de comprensió de la llengua.
- Treball a partir de dossiers. Es podria realitzar el treball seguint dossiers de les diverses assignatures instrumentals i de diversos nivells (inicial, mig, avançat) que vagin introduint a l'alumne en la metodologia que més endavant trobarà a l'aula ordinària. Si hi haguessin més d'un alumne del mateix nivell en algunes ocasions podrien treballar en grup o posar en comú els seus dubtes.

PRINCIPALS MANCANCES DETECTADES A PARTIR DE LES ENTREVISTES

- Aules massa poblades per dur a terme l'atenció que necessiten els alumnes nous i els alumnes amb necessitats educatives especials en general.
- L'aula d'acollida no obre les 30 hores lectives, això provoca que a l'hora de confeccionar els horaris hi hagi alumnes que només assisteixen una hora a la setmana d'una determinada assignatura. Això produeix que el professorat no pugui fer un treball continu amb aquest alumne, així mateix l'alumne no aconsegueix agafar el ritme. Tanmateix, si s'obris les trenta hores lectives, s'hauria d'anar alerta a no caure al parany que els alumnes nous passessin encara més hores dins l'aula d'acollida i menys a l'aula ordinària. Caldria fer-ne un equilibri i no un abús.
- Poca capacitat d'empatia per part del professorat en vers la situació dels alumnes nous. Es detecta una manca de formació en aquest sentit i també en metodologies didàctiques. Es sol utilitzar la típica classe magistral i el treball individual de l'alumnat.
- La interculturalitat no es treballa de manera constant i integrada al currículum de totes les assignatures, sinó en situacions puntuals al llarg del curs.
- Existeix interès per part del professorat en dur a terme altres metodologies o estratègies organitzatives, però no es fan i ho justifiquen argumentant que hi ha manca de recursos.
- Hi ha una manca de mètodes i hores per poder fer una bona coordinació entre el tutor de l'aula d'acollida i el professorat, ja que moltes vegades no hi ha temps o les reunions dels diferents equips docents són a la mateixa hora.

6.2 CURS FORMATIU PEL PROFESSORAT

Les entrevistes han permès detectar alguna de les dificultats que hi ha a l'institut a l'hora d'atendre els alumnes nouvinguts. En el curs que es presenta a continuació, s'intenten donar estratègies al professorat perquè pugui atendre a tot l'alumnat dins la mateixa aula ordinària. En aquest sentit, les actuacions que s'han programat estan destinades a millorar l'atenció de l'alumnat nouvingut, però indirectament poden afavorir a tot l'alumnat en general, tant els que tenen necessitats educatives especials com els que no tenen cap necessitat però poden treure més profit dels aprenentatges.

Cal tenir en compte que l'estil educatiu d'un professor es basa, en part, en la personalitat individual, i en part, en les creences del professor, explícites o no, sobre els objectius de l'educació, en com els estudiants aprenen, en com els professors haurien d'organitzar les experiències d'aprenentatge i en el paper del professor. Aquestes creences són congruents amb les experiències educatives pròpies de professors i la seva visió del món, però pot ser que no siguin congruents amb les expectatives o les experiències dels alumnes i dels pares amb altres orígens culturals i de classe social diferents. En definitiva, cal unificar aquestes creences, experiències i expectatives per aconseguir una educació de qualitat per a tots.

6.2.1 El formador de formadors

Per aquesta acció formativa cal un formador amb uns objectius i unes característiques concretes. L'objectiu de la persona formadora és dotar els professionals d'habilitats que els permetin millorar la qualitat dels seus processos d'ensenyament-aprenentatge. El formador té diversos rols, primer de tot, ha de detectar les necessitats i, a partir d'aquí, dissenyar i coordinar les accions. Tot seguit, un cop executada la formació, ha de negociar els objectius i els continguts del curs així com motivar els participants. Per últim i molt rellevant, és necessari avaluar l'assoliment del objectius i el curs en general amb la col·laboració dels participants. Un formador, a més a més, ha d'anar-se reciclant per tal de no quedar desplaçat de les innovacions formatives.

En aquesta línia, crec que el formador de formadors ha de tenir molt clar que no està treballant amb infants i que, per tant, són persones que ja tenen una edat i duen una motxilla a l'esquena amb moltes experiències. Aquestes experiències al llarg de la formació s'han de tenir en compte i aprofitar-les per ajudar a entendre millor els continguts. D'altra banda, aquestes persones estan fent la formació per alguna raó, estan motivats a cursar la formació per aconseguir un objectiu. Tot i això, s'ha d'anar alerta al llarg de la formació a no desmotivar

a aquestes persones. Totes elles tenen unes responsabilitats a casa, al centre educatiu, amb la família, etc. cal intentar que les formacions siguin interessants i que puguin veure l'aplicabilitat del que se'ls hi mostra.

Tenint en compte les característiques esmentades, el professional més adequat per dur a terme aquesta formació és un/a pedagog/a, ja que té les competències més adequades per desenvolupar aquesta tasca. És a dir, com a professional de la pedagogia té les capacitats pedagògiques necessàries per actuar com a formador. A més a més, és un professional amb capacitats crítiques i autocrítiques amb facilitat d'adaptar-se a les noves situacions. Aquesta actitud crítica el condueix cap a la recerca contínua de la qualitat de les seves accions. Cal esmentar, també, les capacitats per treballar en equip. En aquesta formació s'haurà de reforçar les actuacions de coordinació i de comunicació entre tot l'equip, en conseqüència és molt rellevant que la persona que duu a terme sigui un bon professional en aquest sentit. Per últim, destacar que la formació del pedagog/a inclou el disseny, la gestió i l'avaluació de projectes i formacions, per tant això el capacita per poder realitzar totes les seqüències d'aquesta acció formativa (anàlisi de la situació, disseny del curs, posada en marxa de la formació, realització de l'avaluació formativa i sumativa).

Tanmateix, el pedagog/formador que dugui a terme aquesta acció formativa ha de complir amb unes competències concretes. En el cas que la persona adequada per la formació, no disposi de coneixements sobre les tecnologies de la informació i la comunicació o sobre l'educació en la diversitat, rebrà abans de la realització del curs una formació concreta d'aquestes temàtiques. Les competències requerides per a ser formador/a d'aquesta acció formativa són:

- Comprensió del centre: conèixer els trets culturals del centre i identificar les relacions del centre amb les famílies.
- Disposar dels coneixements tècnics sobre l'educació en la diversitat i tenir experiència professional en l'educació secundària obligatòria.
- Domini de les tecnologies de la informació i comunicació.
- Competències de personalitat: capacitat per adaptar-se, capacitat d'iniciativa i de presa de decisions, responsable i empàtica.
- Ha de tenir actitud i aptitud: capacitat per motivar i entusiasmar-se, capacitat de dialogar, creativitat i flexibilitat.

El conjunt de totes aquestes competències generen el perfil del formador adequat per a dur a terme l'acció formativa que es presenta a continuació. Però totes les competències

esmentades s'han de desenvolupar al llarg de la intervenció a partir del dia a dia, per tal d'aconseguir una formació de qualitat.

6.2.2 Disseny i programació del curs

Accions abans de l'inici de l'acció formativa

Per tal que una acció formativa complexi totalment amb les necessitats contextualitzades del lloc on s'imparteix és necessari que els protagonistes, els qui acabaran rebent els beneficis del curs també puguin opinar. S'entén com a beneficiaris: per una banda, el professorat, per poder exercir la seva professió amb més qualitat i, per l'altra, l'alumnat immigrant que podrà disposar d'una educació que atengui les seves necessitats amb la consegüent millora dels seus aprenentatges així com tot l'alumnat en general perquè rebran una formació més adequada a la societat on viuen. També s'ha de tenir en compte la família dels alumnes nous, ja que normalment la seva participació en l'àmbit educatiu és molt baixa i s'ha d'estimular per a que entenguin la rellevància de la seva opinió i de les seves necessitats.

En aquest sentit, a part de les entrevistes ja realitzades per conèixer la situació de l'IES Montilivi i haver-ne detectat les necessitats, cal que entre tots els agents implicats es dissenyi el curs formatiu. És a dir, tant el formador, com el professorat i com els alumnes i les seves famílies es reuneixin i acordin quines seran les línies principals a treballar en aquest curs. En concret és realitzaran quatre reunions abans de les vacances d'estiu. El formador les moderarà i serviran perquè cada grup d'implicats expressi les seves dificultats i que entre tots es busquin solucions realistes.

El formador utilitzarà tota la informació que reculli al llarg d'aquestes quatre sessions per elaborar un curs formatiu adequat a les necessitats concretes del professorat, alumnes i famílies de l'IES Montilivi. Seguidament, es presenta un model de curs formatiu elaborat a partir de les necessitats que he detectat al llarg de la meua estada al centre i de les entrevistes que he fet. Un cop fetes les reunions anteriorment esmentades i concretades les necessitats de tots els agents, s'hauria de modificar la proposta següent. Cal tenir clar que un curs formatiu ha d'estar totalment contextualitzat per tal que cobreixi les expectatives dels participants i que tota la comunitat educativa se'n vegin realment beneficiada.

Desenvolupament de l'acció formativa

NOM DEL CURS	<i>Eines i estratègies per obtenir una aula inclusiva i intercultural per</i>
---------------------	---

	<i>poder atendre els alumnes nous i a tot l'alumnat en general.</i>
COL·LECTIU	L'acció formativa va dirigida al professorat de l'IES Montilivi que imparteix classes a l'educació secundària obligatòria.
DURADA	La durada del curs serà de 20 hores. Les sessions seran de dues hores un cop a la setmana. Es durà a terme durant el primer trimestre, s'iniciarà el mes d'octubre i finalitzarà el mes de desembre.
NOMBRE DE PARTICIPANTS PER EDICIÓ	El nombre de participants màxim és de 25 persones per edició.
NOMBRE D'EDICIONS	Una al primer trimestre, amb possibilitats de realitzar-ne més, segons si l'avaluació és positiva.
NOMRE TOTAL DE PARTICIPANTS	Tot el professorat que imparteix classes en els cursos d'educació secundària de l'IES Montilivi que està interessat en millorar a les seves classes l'atenció dels alumnes tant els nous com la resta d'estudiants.
ESPais ON ES DURÀ A TERME LA FORMACIÓ	La formació es durà a terme a la sala d'actes de l'institut. Té unes bones dimensions i un equipament adient per a poder dur a terme les dinàmiques programades.
JUSTIFICACIÓ	L'IES Montilivi atén alumnes de característiques i procedències molt diverses. Per aquesta raó és important que el professorat adquireixi noves habilitats i competències, cal que la formació que ofereix arribi a tot l'alumnat de manera igual i de qualitat.
ORGANITZAT I SUBVENCIONAT	El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Continguts

1. Les dificultats del professorat per atendre els alumnes nous
 - 1.1. Experiències alternatives d'atenció a tot l'alumnat a la mateixa aula ordinària
2. Les creences, valors i expectatives del professorat en referència l'alumnat immigrant
3. Immersió teòrica sobre l'educació intercultural

3.1. Anàlisi de les experiències personals del professorat treballant la interculturalitat a l'aula

4. Metodologies de treball per aconseguir aules interculturals

4.1. Construcció d'una base de dades de metodologies on pugui accedir tot el professorat del centre

5. Immersió teòrica sobre les aules inclusives

5.1. Anàlisi de les experiències personals del professorat treballant inclusivament

6. L'aprenentatge cooperatiu

6.1. La relació d'ajuda entre companys

7. La coordinació del professorat. Dos professors a la mateixa aula

8. Comprovació del currículum. Oferta cultural vàlida per tots els alumnes

SESSIÓ 1: INTRODUCCIÓ DEL CURS FORMATIU SOBRE METODOLOGIES D'ATENCIÓ A TOT L'ALUMNAT DINS L'AULA ORDINÀRIA

Objectiu

- Motivar el professorat a descobrir noves eines i formes de plantejar la docència que incloguin a tot l'alumnat.

Desenvolupament / descripció

Per començar, cal que el formador es presenti i expliqui el contingut i la temporalització del curs formatiu. Tot seguit, es demanarà a cada professor que completi un qüestionari on se'ls demanarà les dades personals i les expectatives que tenen sobre el curs. Es recolliran tots els documents i s'iniciarà un primer debat. Primerament, es plantejarà als participants les següents preguntes: *Quines dificultats experimenteu a l'aula a l'hora d'impartir classe i aconseguir que tot l'alumnat adquireixi la formació que se'ls ofereix? Què representa per vosaltres que hi hagi alumnes nous dins l'aula ordinària? Com us sentiu davant una aula amb alumnat tan divers?* El formador durant el debat haurà d'anar recollint les idees que van sorgint a més a més de moderar el debat i conduir-lo cap a la necessitat de formar al professorat amb metodologies innovadores per tal que l'aprenentatge arribi a tots els alumnes.

Un cop s'ha acabat el debat, es faran grups i es presentaran experiències de centres educatius on es duen a terme altres metodologies alternatives a les classes magistrals amb resultats d'èxit. Cada grup llegirà una experiència diferent, la comentarà en petit comitè i després posaran en comú les reflexions fetes.

Metodologies:

1. *Recordar els noms dels assistents "roda de noms"*. Com a formador és rellevant fer un esforç per aprendre els noms dels participants. Una metodologia molt pràctica és escriure'ls en un paper tal com estan assentats. Les persones tenim el costum de seure'ns gairebé sempre al mateix lloc, així que serà més fàcil recordar els noms.
2. *Qüestionari per conèixer les expectatives*. Per mitjà del qüestionari es pot reconduir el curs segons les necessitats que expressin els participants. O bé, resituar-los perquè tinguin clar què es treballarà en el curs.
3. *Debat*. Un debat moderat i dirigit, farà evidenciar als professors les mancances que tenen i veuran que molts altres professors també se senten a la mateixa situació.
4. *Treball en grup a partir de casos*. S'agruparan en grups de cinc persones i comentaran l'experiència que els hi hagi tocat. Caldrà que detectin els punts forts i febles així com el funcionament de la metodologia i el paper del professor. Per últim, caldrà posar-ho en comú tot.

Suggeriments i observacions:

És important guiar el debat i el treball en grups per tal d'evidenciar la necessitat de produir un canvi de metodologies per formar de manera equitativa i de qualitat a tot l'alumnat. Tanmateix, aconseguir motivar-los per engrescar-los a participar i extreure el màxim de l'acció formativa.

Materials i recursos:

- Vint-i-cinc fotocòpies de l'enquesta inicial.
- Vint-i-cinc fotocòpies de cada experiència innovadora de centres educatius.

Temporalització aproximada:

1. Presentació: 15 minuts
2. Respondre el qüestionari: 10 minuts
3. Debat: 35 minuts
4. Treball en grup de casos: 55 minuts
5. Comiat i recollida d'opinions : 5 minuts

SESSIÓ 2: CREENCES, VALORS I EXPECTATIVES DEL PROFESSORAT VERS ELS ESTUDIANTS

Objectiu

- Reflexionar sobre les creences, valors i expectatives del professorat i els efectes que això produeix a l'alumnat.
- Empatitzar amb la situació de l'estudiant.

Desenvolupament / descripció

Abans d'iniciar els continguts més densos de la formació, cal sensibilitzar al professorat perquè entengui la rellevància de les seves creences i expectatives envers l'alumnat. Per això, es començarà la sessió amb un roleplaying. Es faran grups de cinc persones, tres actuaran i dos observaran. L'escenificació consistirà en una situació habitual a dins l'aula on el professor donarà, a partir d'unes premisses establertes, unes expectatives negatives a un alumne i unes de negatives a l'altre. Els que interpretaran l'alumne no tindran coneixement de si són beneficiats o no. Els observadors no sabran res de la situació, només miraran. Un cop s'hagi fet la representació, es reuniran i cada actor explicarà com s'ha sentit. Les persones que han observat també explicaran el que han vist. Tot seguit, el debat es durà a escala general. Cada grup comentarà les conclusions a les quals ha arribat i a partir d'aquí es determinarà què s'ha de tenir en compte perquè l'alumnat senti que el professorat té unes expectatives positives cap a ell i què cal evitar fer.

Durant la hora següent, es veurà el vídeo "Una classe dividida" per veure com les expectatives ens poden fer creure en nosaltres o baixar-nos l'autoestima al mínim. Tot seguit es parlarà del vídeo i es relacionarà amb el roleplaying que s'ha realitzat a la primera part de la sessió. El formador també intervindrà per parlar dels alumnes nous amb la intenció de sensibilitzar el professorat sobre la situació que es troben aquests alumnes. Per acabar, se'ls repartirà un document sobre les conseqüències de les expectatives del professor, on es remarca el que s'ha anat parlant al llarg de la sessió.

Metodologia

- *Roleplaying*. És una metodologia que permet posar-te a la pell d'una altra persona. Ajuda a empatitzar i entendre altres visions.
- *Visualització del vídeo sobre les expectatives i les etiquetes: "Una classe dividida"*. La visualització d'un vídeo d'una temàtica concreta permet la realització d'un debat.

- *Document on es reflecteixen les bases teòriques del que s'ha explicat al llarg de la sessió. Aquest recull teòric permetrà al professorat repensar el que s'ha fet i explicat durant la sessió al cap d'uns dies, així com aclarir possibles dubtes que no hagi pogut resoldre.*

Suggestiments i observacions

Cal donar el document amb les bases teòriques al final de la sessió per evitar que els participants es distreguin amb el document i no prestin atenció a la dinàmica.

Materials i recursos

- Guions per a realitzar els roleplaying.
- Document teòric sobre les expectatives del professorat.

Temporalització aproximada

- Roleplaying, preparació (grups, repartiment de papers, pensar la interpretació): 5 minuts.
- Roleplaying, execució: 10-15 minuts
- Roleplaying, posta en comú petit grup: 10 minuts.
- Posta en comú tots els grups: 30 minuts.
- Vídeo: 20 minuts
- Comentari del vídeo 35 minuts.
- Repartiment del document teòric: 5 minuts.

SESSIÓ 3: APROXIMACIÓ A L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Objectius

- Aportar informació sobre l'educació intercultural.
- Reflexionar sobre les pròpies pràctiques del professorat per tal de millorar-les i adequar-les a les característiques de l'alumnat del centre.

Desenvolupament / descripció

En iniciar la classe es plantejarà al professorat una pregunta: *Com ensenyas als alumnes perquè es sentin valorats i aollits?* Cada professor individualment haurà de pensar amb la seva pràctica docent diària i respondre la pregunta. A més a més, se'ls donarà cinc tècniques metodològiques i ells n'hauran d'afegir alguna més. Tot seguit, s'hauran de posar en petits

grups i comentar l'estratègia que creuen més rellevant o útil. Un cop elegida, es comentarà en grup gran i a partir del debat que sorgeixi el formador ha d'introduir el concepte d'educació intercultural i iniciar una explicació més teòrica en relació aquesta temàtica. La informació s'oferirà amb el suport d'una presentació visual i s'explicarà bàsicament el significat del concepte, la filosofia, el paper del professorat i les possibles metodologies. A partir d'aquí, es desenvoluparà una pluja d'idees de possibles metodologies de caire intercultural que als participants se'ls pugui ocórrer a partir de l'explicació teòrica i els exemples. Cal que els participants donin pas a la seva imaginació i creativitat. En el moment que la llista ja sigui considerable, es destriaran les menys possibles d'aplicar segons el context que té el centre i es modificaran les que puguin realment encaixar amb la dinàmica de l'IES. Per últim, es recolliran totes les estratègies que es creguin òptimes i es crearà una base de dades on tingui accés tot el professorat per consultar-les i afegir-n'hi de noves.

Metodologia

1. *Reflexió i debat a partir d'una pregunta.* Aquesta pregunta permet replantejar la pròpia tasca docent. És possible que molts professors no se l'hagin plantejat mai i és important per aconseguir fer un canvi.
2. *Classe magistral a partir d'un suport visual (Power Point).* Aquesta metodologia permet donar la part teòrica de l'acció formativa.
3. *Pluja d'idees.* Un pluja d'idees creativa pot aportar visions noves i imaginatives que aportin solucions a les mancances metodològiques que té el professorat.
4. *Base de dades.* La possibilitat d'accedir a un recull de metodologies didàctiques pot ajudar al professorat a ser més innovador a l'aula. A més a més, no serà una llista tancada sinó que es podrà anar ampliant. La base de dades estarà penjada a la pàgina web de l'IES a la secció restringida del professorat. S'haurà de demanar als informàtics del centre que l'elaborin o sinó el mateix formador ho pot fer utilitzant el programa informàtic "Moodel".

Suggeriments i observacions

S'hauria de donar a tots els participants al final de la sessió una fotocòpia de la presentació visual que s'ha ofert amb bibliografia rellevant sobre educació intercultural.

Materials i recursos

- Quadre amb cinc metodologies i amb quadres amb blanc perquè se n'hi pugui afegir de més.

- Recurs visual "Power Point" més bibliografia.

Temporalització aproximada

- Reflexió sobre la pregunta: 10 minuts.
- Debat a petit grup: 15 minuts.
- Debat a gran grup: 15 minuts.
- Explicació teòrica: 30 minuts
- Pluja d'idees creativa: 25 minuts
- Destriar i modificar les metodologies que poden encaixar amb l'IES: 25 minuts.

SESSIÓ 4: IMMERSIÓ TEÒRICA I PRÀCTICA SOBRES LES AULES INCLUSIVES

Objectius

- Aportar informació sobre l'educació inclusiva.
- Analitzar les pràctiques del professorat i elaborar propostes de millora.

Desenvolupament / descripció

Després de donar la benvinguda a tots els participants s'iniciarà la formació amb una classe magistral per tal de donar la informació clau sobre l'educació inclusiva. Es farà per mitjà d'una presentació visual que es lliurarà també al professorat. La informació que es donarà consisteix bàsicament en el significat d'educació inclusiva; la visió del professorat en vers aquesta perspectiva; tècniques, metodologies i aspectes a tenir en compte per aconseguir una aula inclusiva. Al final d'aquesta presentació hi haurà bibliografia per tal que qui estigui interessat pugui ampliar coneixements. Un cop acabada la intervenció del formador, s'obrirà un torn de paraules pels possibles dubtes que hagin pogut sorgir.

Tot seguit, es dividirà el grup en parelles i es demanarà que entre els dos redactin vivències o intervencions de caire inclusiu. Tant poden ser pròpies o que hagin conegut per altres persones. Cal que es descrigui on va tindre lloc, com va succeir tot, el resultat i les conseqüències que va generar i la possibilitat, en el cas que no hagi succeït a l'IES, de fer les modificacions oportunes perquè encaixi amb la tipologia de centre.

Per últim, cada parella exposarà el seu cas a la resta de participants i es comentarà entre tots.

Metodologia

- *Classe magistral a partir d'un suport visual (Power Point).*

- Treball en parelles a partir de casos de vivències pròpies o properes.

Suggestiments i observacions

Cal que el formador porti pensat un exemple de cas per si els participants no acaben d'entendre què s'ha de fer a l'activitat en parelles.

Materials i recursos

- Recurs visual "Power Point".
- Bibliografia sobre educació inclusiva.

Temporalització aproximada

- Classe magistral i aclariment de dubtes: 35 minuts
- Exposició de l'activitat i formació de parelles: 5 minuts
- Descripció de l'activitat: 40 minuts
- Posta en comú: 40 minuts.

SESSIÓ 5: EL CURRÍCULUM COM A EIX DE REFLEXIÓ I D'ACTUACIÓ

Objectiu:

- Reflexionar sobre des de quina perspectiva s'ensenya: centrada als alumnes o centrada en el currículum.
- Fer una avaluació formativa del curs.

Desenvolupament / descripció:

Per començar aquesta sessió, es donarà al professorat una fotocòpia amb un quadre elaborat per l'autor Ainscow (1995) on es descriuen dues perspectives rellevants a l'hora de dur a terme un procés d'ensenyament-aprenentatge. Es parlarà de la perspectiva que es limita a descobrir què li passa a l'alumne que no aprèn; posant atenció bàsicament a les seves limitacions i deficiències. I a l'altra perspectiva, es posarà atenció a si s'ajusta a les seves possibilitats i necessitats el que s'ha volgut ensenyar, així mateix si hi ha altres formes alternatives per explicar-ho que podrien ser més satisfactòries. Primerament, el professorat es llegirà tot el quadre i després es comentarà.

Tot seguit, es durà a terme una metodologia d'avaluació anomenada DAFO. Amb aquesta

metodologia s'analitzaran les dues perspectives. Primer es farà la DAFO amb l'ensenyament centrat en l'alumne i després amb l'ensenyament centrat en el currículum. Per fer-ho el grup es dividirà en grups de tres o quatre persones. Un cop ho tinguin llest es farà una posta en comú.

Per últim, es durà a terme una petita avaluació formativa del curs. Per fer-ho s'utilitzarà el QUIK, consisteix a escriure tres coses positives i tres coses negatives en dos minuts i de manera anònima. A la classe següent el/la formador/a en comentarà els aspectes sorgits.

Metodologia:

- *Reflexionar a partir de l'anàlisi d'un document en grup.* L'anàlisi de documents permet interioritzar i reflexionar millor la informació que s'està transmetent.
- *DAFO.* Tècnica d'avaluació utilitzada per veure els punts forts i febles d'alguna cosa. El seu nom indica: Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats.
- *QUIK.* Tècnica d'avaluació formativa del curs. Consisteix a escriure tres coses positives i tres coses negatives en dos minuts i de manera anònima. A la classe següent el/la formador/a en comentarà els aspectes sorgits.

Suggeriments i observacions:

Cal tenir en compte que hi ha persones que no saben què és una DAFO i un QUIK, per això abans d'iniciar l'exercici cal explicar-ho perquè no hi hagi cap dubte i s'entengui el funcionament.

Materials i recursos:

- El quadre de l'autor Ainscow (2005).

Temporalització aproximada:

- Llegir el quadre: 10 minuts.
- Comentar el quadre: 20 minuts.
- DAFO: 30 minuts
- Comentar DAFO en comú: 20 minuts
- Tècnica d'avaluació del curs formatiu QUIK: 10 minuts.

Objectiu:

- Augmentar els coneixements del professorat sobre el treball cooperatiu.

Desenvolupament / descripció:

A l'inici de la sessió es comentarà l'avaluació de l'últim dia i es debatran els canvis que es poden fer per satisfer les necessitats concretes dels participants.

Tot seguit, es presentarà més a fons l'aprenentatge cooperatiu, amb l'ajuda d'una presentació visual, com a eina de treball per aconseguir aules interculturals i inclusives. En un primer lloc, es presentarà la tècnica, després se'n descriuran les característiques i, per últim, s'explicaran cinc activitats d'èxit que es poden dur a terme.

A la segona part de la sessió, s'exemplificarà l'activitat anomenada "*projectes cooperatius*". El professorat es convertirà en alumnes i el formador en professor d'aula de secundària. D'aquesta manera el professorat podrà viure en primera persona una activitat d'aquestes característiques. Com que només és una exemplificació hi haurà parts de l'activitat que només s'explicaran però no es duran a terme per manca de temps.

Al final de la sessió es demanarà al professorat que posi en pràctica alguna de les metodologies que s'han explicat a la seva pràctica diària. Estaria bé que intentessin sobretot posar en pràctica el treball cooperatiu. Els professors, que puguin, haurien de gravar en vídeo la intervenció per tal de comentar-la la sessió següent, sinó intentar descriure-la per escrit el màxim d'objectiva possible.

Metodologia:

- *Explicació teòrica.*
- *Projectes cooperatius.*

Suggeriments i observacions:

Com que l'activitat de "*projectes cooperatius*" només és una exemplificació hi haurà parts de l'activitat que només s'explicaran però no es duran a terme per manca de temps.

Materials i recursos:

- Fotocòpies per tot el professorat amb la presentació visual que s'ha fet de l'aprenentatge cooperatiu.

Temporalització aproximada:

- Comentar el QUIK: 20 minuts.

- Explicació teòrica: 30 minuts.
- Exemplificació dels *projectes cooperatius*: 60 minuts.
- Explicació de l'activitat que cal que duguin a terme a l'aula: 10 minuts.

SESSIÓ 7: L'APRENTATGE COOPERATIU II I LA SEVA AVALUACIÓ

Objectiu

- Analitzar la pràctica d'ensenyament-aprenentatge que han dut a terme amb els seus alumnes. (continuació de la sessió anterior)
- Aprendre a avaluar els aprenentatges cooperatius.

Desenvolupament / descripció:

La primera part de la sessió es dedicarà bàsicament a veure les intervencions que ha efectuat el professorat a les seves respectives classes per tal d'analitzar-les. Entre tots els participants, guiats per la persona formadora, es detectaran els punts febles i es faran propostes de millora.

Per últim, quan s'hagi acabat l'activitat anterior, es farà una explicació sobre l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu. S'oferirà a tots els participants una fotocòpia amb aspectes i/o fórmules per dur una avaluació d'aquesta metodologia. Un cop s'hagin llegit el document s'iniciarà un debat sobre les fórmules més adequades.

Metodologia:

- *Anàlisi de casos enregistrats en vídeo.* Veure com actuem i com ho fan els nostres companys ens permet ser més crítics i veure què no fem prou bé. Quan s'està fent classe, potser no s'està prou atenció a com es desenvolupa la pràctica educativa per això veureu enregistrat pot conscienciar i motiva per intentar millorar.
- *Debat de l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu.* Cal tenir en compte que l'avaluació dels aprenentatges cooperatius també ha de ser més completa i tenir en compte més aspectes.

Suggeriments i observacions:

En el cas que només hi hagi escrits descriptius de les pràctiques docents, s'intercanviaran els documents i es faran grups de tres persones. D'aquesta manera, una mateixa persona no treballarà sobre la seva pràctica, amb la conseqüent major objectivitat de les persones que l'analitzaran. Després es farà un retorn de l'anàlisi i les propostes de millora a les persones

que ho han elaborat. Per últim, es comentarà tot en comú.

Materials i recursos:

- Un ordinador amb altaveus per a poder veure els vídeos que portin els participants.
- Fotocòpia amb l'explicació de l'avaluació de aprenentatges cooperatius.

Temporalització aproximada:

- Activitat d'anàlisi d'una pràctica docent d'aprenentatge cooperatiu: 90 minuts.
- Lectura de l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu: 5 minuts
- Debat: 25 minuts

SESSIÓ 8: LA TASCA DOCENT, LA COORDINACIÓ DEL PROFESSORAT I EL TREBALL CONJUNT A UNA MATEIXA AULA

Objectius:

- Conèixer un nou sistema de coordinació entre l'aula ordinària i l'aula d'acollida.
- Conscienciar el professorat de la importància del treball conjunt de tots els membres.

Desenvolupament / descripció:

Per començar, tenint en compte les mancances que s'han detectat a les entrevistes, es plantejarà al professorat una nova forma de coordinació que poden posar en pràctica amb el tutor de l'aula d'acollida per tal de conèixer com evoluciona l'alumnat tant dins l'aula d'acollida com a l'aula ordinària. Consisteix a crear un diari de treball per cada alumne nouvingut que estigui penjat a l'Intranet de l'IES i que hi puguin accedir tant els professors d'aquest alumne com el tutor de l'aula d'acollida. Si registrarien les activitat que fa l'alumne tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària de cada setmana i es valoraria el seu progrés. D'aquesta manera, tant el professorat com el tutor es podrien comunicar a través d'aquest document sense haver de trobar-se físicament. Un cop s'hagi explicat aquesta metodologia, es debatrà a gran grup i es valorarà la possibilitat de posar-ho en marxa.

Un cop s'hagi fet aquesta reflexió, es canviarà de tema i el formador els donarà una fotocòpia amb el paper que ha de tenir el docent dins l'aula inclusiva. El document s'anirà llegint i comentant tots junts.

Tot seguit, es tornaran a fer grups de tres persones per tal de fer un llistat de situacions on el professorat es pot coordinar i com ho hauria de fer per tal que pugui millorar la seva pràctica educativa. Són moltes les vegades que el professorat no sap quines estratègies utilitza el

company de la classe del costat i aquestes poden ser de gran utilitat. Aquest llistat ha de desenvolupar diferents maneres de coordinació pel professorat. És a dir, que pensin situacions on l'ajuda d'un altre docent seria rellevant, com s'hauria de fer la coordinació, en quins espais, amb quins professors, etc. Cal que el formador inciti els participants a ser creatius i que no tinguin en compte el context. Després, a la posta en comú, ja es modificaran les diferents coordinacions perquè encaixin amb el context del centre.

Metodologia:

- *Presentació d'una estratègia de coordinació entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària.*
- *Debat a partir d'un document "El paper del docent a les aules inclusives".*
- *Treball en grup creatiu.*

Suggestiments i observacions:

Cal que durant tota l'acció formativa es tingui en compte que a l'hora de fer grups, aquest siguin diversos per tal d'anar coneixent diferents punts de vista.

Materials i recursos:

- Fotocòpies del document "El paper del docent dins l'aula inclusiva".

Temporalització aproximada:

- Explicació de la metodologia de coordinació i següent reflexió: 30 minuts
- Comentari del document "El paper del docent dins l'aula inclusiva": 30 minuts.
- Llistat de formes de coordinació entre el professorat: 40 minuts.
- Posada en comú i recollir les formes de coordinació més ajustables al context del professorat que hi ha al propi centre educatiu: 20 minuts.

SESSIÓ 9: POSADA EN PRÀCTICA I: DOS PROFESSORS A LA MATEIXA AULA

Objectiu:

- Aprendre a treballar dos professors a la mateixa aula.

Desenvolupament / descripció:

Aquesta sessió i la última aniran estretament lligades. Es treballarà la possibilitat de fer classe conjuntament dos professors. No és una simple presència de dos professors a l'aula, sinó que es necessita una planificació molt clara: Perquè es farà? Quant es farà? Amb quina finalitat i

com es farà la intervenció dels dos docents junts? En aquest sentit, al llarg de la sessió es deixarà que els participants preparin una sessió d'aquestes característiques. Els professors podran elegir la parella que més desitgin per coordinar-se i elaborar una pràctica educativa conjuntament. Cal que no perdin de vista les característiques d'aula inclusiva i intercultural que s'han desenvolupat durant l'acció formativa.

Per últim, explicar-los que a la sessió següent cada parella de participants presentarà la pràctica educativa que ha elaborat. Per tant, ha de quedar clar que ho han de dur preparat per la sessió següent.

Metodologia:

- *Treball en parelles.* El professorat no està acostumat a treballar conjuntament amb altres docents, per això aquesta pràctica els ajudarà a veure que hi ha més beneficis que dificultats si es treballa de manera coordinada i organitzada.

Suggeriments i observacions:

El formador anirà supervisant el treball que realitzen els participants, aclarint els dubtes que sorgeixin i orientant-los si es queden estancats.

Cal acordar al final de la sessió quin material els farà falta per realitzar les seves presentacions: ordinadors, transparències, etc.

Materials i recursos:

- Material per escriure: papers, bolígraf, etc.
- Cal que els participants duguin tota la documentació que han anat recollint al llarg de l'acció formativa.

Temporalització aproximada:

- Explicació de l'activitat: 10 minuts
- Treball en parelles: 100 minuts

SESSIÓ 10: POSTA EN PRÀCTICA II, AVALUACIÓ FINAL I COMIAT

Objectiu:

- Reflexionar sobre la possibilitat de treballar dos professors conjuntament a una aula.
- Avaluar el curs formatiu.

Desenvolupament / descripció:

En aquesta última sessió, primerament, es faran les presentacions de les pràctiques educatives que han elaborat els participants. Cada exposició s'analitzarà i es faran propostes de millora, si s'escau. A més a més, el professorat explicarà com s'ha sentit i com veu la possibilitat de fer classes d'aquestes característiques amb els seus alumnes.

Per últim es durà a terme una avaluació sumativa del curs, es farà un debat sobre com ha anat el curs i es recolliran propostes de millora. Un cop acabat el curs, es farà una avaluació més detallada que durà a terme un avaluador extern, per decidir si es repetirà l'acció formativa i si ha creat l'impacta desitjat en un inici.

Metodologia:

- *Presentació i anàlisi dels treballs realitzats per les parelles docents.*
- *Avaluació sumativa del curs.*

Suggeriments i observacions:

El formador ha d'intentar animar el professorat a treure el màxim rendiment de la possibilitat de treballar dos professors a l'aula.

Materials i recursos:

- El material que s'hagi acordat al final de la sessió anterior.

Temporalització aproximada:

- Exposicions i anàlisis: 90 minuts.
- Avaluació sumativa del curs: 30 minuts.

6.2.3 Avaluació de l'acció formativa

Quan es duu a terme una acció formativa és necessari comprovar si el que s'ha fet ha donat els resultats esperats. Per això, tenint en compte els diferents tipus d'avaluacions s'ha escollit fer una petita avaluació formativa a la meitat del curs i una avaluació sumativa al final. Aquesta avaluació formativa es durà a terme per mitjà d'una activitat anomenada QUIK, que permet conèixer la opinió dels participants i així rectificar el que faci falta abans que el curs finalitzi. Serà una avaluació que passarà més a segon lloc, ja que serà l'avaluació sumativa la que tindrà més pes. Aquesta avaluació sumativa serà portada a terme per uns avaluadors externs que dependran del Departament d'Educació.

La finalitat de l'avaluació sumativa és bàsicament conèixer si les metodologies presentades al llarg del curs formatiu han ajudat al professorat a millorar la seva tasca educativa i els alumnes se n'han vist beneficiats. Si és així es proposarà fer noves edicions d'aquest mateix programa, tot i que caldrà fer-hi petites modificacions per adequar-lo als nous participants. Com que es vol conèixer el resultat negatiu o positiu del curs caldrà analitzar diferents aspectes com la qualitat dels continguts, el desenvolupament de l'acció formativa, el paper del formador i l'impacta que ha causat al professorat i a tot els alumnes.

Per tant, els objectes d'avaluació són concretament:

- **Contingut del programa:** Caldrà valorar si els continguts són coherents amb les bases teòriques plantejades i si són actualitzats.
- **Qualitat tècnica del programa:** Identificar si el programa ha estat plantejat de manera adequada en referència als aspectes tècnics com per exemple l'espai, el formador, l'interès dels participants i si ha estat positiu pels alumnes indirectament.
- **Qualitat de la gestió del curs:** Cal comprovar si el curs ha sigut flexible i si la gestió en general ha estat efectiva.
- **Resposta a les necessitats:** Es comprovarà si s'ha realitzat un diagnòstic de necessitats i si s'ha fet veure la coherència entre les necessitats que s'han detectat i la formació que pretén solucionar-les.
- **Contextualització de la formació a la realitat existent:** Caldrà comprovar també si les solucions que es proposen s'adapten a la realitat del centre educatiu.
- **Viabilitat:** Identificar si tot el que es planifica encaixa amb la normativa del centre i del departament d'educació en general. A més a més, també es contemplarà el grau de participació de la comunitat educativa en l'anàlisi de necessitats i, en concret, la participació del professorat al llarg del curs formatiu.
- **Factibilitat:** Es valorarà si els materials, recurs i espais han estat adequats a les necessitats de la formació.

En el quadre següent es fa una relació de l'objecte, els criteris d'avaluació, la pregunta d'avaluació, els indicadors, la font d'informació, els instruments i els responsables. Així que tots aquests aspectes guiaran el conjunt de l'avaluació.

Objecte	Criteri	Preguntes d'avaluació	Dades, evidències, indicadors	Fonts d'informació	Instruments/estratègies de recollida d'informació	Responsables de la recollida d'informació.
Contingut del programa	Coherència entre el curs formatiu i les bases teòriques que diu que se sustenta	Hi ha coherència entre l'acció formativa i les bases teòriques en les quals se sustenta (interculturalitat, inclusivitat, etc.)?	Existència d'un marc teòric que guia la pràctica.	El document del curs on es plantegen els objectius, finalitat, marc teòric, desenvolupament del curs, etc.	Fitxa d'anàlisi del programa	El formador /avaluador extern
	Actualització	Els continguts del curs estan actualitzats?	Relació dels continguts de l'acció amb els plantejaments actuals sobre innovació educativa i altres metodologies organitzatives i docents.	Document del curs. Experts en innovació educativa i metodologies didàctiques actuals.	Fitxa d'anàlisi dels continguts Qüestionari de valoració dels continguts per part dels experts.	Avaluador/a extern/a
Qualitat tècnica del programa	Existència d'uns objectius i unes metodologies per assolir-los	S'ha formulat de manera clara el que s'espera aconseguir amb la formació? Els objectius previstos i els procediments per aconseguir-los estan especificats de manera clara?	Presència dels objectius en el document de la formació. Claredat dels procediments per aconseguir els objectius	Document del curs. Formador. Participants.	Fitxa d'anàlisi del programa Qüestionari de valoració de la claredat i precisió dels objectius	Avaluador/a extern/a

	Coherència interna	Hi ha coherència interna entre les activitats, els objectius de cada sessió, les metodologies, els materials i la temporalització?	Contrast entre els objectius generals i els objectius de cada sessió. Adequació de les activitats per assolir els objectius Coherència de les metodologies proposades amb els objectius proposats Adequació de la proposta de temporalització als objectius del programa i a les activitats	Experts en elaboració de cursos formatius. Documents científics sobre disseny de cursos formatius.	Quadre de valoració i contrast entre els diferents elements. Qüestionari de valoració per part del professorat	Avaluador/a extern/a
	Adequació tècnica a les característiques dels destinataris	El programa s'adequa a les característiques, motivacions, interessos i edats dels destinataris	Valoració per part del professorat del centre sobre l'adequació dels continguts, de les activitats i de les metodologies.	El professorat que participa al curs.	Entrevista al professorat que ha participat al curs formatiu.	Avaluador/a extern/a
Qualitat de la gestió del curs	Flexibilitat de l'aplicació del curs formatiu	El curs és flexible per adaptar-se a les circumstàncies? S'ha modificat la programació inicial?	Número de canvis. Tipus de canvis (es tractaria de veure si han afectat a horaris, a contingut, a les metodologies,	El formador/a Documents del programa	Graella comparativa entre programa inicial i programa final Fitxa registre de canvis	Avaluador/a extern/a

			activitats, etc.) Programa inicial Programa final			
	Efectivitat de la gestió de l'acció formativa	Hi ha hagut dificultats a l'hora de gestionar el curs?	Número de problemàtiques que han sorgit. Existència de documents que orientin la gestió en el seu desenvolupament	El formador/a. Participants	Entrevista al formador Qüestionari als participants Fitxa registre dels documents que orienten la gestió	Avaluador/a extern/a
Resposta a les necessitats	Existència d'un anàlisi de les necessitats	S'ha fet un anàlisi de necessitats per comprovar la necessitat d'aquest curs formatiu?	Document escrit on es desenvolupi un diagnòstic de necessitats del centre educatiu en concret.	Entrevistes a l'equip directiu. Entrevistes al professorat. Entrevistes a l'alumnat. Documents de l'IES que reculli la demanda d'aquest tipus de formació Anàlisi elaborada per un expert.	Fitxa d'anàlisi dels documents i entrevistes d'anàlisi de necessitats.	Avaluador/a extern/a
	Coherència entre les necessitats detectades i les prioritzades en la formació	Hi ha coherència entre les necessitats que s'han detectat i la formació que es proposa?	Contrast entre les necessitats i la formació.	Entrevista al professorat. Entrevista a l'equip directiu. Document: Programa curs formatiu	Quadre comparatiu entre les necessitats que es presenten i les que es resolen a la formació.	Avaluador/a extern/a
Contextualització de la formació a la realitat existent	Adequació de les solucions que es proposen a la realitat que es pretén	El programa està en condicions de satisfer les necessitats	Opinió del professorat de l'IES Opinió de	Professorat, alumnes i famílies.	Qüestionari al professorat Qüestionari a l'alumnat nouvingut Qüestionari a les famílies d'aquests alumnes	Avaluador/a extern/a

	modificar	educatives dels alumnes nous dins l'aula ordinària?	l'alumnat Opinió de les famílies.			
Viabilitat	Coherència entre el curs formatiu i les característiques del centre, el professorat, l'alumnat i l'entorn en general	El programa s'ajusta anap lítica clarament definida per part del departament d'Educació? Els objectius del programa encaixen amb els objectius del centre educatiu? El programa es compatible amb el funcionament de l'IES?	Contrast entre els objectius del programa i els objectius del departament d'Educació. Contrast entre els objectius del PEC de l'IES i els del curs formatiu. Opinió de la direcció sobre l'adequació del programa al funcionament de l'IES.	Document del programa. Document sobre atenció a la diversitat del departament d'educació. El PEC del centre educatiu. Direcció del centre	Fitxes d'anàlisi comparatiu. Entrevista a la direcció del centre.	Avaluador/a extern/a
	Grau de participació de la comunitat educativa (direcció, professorat, alumnes, famílies) en el bon funcionament del curs	S'han implicat al llarg de l'anàlisi de necessitats les famílies, els alumnes, el professorat i la direcció del centre? S'ha implicat el professorat durant el curs formatiu?	Identificació de les persones que han col·laborat i participat en tot el procés d'anàlisi de necessitats. Valoració del formador sobre l'actitud del professorat al llarg del curs	El/la formador/a.	Entrevista al formador/a.	Avaluador/a extern/a
Factibilitat	Suficiència	Els mitjans, materials i	Valoració del professorat de la	Professorat	Entrevista al professorat sobre la formació del formador/a i sobre els	Avaluador/a extern/a

		<p>recursos són suficients per dur a terme el curs?</p> <p>L'espai on es desenvolupava era adequat?</p> <p>La formació del formador/a és l'adequada?</p>	<p>formació del formador/a.</p> <p>Valoració del propi formador/a sobre la seva preparació.</p> <p>Identificació dels mitjans, recursos i materials que cal dur a terme per la realització òptima del curs formatiu</p>	<p>Formador/a</p>	<p>recursos i materials que s'han utilitzat. I també sobre l'espai on es desenvolupava la formació.</p> <p>Entrevista al formador/a</p>	
--	--	--	---	-------------------	---	--

Audiències

La difusió de l'informe d'avaluació va destinada principalment a tota la comunitat de l'IES Montilivi, per tal que puguin conèixer l'impacte positiu o negatiu del curs formatiu. Així mateix, es podrà decidir si es fa una nova edició i si s'ha de modificar algun aspecte per obtenir uns millors resultats. D'altra banda, també es considera adequat redactar un informe paral·lel pel Departament d'Educació per tal que coneguin el resultat d'aquesta avaluació i es puguin plantejar la possibilitat de dur a terme cursos similars a altres centres educatius.

Font d'informació

Per poder portar a terme aquesta avaluació, cal consultar les diferents fonts d'informació que es presenten a continuació:

- El document del curs on es plantegen els objectius, finalitat, marc teòric, desenvolupament del curs, etc.
- Formador/a.
- Participants: el professorat que participa en el curs.
- L'equip directiu del centre educatiu.
- Alumnat
- Famílies de l'alumnat
- Experts en innovació educativa i metodologies didàctiques actuals.
- Experts en elaboració de cursos formatius.
- Documents científics sobre disseny de cursos formatius.
- El PEC del centre educatiu.
- Documents de l'IES que reculli la demanda d'aquest tipus de formació.
- Document sobre atenció a la diversitat del departament d'educació.

Instrument de recollida de dades

Per recollir les diferents dades, cal usar instruments pràctics i que permetin un anàlisi de les dades el més acurat possible, com són:

- Qüestionaris
- Entrevistes.
- Fitxa d'anàlisi: del programa, dels continguts, dels documents d'anàlisi de necessitats.
- Quadres de valoració i contrast.

- Graella comparatives: entre programa inicial i programa final, entre les necessitats que es presenten i les que es resolen a la formació.
- Fitxes de registre: de canvis, dels documents que orienten la gestió,

Agents de l'avaluació

Pel que fa als agents de l'avaluació, en aquest cas, seran avaluadores externes que faran aquesta avaluació, per encàrrec del Departament d'Educació juntament amb la directiva del centre educatiu IES Montilivi.

Temporalització

En referència a la temporalització, s'ha de tenir en compte que durant els mesos que es duu a terme el curs formatiu (d'octubre a desembre) es realitzarà una recollida del grau de participació del professorat al llarg del curs. També s'aniran valorant els materials i l'espai on es porta a terme l'acció formativa. L'avaluació final es durà a terme al final del curs formatiu durant les dues primers setmanes i es tornarà a valorar al final del curs escolar. D'aquesta manera es veurà més a llarg termini l'impacte de la formació tant al professorat com a l'alumnat.

A continuació presentem la temporalització dividida en setmanes i mesos.

	Curs formatiu	Gener		Juny	
		De l'1 al 15	Del 15 al 31	De l'1 al 15	Del 15 al 31
Elaboració de documents base d'entrevistes, qüestionaris i enquestes					
Aplicació dels qüestionaris					
Realització d'entrevistes					
Creació de les graelles de comparació, fitxes de registres, graella d'anàlisi, etc.					
Buidatge de les dades obtingudes					
Anàlisi de les dades i documents					

Elaboració d'informes					
Difusió dels informes a les audiències					
Reajustament dels informes a partir dels comentaris de les audiències					
Difusió final dels informes					

7. Conclusions

Aquest curs formatiu s'ha d'entendre com una primera acció de conscienciació del professorat de l'IES Montilivi per caminar cap a una forma d'educació que atengui a tot l'alumnat amb qualitat i oportunitats d'èxit. És a dir, per aconseguir que un centre educatiu modifiqui la seva filosofia per una que aportï qualitat i igualtat d'oportunitats com la que presenten l'educació intercultural i l'inclusiva, calen canvis més enllà de les metodologies que utilitzen els docents dins l'aula. Primerament, cal que tots els professors i integrants de la comunitat educativa apostin per aquesta perspectiva i es faci un treball conjunt cap a una mateixa direcció. Aquesta fita és un dels passos més difícils, ja que molta gent té temor als canvis i a les novetats. A més a més, existeix una gran acomodació amb la forma d'educar tradicional i manca de motivació per canviar-ho. Tanmateix, una iniciació a aquesta filosofia que els aportï solucions i diferents maneres d'entendre la realitat de l'aula pot provocar que el professorat s'entusiasmi amb la idea. La qual cosa provocaria que siguin més els implicats que treballin per aconseguir una tipologia de centre més adequada a la necessitat de la societat actual.

Un altre aspecte a considerar a les conclusions, que he detectat durant la meua estada de pràctiques a l'institut, és l'actitud del professorat en vers la manera de treballar a l'aula. Actualment, existeixen una gran quantitat de metodologies per atendre els alumnes, tant autòctons com nous, però, contradictòriament, es continuen realitzant classes magistrals. Així que entenc que pel professorat és molt més senzill arribar a l'aula fer una explicació teòrica, posar uns exercicis per realitzar individualment i, per últim, corregir-los, que haver de planificar l'hora de classe, detectar el nivell de cada alumne, dissenyar activitats que incloguin a tot l'alumnat, etc. Aquesta mentalitat d'anar pel camí fàcil i conegut, s'ha de modificar oferint al professorat una visió més enriquidora i motivant la possibilitat de crear espais d'aprenentatge rics i útils per tot l'alumnat. Per aquesta raó l'acció formativa que he plantejat aposta pel debat i la reflexió. Es treballarà al llarg de la formació perquè el professorat observi els beneficis per a ell i pels alumnes de planificar les classes d'una manera més inclusiva.

En aquest sentit, un element que ajudaria el professorat de secundària és el trencament de l'aïllament professional. Cal conscienciar el professorat que no està sol, que la resta de professors es troben en situacions molt similars. És necessari que el professorat es comuniqui i busquin junts solucions a les dificultats que apareixen en el dia a dia a l'aula. Amb el fet de comunicar-se no em limito a la necessitat de coordinació que pugui sorgir en un moment

determinat. Sinó que comparteixin situacions, metodologies, problemàtiques uns amb els altres per tal de millorar la pròpia tasca docent. En efecte, en el curs formatiu s'elabora una base de dades de metodologies d'èxit on pot participar-hi tot el professorat del centre per ampliar-la de contingut, comentar-la o simplement consultar-la. Està bé que s'aprofitin les tecnologies de la informació i comunicació per millorar el contacte entre el professorat, ja que moltes vegades falta temps per reunir-se i parlar.

Pel que fa el curs formatiu, el fet que sigui un curs contextualitzat provoca que el professorat estigui molt més motivat per participar. El motiu principal és que al llarg del curs es treballarà per resoldre les mancances concretes que s'han detectat en la seva tasca docent i a la realitat on actua. Certament, cal destacar la importància de la reunió que es durà a terme amb tots els participants directes de la comunitat educativa (professorat, famílies, alumnes) per poder fer un anàlisi de la realitat encara més detallat. Aquesta reunió produirà modificacions a la programació realitzada del curs formatiu. Aquesta formació ha estat fruit de l'observació i de les reflexions al llarg de les pràctiques amb la psicopedagoga del centre i de les entrevistes que he pogut efectuar. En referència a les entrevistes, tal com ja s'ha explicat a l'apartat de metodologia, m'he vist obligada a realitzar menys entrevistes de les previstes a causa de la manca d'interès pel professorat i la direcció per dedicar-me un temps a respondre. A més a més, hauria estat molt interessant poder realitzar entrevistes més a fons a l'alumnat nouvingut, però a l'hora de parlar amb ells es mostraven cohibits i responien molt breument totes les preguntes. Per tant, aquesta manca d'interès per participar a les entrevistes també demostra la poca motivació d'alguns professors per canviar la seva tasca docent. Així doncs, com ja s'ha dit anteriorment, la feina més complicada i l'objectiu més clar que s'ha de tenir per canviar la filosofia del centre és l'actitud del professorat. És la clau per aconseguir canvis d'èxit en aquest sentit.

En referència al marc teòric, existeix molta informació sobre l'educació intercultural i l'educació inclusiva, per això he intentat basar-me sobretot amb autors de renom per poder obtenir una bona fonamentació teòrica per l'acció formativa. La limitació amb la qual m'he trobat ha estat bàsicament els documents elaborats en la llengua anglesa. Els meus coneixements d'anglès permetien entendre superficialment el text, fet que produïa que no arribés a entendre detalls importants.

Un altre aspecte que m'agradaria comentar és el paper del pedagog/a en aquest àmbit. Penso que tenim una formació molt completa en molts aspectes del camp educatiu, tant a nivell didàctic com en l'elaboració d'avaluacions, com en coneixements de polítiques educatives i

d'economia de l'educació, entre d'altres. En aquest sentit, és molt beneficiós per dur a terme projectes d'aquestes característiques, on s'ha de tenir coneixements per dissenyar i executar un curs formatiu, fer un anàlisi de les necessitats, tenir clares les polítiques educatives en vers l'atenció a la diversitat, tenir clars els conceptes d'economia de l'educació com són l'eficiència i l'equitat, elaborar una avaluació sumativa de tot el curs formatiu. Tots aquests coneixements són els que s'han anat treballant al llarg de la formació com a pedagoga i que ara he tingut la possibilitat de plasmar en aquest curs formatiu. Penso que la figura del pedagog té molt a dir i a fer actualment en el món de l'educació, concretament a l'etapa de l'educació secundària obligatòria. En aquesta etapa la majoria de professors, són persones especialitzades en un àmbit com pot ser l'arquitectura, l'enginyeria, la filosofia, la química, etc. però cap d'elles està especialitzada plenament en educació. A nivells inferiors, la formació que reben els mestres que exerceixen a primària és molt més completa en aquest aspecte. El fet de no tenir aquesta formació completa en educació provoca que en situacions com l'actual, en la qual el que s'ha fet fins ara ja no dona bons resultats i es necessiti un canvi; el professorat es sent perdut i es resisteix a modificar la seva pràctica docent. És en aquest moment de canvi on considero que el pedagog pot guiar i ajudar la resta de professorat. Concretament, la meua estada de pràctiques a l'IES Montilivi em va permetre veure que la major part del temps de la pedagoga era dedicat a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives especials. Si l'atenció d'aquests alumnes fos responsabilitat de tots els professors a dins l'aula, la figura del pedagog podria dedicar més temps a altres funcions com la de planificar i realitzar canvis en l'educació que es desenvolupa a l'institut tenint en compte les necessitats que detecta. Això es pot traduir en cursos formatius pel professorat, actuacions de sensibilització de la importància de l'educació per les famílies, entre d'altres. En definitiva, crec que la figura del pedagog està molt estancada en els centres educatius de secundària i s'hauria d'aprofitar molt més ja que és una font de coneixements important per a millorar el centre.

8. Bibliografía

AGUADO, M. T. (2005). Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea. Madrid: UNED.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.

AINSCOW, M. et al. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.

ALEGRE, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

BERRUEZO, P.P. (2006). "Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española". A *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20 (2), pp. 179-207.

BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis.

CARBONELL, F (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

COELHO, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: Horsori Editorial.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2008). *Libro verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Recuperat el 17 de febrer del 2010, des de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:ES:PDF>

CRAWFORD, J. (2001) *La educación bilingüe en Estados Unidos: política versus pedagogía*. Recuperat el 3 de novembre del 2009, des de <http://www.languagepolicy.net/articles/vitoria.htm>

DECRET 282/2004, d'11 de maig, de reestructuració parcial dels departaments d'Ensenyament i de Benestar i Família DOGC núm. 4132, 13.05.04

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2004). *Pla per la llengua i la cohesió social*. Document actualitzat el 2009. Barcelona: Generalitat de Catalunya

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2007). *Pla per la llengua i la cohesió social. L'aula d'acollida*. Document actualitzat el 2009. Barcelona: Generalitat de Catalunya

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2005). L'aula d'acollida. A *Caixa d'eines*, 4, 3-5.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2003). *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al sistema educatiu 2003-2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide

ESSOMBA, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó

EURYDICE (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Comisión Europea

EURYDICE (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. Medidas para fomentar: la comunicación con las familias inmigrantes y la enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante*. Bruselas: Comisión Europea

IDOL, L. (1998): "Qüestions clau relacionades amb la construcció d'escoles col·laboradores i inclusives. SUPORTS. 2(2), 42-56.

IES MONTILIVI (2010). *Institut de Montilivi*. Recuperat el 3 de març del 2010, des de: <http://www.iesmontilivi.net>

INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA. Recuperat el 7 de gener del 2010, des de: www.idescat.cat

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Recuperat el 7 de gener del 2010, des de: www.ine.es

JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós

JORDÁN, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac

LLEI ORGÀNICA 14/2003, del 20 de novembre, de Reforma de la Llei Orgànica 4/2000, d'11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seua integració social, BOE 279 (2003.)

LEY ORGÁNICA 4/200, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, BOE 10 (2002)

MALGESINI, G. et al. (1998). *Cruzando fronteras. Migracione en el sistema mundial*. Barcelona: ICARIA Fundación Hogar el Empleado

MALGESINI, G., GIMÉNEZ, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata

MASSEY, D. et al. (1994). "Theories of international migration: a review and appraisal". A *Population and Development Review*, nº 4 de diciembre de 1994

Mc ANDREW, M., ROSSELL, J. (2000). Inmigración y educación intercultural en Québec: programas y debates. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 259-283.

MEQ (1978): *Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. Gouvernement du Québec

OGBU, J.U. (1993). "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", a VELSCO MAILLO, H.M., GARCÍA CASTAÑO, F.J. i DÍAZ DE RADA, A. (eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

PIORE, M. (1979). *Birds of passage. Migrant labor and industrial societies*. New York: Cambridge University Press

SIQUÉS, C. (2008). *Les aules d'acollida d'Educació Primària a Catalunya: descriptors i avaluació de resultats*. Tesis doctoral, Universitat de Girona, Girona

TOMLINSON, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós

ZUFIAURRE, B. (2006). "Social inclusion and multicultural perspectives in Spain: three cas studies in northern Spain". *Race Ethnicity and Education*, 9:4, 409-424

9. ANNEXOS

9.1 Entrevistes

Professora en psicologia i pedagogia IES Montilivi

1. Perquè es va decidir posar en marxa l'aula d'acollida? Encaixava dins el Pla d'Atenció a la Diversitat que té el centre?

Abans hi havia TAEs a diferents punts de Girona. Els alumnes que arribaven passaven primer per allà, i feien un intensiu de català. Depèn de com se'n sortien hi estaven un curs escolar o sis mesos. A partir d'aquí, anaven aterrant mica en mica a l'institut. Venien alguna hora.

Abans de les aules d'acollida ja hi havia un Pla d'Atenció a la Diversitat: hi havia aula de suport a primer i a segon, i a 3r i 4r el grup E. Per tant, el Pla d'Atenció a la Diversitat va arribar més tard que tot això. Una de les coses que sí que l'aula d'acollida utilitza molt són les adaptacions curriculars, però no va sortir pas exclusivament per l'aula d'acollida. També es fa servir a les altres aules.

2. En aquest institut hi ha una Comissió d'Atenció a la Diversitat, quines són les seves funcions i qui en forma part?

Es va intentar que funcionés abans de l'aula d'acollida. Però l'actual i com funciona ara, va aparèixer una mica més tard que les aula d'acollida. Funciona una vegada cada quinze dies. Les funcions són: fer un seguiment de recursos, de resultats, de casos particulars (casos més complicats). A partir d'aquí, es fan propostes de millora als equips directius, equips docents i als tutors.

3. Abans d'implantar l'aula d'acollida quins sistema utilitzàveu per atendre els alumnes nous? Vau notar millores amb la utilització de l'aula d'acollida en vers l'anterior metodologia?

Quan els alumnes anaven als TAE arribaven millor quant al domini de la llengua. La qual cosa facilitava una adaptació més ràpida. Però per altra banda, començant a l'aula d'acollida la seva adaptació a l'institut és molt més ràpida. Entre comentos no tenen tants problemes, però també és cert que s'ha de veure cas per cas. Potser aniria bé que hi hagués un TAE a cada institut. Ja que aquí l'aula d'acollida només està oberta 18h. Així que alumnes que acaben

d'arriba no tenen suficient amb nou hores a l'aula d'acollida. Potser els matins haurien d'estar al TAE de dins l'insti i a la tarda incorporar-se al grup-classe.

4. Quan es matricula un alumne nouvingut com se'l rep, és a dir, hi ha un protocol d'acollida? Qui té el primer contacte amb l'alumne?

Qui rep primer és el tutor de l'aula d'acollida. Hi ha tot un protocol: primer es reben les dades de l'Oficina Municipal d'Educació, a partir d'aquí es cita la família i l'alumne, llavors es fa una entrevista inicial, unes proves inicials. Es mira a quin nivell, que ja arriba adjudicat (en algun cas l'hem replantejat), després a quin grup s'incorpora el noi a classe (preferiblement a hora de tutoria) i, per últim, se li fa un horari d'aula d'acollida. La cap d'estudis també fa un seguiment de la rebuda i hi intervé alguna vegada.

5. Es treballa amb les famílies dels alumnes nouvinguts?

Depèn molt de la situació. El treball que es fa és com amb qualsevol altre alumne. Sobretot a partir de l'educador social.

6. Quins criteris utilitzeu per determinar el temps que un alumne ha d'estar a l'aula d'acollida?

Preguntar a l'Albert, el tutor aula d'acollida.

7. Qui pren les decisions sobre la transició a l'aula ordinària?

L'Albert és el cotutor d'aquests alumnes i en fa un seguiment. Un cop creu que ja és el moment ell fa propostes a l'equip docent i a la CAD. En molts casos, però la CAD ni se n'assabenta perquè són processos molt naturals.

8. Qui fa el seguiment de l'alumne en el moment de la transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària?

El tutor de l'aula d'acollida.

9. Com es treballa la interculturalitat a tot l'institut?

Hi ha sessions de tutoria de dedicades a aquest tema, hi ha dinàmiques de grup. És un objectiu del PAC (pla d'autonomia de centre), la Generalitat ens va dir que ho treballéssim. Hi ha jornades interculturals. Durant el curs, es fan diverses accions dedicades al tema.

10. En general, quina és l'actitud de la resta de professors en vers l'aula d'acollida?

Actituds de tot tipus. El problema de l'aula d'acollida és que funciona en franges horàries. El que vol dir que un professor el té dues hores o una de classe i l'altre se'n va a l'aula d'acollida. Això als professors no els hi agrada, perquè no poden fer un treball continu amb aquests alumnes. Però és un aspecte que els professors ja accepten i es mira de solucionar com es pot. Faltaria un altre professor a l'aula d'acollida per obrir les 30 hores. Perquè un professor prefereix no tindre'l cap hora a tenir-lo ara si ara no. L'alumne sinó no acaba d'agafar el ritme. Aquest és el gran inconvenient.

Un altre dificultat és que són vint alumnes, però repartits per tots els cursos. Per això a l'Albert li és difícil assistir a totes les reunions d'equips docents. Moltes coincideixen a la mateixa hora. Per la resta, la gent està contenta que es faci un seguiment d'aquests alumnes.

11. Penses que podria haver-hi alguna metodologia alternativa a les aules d'acollida que donés millors resultats?

Grups petits. Seria positiu per tots els alumnes que tenen necessitats educatives. Seria tant diferent si tots els grups estiguessin a ràtios baixes. Actualment són trenta fins i tot trenta dos. Si el professor es dedica als casos amb necessitats educativa, deixarà a tota la resta de classe, és molt complicat. El Departament d'Educació el que hauria d'entendre és que el millor és baixar ràtio a 18 alumnes, d'aquesta manera els professors es veurien més capaços d'atendre tots els alumnes. Així que el nostre paper només seria de suport.

La possibilitat de dos professors a l'aula, és complicat. Pel tipus de professorat que hi ha al centre el millor és fer grups petits, ells es busquen material, s'organitzen i fan les classes. Trenta alumnes a una classe és una bestiesa, a Finlàndia funciona també perquè són grups petits.

Tutor de l'aula d'acollida

1. Quan de temps fa que hi ha aula d'acollida al centre?

Fa sis anys que hi ha aula d'acollida, des de l'inici de les aules d'acollida que va ser el 2004.

2. Quin és l'objectiu principal de l'aula a.?

Per a mi l'objectiu principal és el que diu el seu nom: l'acollida. D'entrada que l'alumne que arriba a l'institut si trobi bé, que tingui uns referents per no sentir-se perdut. També penso que l'acollida inicial és molt important, ja que determina molt l'actitud que tindrà el menor. Si es

sent ben acollida desenvoluparà uns processos i habilitats, en canvi si se sent rebutjat o no tingut en compte es desenvoluparan actituds de resistència. Per tant, per mi el que millor ho defineix és l'acollida tant en el camp més emocional de la persona, de l'orientació espacial i del funcionament de l'institut com la part de llengua, perquè serà la seva eina de treball.

3. Procedències dels alumnes ? Quina és la més habitual?

És força diversa. Als primers anys hi havia més població magrebina, però també depèn molt dels barris de procedència. Actualment, ha pujat la població sud americana (hondurenys i bolivians). No hi ha hagut subsaharians. Alguns de l'est i ara ha augmentat els alumnes de procedència índia i xina.

4. Quina formació has adquirit per tal de ser tutor de l'aula? En segueixes fent?

No se'm va exigir una formació de partida per a ser tutor d'aula d'acollida. Tanmateix, el departament ha fet diversos programes de formació inicial d'aules d'acollida on se'n treballen les característiques. També, s'han fet cursos voluntaris per recursos, activitats. El departament ha prioritzat la formació dels assessors LIC que són els assessors dels tutors de les aules d'acollida. Des del meu punt de vista, s'ha potenciat més la seva formació. Actualment, el tema de formació està una mica parat. Crec que les coses evolucionen i que les necessitats van canviant, falta treballar la relació entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària. Per això trobo interessant el teu treball, perquè s'ha desenvolupat poc, manca d'estratègies i de formació. No es fa formació a la resta de professorat en aquests temes i es barregen una mica els alumnes d'incorporació tardana amb els que tenen necessitats educatives especials, i no es ben bé el mateix. Uns prioritzem l'acollida i l'aprenentatge de la llengua per fer una incorporació el més aviat possible a l'aula ordinària, en canvi a l'aula oberta és fa un treball d'hàbits i de dificultat d'aprenentatge. En aquest sentit no acabem de trobar el protocol. El coordinador LIC de centre és una persona de confiança de l'equip directiu que ha de vetllar pels temes de interculturalitat a l'institut. També ha de fer el pla lingüístic de centre. Té poca reducció d'hores i no pot estar gaire a l'aula d'acollida.

5. Com valors el suport de l'assessor LIC?

És un suport important. Són persones formades i el fet d'anar a altres centres els dóna altres visions. En un inici era un suport més de la dinàmica de l'aula d'acollida i ara que ja funciona més, s'ha convertit en un suport d'organització del centre. També, fa una transmissió d'informació de la nova normativa del departament en referència als alumnes d'incorporació tardana. El problema és que venen molt poc, abans cada setmana i ara ja és cada quinze dies.

6. Tens coordinació amb altres agents socials com ara l'EAP o organitzacions (Serveis socials, etc.)

Si que hi ha relació però no passa tant pel tutor de l'aula d'acollida, sinó per la psicopedagoga o per l'assessora LIC. Jo com a tutor també, ho entenc com quelcom integral, per exemple un tema que em preocupa són els períodes de vacances o cap de setmana. Són períodes que estan bastant aïllats, per això intento estar alerta i comentar-ho amb serveis socials perquè puguin fer coses.

7. Com s'organitza l'aula? Per nivells, edats, etc...

És un treball personalitzat, per tant el que li vagi bé a l'alumne. És el principi que intentem tenir en compte d'entrada. De totes maneres els intentem agrupar a partir dels nivells d'aprenentatge de la llengua i altres aprenentatge nivell inicial, bàsic i seguiment. I també en la mesura que podem segons les classes que pugui anar a l'aula ordinària. És a dir, si poden anar a l'aula ordinària a fer educació física s'intenta potenciar. A l'inici de curs si que es fa més per nivells i a mesura que va passant el curs es va modificant segons les seves necessitats. Ells han de marcar la pauta. Abans de les aules d'acollida hi havia hagut els TAEs. Era una recurs extern a l'institut que si que podien fer un aprenentatge de la llengua més intensiu, però ho feien sense contacta amb persones que parlessin la llengua excepte el professor. A més a més, havien de fer dues adaptacions primer al TAE i després a l'institut. No hi hauria la flexibilitat que intentem oferir a la aula d'acollida.

SERIA SIMILAR ALS ESPAIS DE BENVINGUDA? A l'inici sí, però després el conseller va aclarir que seria només un mes, estaria bé sempre i quan no fos un centre més. Seria un espai d'aprenentatge de la llengua.

8. Quins materials i metodologies utilitza a l'aula?

L'aula d'acollida vulguis o no acaba sent una mena de grup-classe. Jo a vegades he provat de que cadascú faci algu diferent, però ells no ho entenen gaire. No entenen perquè un fa una cosa i l'altre una altra. Si fem tots el mateix, ens trobem que amb els diferents nivells a un li costa i en canvi a un altre li és fàcil. Així que és difícil gestionar. Per això comencem moltes vegades agrupant per nivells perquè vegin ells mateixos quins materials necessiten. Per entendre'ns, tinc dissenyat un procés més o menys circular primer d'aprenentatge de vocabulari per la comprensió oral; després vocabulari per comprensió lectora; la frase i la comprensió de la frase; i mica en mica, elaboració i comprensió de petits textos. A partir

d'això, tinc un recull de material que segueix aquest ritmes. El que vull dir és que per molt que facin el mateix material no vol dir que facin el mateix procés. Depèn de l'alumne haurà de passar dues vegades pel mateix material per assolir-lo i en canvi n'hi haurà un altre que amb una en farà prou.

El material el trec bàsicament del LIC i del material que hi ha el departament. També d'altres editorial.

9. Es fa un treball afectiu amb l'alumne?

Si però poc sistemàtic. És el que trobo a faltar. A mi el que m'agrada fer és de tutor. Com que passo moltes hores a l'aula amb ells treballes aspectes d'expressió i surten temes de la seva vida. També aprofito les hores d'esbarjo. Però és complicat passar la informació amb la resta de professorat. Per exemple, un noi quan arriba normalment ho fa amb ganes i noves expectatives. Al principi els sembla que aprenen ràpid. Fan com una pujada però arriba un moment que veuen que allò és més difícil del que es pensaven i es desanimen. És en aquest moment que intento estar alerta i intento donar-los suport i que hem tinguin de referent. També si tenen problemes a casa de familiars malalts o ells mateixos, cal estar alerta. Un altre procés que cal vigilar és l'adaptació a l'aula ordinària que sol ser positiu, però hi ha casos que no els hi és fàcil.

10. Tens contacte amb les famílies dels alumnes?

Si procuro tenir-ne. No molt sovint però crec que és important.

11. A partir de quins criteris valoreu que un alumne de l'aula d'acollida pot passar a l'aula ordinària? Es parla amb l'alumne sobre aquest tema?

No hi ha un moment. Sinó el propi departament marca que la meitat de l'horari de l'alumne ha de ser dins l'aula ordinària. Però si que el pes en un inici és a l'aula d'acollida i mica en mica es va desplaçant a l'aula ordinària. L'idea és que entenguin que el seu grup-classe és el de l'aula ordinària; per això en un procés d'acollida ben fet hauria d'anar el primer dia a l'aula ordinària. Han de comprendre que la seva classe no és l'aula d'acollida, que és amb la resta de companys. El problema és que el centre és molt gran i hi ha alumnes que només tenen problemes lingüístics, que podrien anar a classe de matemàtiques perfectament. Però a l'hora d'elaborar horaris amb tantes classes no és fàcil.

12. Com es fa aquesta transició? Quan temps dura des de l'inici fins a la incorporació total a l'aula ordinària? Es podria fer marxa enrere?

Si, però no es produeixen retrocessos. L'aula ordinària també ha d'assumir l'atenció a la diversitat. El que si que no deixem que perdin és la meua figura com a referent per ajudar-los.

13. Com es duu a terme la coordinació amb la resta de professorat de l'aula ordinària?

Hi ha tres vies de coordinació. Per una banda, els equips docents principalment amb el tutors ja que jo faig de cotutor a l'aula ordinària als alumnes de l'aula d'acollida. Una altra via és a partir dels departament didàctics i, per últim, per la comissió de la diversitat passant per l'Equip Assessors LIC i pel Coordinador LIC de centre. El document, el qual tot el professorat pot seguir i on es registren els objectius, l'avaluació inicial i el seguiment, és el Pla Individualitzat.

14. Com s'avaluen els alumnes nous? Es fa una avaluació inicial?

De cada assignatura es determina la nota segons si ha estat a l'aula d'acollida o a l'aula ordinària, pactem la nota. Si no fa alguna assignatura posem que no la cursen. S'avaluen segons els objectius marcats. Ha anat molt bé que hi hagi material adaptat per l'aula ordinària.

15. Quina és l'actitud dels alumnes quan se'ls explica que estaran a l'aula d'acollida? I durant el procés de transició a l'aula ordinària?

Bona, se'ls presenta l'aula d'acollida com una eina per aprendre la llengua amb més facilitat. No ens hem trobat amb cap alumne que no vulgui anar a l'aula d'acollida. És més problemàtica l'entrada a l'aula ordinària. Tot i això quan comencen van unes hores a cada una de l'aula tenen més fàcil l'adaptació a l'aula ordinària.

16. Creus que seria adequat que des del departament es fessin cursos formatius pel professorat de secundària on es treballassin metodologies per atendre els alumnes nous a la mateixa aula ordinària?

Crec que seria molt positiu. Però no només metodologies didàctiques sinó també el tema emocional. Seria interessant que treballassin l'actitud en referència als alumnes nous, que aprenguin a posar-se al seu lloc. Moltes vegades hi ha conductes que són la conseqüència de la situació personal de l'alumne i que hem de tenir en compte per poder actuar. De totes maneres, aquesta formació no hauria de ser específica pels alumnes nous sinó per atendre totes els alumnes amb necessitats educatives especials.

17. Creus que hi ha altres metodologies que podrien ser tant o més útils que l'aula d'acollida per a la integració d'un alumne estranger? Penses que una metodologia alternativa a les aules d'acollida podria ser a partir del suport d'un altre professor a dins la mateixa aula pels alumnes nous?

Que entressin directament a l'aula ordinària. L'aula d'acollida no deixa de ser un pegat. Però un alumne nou posat a l'aula ordinària sense suport no és possible. El que seria ideal que hi entressin directament amb un suport. Però la situació actual l'aula d'acollida per molt que segregui és el que fa menys mal.

- Com és l'actitud dels professors?

En els equips docent parlo dels alumnes, però a vegades no hi ha temps. En general, l'actitud és receptiva. Però a vegades els hi costa posar-se en la situació dels alumnes nous. El que volen són solucions, perquè a l'aula no poden estar per tots els alumnes. Per això a vegades et trobes fent material per l'aula d'acollida, per l'aula ordinària i no pots per tot. El que aniria bé seria assajar el tema de dos professors a l'aula. Hi hauria d'haver uns professors de pont. Que estiguin a l'aula ordinària i a l'aula d'acollida. Així els alumnes nous se sentirien més recolzats dins l'aula ordinària. Amb temes de metodologia s'ha proposat l'anticipació, si van a fer el tema de la terra si li has anticipat el vocabulari del que sentirà, ell veurà que el que fa a l'aula ordinària és significatiu. Però això és molt personalitzat i vol un alt nivell de coordinació; així que no és possible.

Cap d'estudis del centre

1. Com es treballa la diversitat al centre, és a dir, com s'estimula la cohesió i l'educació intercultural al centre?

Hi ha moltes maneres. Hi ha la comissió de convivència i la comissió de la diversitat que està formada per professors i persones de l'equip directiu, en concret jo. I també hi ha un grup que treballa les dinàmiques d'alumnes, on hi ha l'altra cap d'estudis, que treballen activitats a nivell de centre per treballar la multiculturalitat.

2. Quines problemàtiques es generen a partir de la diversitat cultural que hi ha al centre?

Els problemes que hi ha són mínims, el problema que veus és que s'agrupen molt entre ells. Però les problemàtiques que hi ha al centre no són causa de la diversitat.

3. En aquest institut hi ha una comissió d'atenció a la diversitat, quines són les seves funcions i qui en forma part?

Per llei cada institut ha de tenir una comissió d'atenció a la diversitat. El mateix decret de règim intern indica les funcions i les persones que n'han de formar part.

4. Quin paper té l'equip directiu en l'atenció als alumnes estrangers?

El paper que té l'equip directiu és bàsicament la participació a les comissions de convivència i atenció a la diversitat. Així com també en la gestió de tots els recursos que s'organitzen per atendre els alumnes amb necessitats educatives diferents.

5. Com es va assignar el tutor de l'aula d'acollida?

Primerament, hi havia una professora de tutora de l'aula d'acollida, però li van assignar la seva plaça a un altre centre i va marxar. Així que es va posar a disposició la plaça de tutor de l'aula d'acollida. A partir d'aquí, l'Albert, l'actual tutor, es va interessar pel lloc i es va entrevistar amb el director del centre. Finalment, es van entendre i ja fa cinc anys que se li va renovar la plaça.

6. Penses que hi ha alguna altra metodologia per a atendre els alumnes nous?

Aquests alumnes està clar que en arribar no es poden incorporar directament a l'aula ordinària perquè no entenen res. A més a més, moltes vegades tenen un nivell d'escolarització molt baix, estan a l'institut per l'edat no per nivell. Així que és necessari un recurs on aprenguin la llengua i es posin al nivell dels seus companys.

7. Com s'efectua la transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària?

La transició es decideix i es parla entre el tutor de l'aula d'acollida i el tutor de l'aula ordinària. S'intenta fer molt a poc a poc, és a dir, en un inici passa forces hores a l'aula d'acollida i mica en mica es va augmentant la seva presència a l'aula ordinària. El que s'intenta és això fer-ho molt paulatinament.

8. Quan es matricula un alumne nouvingut com se'l rep, és a dir, hi ha un pla d'acollida? Qui té el primer contacte amb l'alumne?

Sí que hi ha un pla d'acollida. El primer contacta el té amb mi i després ja s'inicien les entrevistes i les proves de nivell amb el tutor de l'aula d'acollida. Ell té un hora un dia a la setmana dedicat a aquesta tasca.

9. S'han percebut alts nivells d'absentisme per part dels alumnes nous?

No s'ha relacionat, hi ha algun cas que sí que existeix absentisme, però en general l'assistència d'aquest grup és regular.

Professora aula ordinària 1

1. Com valoreu el treball que es fa a l'aula d'acollida del centre? Creus que és una bona metodologia per atendre els alumnes nous?

La feina que fa l'aula d'acollida queda moltes vegades diluïda o poc consolidada. Els alumnes nous haurien de venir a l'aula ordinària amb uns mínims de comprensió de la llengua si volem que, a més de socialitzar-se, aprenguin.

2. Quin tipus d'alternativa metodològica a l'aula d'acollida creus que podria ser eficient per atendre els alumnes estrangers?

Un taller intensiu de llengua, on es proporcionin les bases suficients a nivell de comprensió de la llengua.

3. A dins l'aula ordinària, quins materials i metodologies utilitzes a l'aula per treballar amb els alumnes nous? (tots igual, treball individualitzat, adaptacions curriculars, ...)

Quan puc atendre'l només a ell, treball individualitza i adaptacions curriculars. Però el gran problema és poder atendre'l amb 29 alumnes més dins l'aula. Quan estàs pel grup, no pots arribar-hi i quan estàs per l'alumne (que necessita que hi estiguis estona), desatens a altres alumnes que també et necessiten.

4. Com s'avaluen els alumnes que estan tant a l'aula ordinària com a la d'acollida?

Tenen un material adaptat i s'avaluen a partir del treball que fan.

5. Dels alumnes que tant van a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària, com en fas el seguiment?

El professor de l'aula d'acollida ve a les reunions d'equip docent i em coordino amb ell quan fa falta.

6. Es treballa la interculturalitat dins l'aula? Posa'n algun exemple.

Setmana intercultural, alguna sessió de tutoria, educació per la ciutadania...

7. Es generen problemes a l'aula a partir de la diversitat cultural que hi existeix? Com es resolen?

El problema de la comunicació és fonamental. Si l'alumne nouvingut és un alumne tímid, que li costa comunicar-se, que s'aïlla dels altres, els altres tampoc fan esforços per anar-lo integrant dins el grup i acaba quedant-se arraconat.

Professora aula ordinària 2

1. Com valora el treball que es fa a l'aula d'acollida del centre? Creus que és una bona metodologia per atendre els alumnes nouvinguts?

Valoro molt positivament el treball que es fa a l'aula d'acollida ja que és una bona manera de donar les primeres nocions bàsiques que necessiten aquests alumnes nouvinguts. Des de l'aula ordinària seria més complicat donar-li una atenció individualitzada ja que és el que inicialment aquests alumnes necessiten.

2. Quin tipus d'alternativa metodològica a l'aula d'acollida creus que podria ser eficient per atendre els alumnes estrangers?

Jo intentaria que no totes les hores d'aula d'acollida es realitzessin a la mateixa aula. Una bona opció seria realitzar-ne unes quantes a l'aula ordinària amb el tutor de l'aula d'acollida, i la resta a l'aula d'acollida.

3. A dins l'aula ordinària, quins materials i metodologies utilitzes a l'aula per treballar amb els alumnes nouvinguts? (tots igual, treball individualitzat, adaptacions curriculars, ...)

S'intenta combinar el material manual amb el treball sistemàtic a partir de fitxes. Tot depèn del nivell en el qual es troba l'alumne. Un cop l'alumne/a ja és capaç d'escriure, es començaria a adaptar el currículum per anar adquirint aprenentatges adequats a la seva edat.

4. Com s'avaluen els alumnes que estan tant a l'aula ordinària com a la d'acollida?

A partir del Pla Individualitzat que tenen. Amb el tutor d'aula d'acollida ens posem d'acord amb una sèrie d'objectius i continguts i a partir d'aquests es fa l'avaluació.

5. Dels alumnes que tant van a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària, com en fas el seguiment?

Fent coordinacions amb el tutor d'aula d'acollida per saber què treballen allà i quines coses hem de fer a l'aula ordinària.

6. Es treballa la interculturalitat dins l'aula? Posa'n algun exemple.

Sí. Els alumnes, quan sorgeix el tema, tenen l'oportunitat d'explicar fets culturals del seu país a la resta de companys de la classe.

7. Es generen problemes a l'aula a partir de la diversitat cultural que hi existeix? Com es resolen?

Es generen problemes dins l'aula però, personalment, no crec que siguin degut a la diversitat cultural existent. Com en tots els centres educatius, hi hagi o no diversitat cultural, existiran problemes dins de l'aula.

Sí que és veritat que amb molta diversitat cultural molts cops t'has de replantejar i prioritzar alguns temes. Un exemple serien els hàbits. Amb tantes cultures i costums diferents dins de l'aula, sovint provoca que no tinguin els hàbits exigits adquirits. Llavors és impossible poder donar coneixement acadèmic si no tenim una base sòlida del saber estar dins l'aula.

Professora aula ordinària 3

1. Com valores el treball que es fa a l'aula d'acollida del centre? Creus que és una bona metodologia per atendre els alumnes nouvinguts?

Valoro molt positivament el treball de l'aula d'acollida, donat que facilita als professors de l'aula ordinària realitzar millor les nostres tasques amb els alumnes de la nostra classe. A més, així aquests alumnes que tenen necessitats educatives especials estan ben atesos en un grup més reduït, on el professor d'aquesta aula d'acollida pot treballar de forma més individualitzada amb cada un d'ells.

2. Quin tipus d'alternativa metodològica a l'aula d'acollida creus que podria ser eficient per atendre els alumnes estrangers?

Es podria realitzar el treball seguint dossiers de les diverses assignatures instrumentals i de diversos nivells (inicial, mig, avançat) que vagin introduint a l'alumne en la metodologia que més endavant trobarà en l'aula ordinària. Si hi haguessin més d'un alumne del mateix nivell en algunes ocasions podrien treballar en grup o posar en comú els seus dubtes.

3. A dins l'aula ordinària, quins materials i metodologies utilitzes a l'aula per treballar amb els alumnes nous? (tots igual, treball individualitzat, adaptacions curriculars, ...)

En general és molt difícil adaptar el material de l'aula ordinària, sobretot per manca de temps. Així, utilitzo una metodologia per a tots igual, tot i que intento fixar-me, i els pregunto, si als alumnes nous van seguint el contingut. Quan el grup classe funciona bé, i treballem de forma individualitzada, intento resoldre els seus dubtes; i si treballem en parelles o en petits grups, intento que estiguin amb alumnes que els ajudaran.

4. Com s'avaluen els alumnes que estan tant a l'aula ordinària com a la d'acollida?

En l'avaluació d'aquests alumnes es tenen en compte indicadors com són l'esforç, l'interès, la participació, el comportament a totes les aules, la presentació i la puntualitat dels deures i dels treballs encomanats...

5. Dels alumnes que tant van a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària, com en fas el seguiment?

És molt difícil fer un seguiment molt exhaustiu, però sempre que hi ha reunions amb altres professors, o en qualsevol altra ocasió on ens trobem, intentem posar-nos al dia dels alumnes, en general de tots.

6. Es treballa la interculturalitat dins l'aula? Posa'n algun exemple.

Sí, sobretot en l'assignatura d'Educació per a la ciutadania, i també a l'hora de tutoria, quan, per exemple, comentem notícies d'actualitat sobre problemàtiques de xenofòbia o qüestionem situacions conflictives que s'han produït entre els alumnes en algun moment de la jornada escolar.

7. Es generen problemes a l'aula a partir de la diversitat cultural que hi existeix? Com es resolen?

A vegades es generen problemes entre alguns alumnes, sobretot a l'hora del pati. S'intenta fer una mediació entre ells i reparar el dany causat, per exemple amb serveis alternatius com recollir papers del pati, etcètera.

Alumne aula ordinària

1. A la teva classe hi havia alumnes de diferents orígens?

Sí, hi ha una noia que és romanesa però com que ja fa temps que està aquí no es nota la diferència al parlar ni res.

2. Saps què és l'aula d'acollida? I tenies alguna relació (participaves en alguna activitat, ajudaves a companys que hi anaven...)

Sé el que és. Quan hi ha alumnes que venen d'altres països els fan anar a aquella aula per conèixer una mica la llengua i expressar-se en general. No, no hi tinc cap relació amb aquesta aula.

3. Com fan les classes els professors? (donen la lliçó i cada alumne treballa individualment, feu projectes, treballs en grup...)

Les classes són de lliçó durant uns 40 minuts i després resolen algun dubte i sinó fem exercicis individualment.

4. Tens relació amb els alumnes nous?

Sí, a mi m'agrada fer-me amb tothom l'únic que fer-me amb ell no vol dir que vagi sempre amb mi, així que si els conec però és un conegut, no hi tinc cap relació d'amistat.

5. Sents diferències entre com et tracten a tu i com tracten a un alumne nou? Explica algun exemple si és que sí.

No, crec que els professors són bastant arbitraris amb això.

6. Què creus que s'hauria de fer per poder treballar bé tots (inclosos els alumnes nous) a la mateixa aula?

Si és una persona de fora, crec que el millor és això de l'aula d'acollida perquè jo he vist un noi que no entenia el català i les hores de classe no enganxava res el pobre, i ara està repetint. Crec que això d'aquesta aula especial per ells està molt bé.

Alumne nouvingut

1. T'agrada estar a l'aula d'acollida?

Sí molt, perquè m'ajuda a aprendre la llengua.

2. T'és útil per progressar en el teu aprenentatge del català? I per relacionar-te amb els companys (fer amics)?

Sí

3. El teu primer dia al centre com va ser? Qui et va atendre? Et va semblar bé el fet d'estar a l'aula d'acollida?

Vaig estar amb l'Albert. Sí que em va semblar bé perquè podria aprendre català.

4. Et sents còmode a l'institut? I la relació amb els professors com és?

Sí. Bona.

5. Quan estàs a l'aula ordinària què succeeix: segueixes bé la classe, t'encomanen feina alternativa a la resta, t'ajuda algun companys, el mateix professors et dóna consells, etc?

Faig fitxes i si no ho entenc o pregunto al professor.

9.2 Els materials pel curs formatiu

9.2.1 Sessió 1

A) QÜESTIONARI INICIAL

Nom i cognoms	
Matèria	
Anys d'experiència professional en professor/a de secundària	
Expectatives en referència l'acció formativa	
Què entens per educació en la diversitat?	
Tens alguna experiència amb l'educació a la diversitat? Quina?	

B) EXPERIÈNCIES METODOLÒGIQUES ALTERNATIVES EN CENTRES EDUCATIUS DE SECUNDÀRIA

Extreure-les del llibre realitzat per l'autora Carol Ann (2005) Tomlison *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Es descriuen abundants relats sobre diferents estratègies que utilitza el professorat per realitzar classes que es puguin atendre a tots els alumnes. Entre ells hi ha: centres d'aprenentatge i centres d'interès, projectes d'investigació, la tècnica de la "condensació".

9.2.2 Sessió 2

A) GUIÓ PER LA REALITZACIÓ DEL ROLEPLAYING

Professor: Iniciarà la classe i començarà preguntar a l'estudiant A (li dóna bones expectatives) sobre els deures. A aquest li donarà més temps per respondre en canvi a l'estudiant B no li donarà tant perquè no té bones expectatives. El professorat donarà pistes per respondre les preguntes bé a l'estudiant A i no ajudarà gens a l'estudiant B. L'estudiant A rebre més respostes de suport, com per exemple asseure aquest estudiant A davant la classe per rebre

tota l'atenció del professorat. Amb l'estudiant A iniciarà un debat sobre el contingut de la lliçó i els convidarà a iniciar idees i temes i en canvi a l'estudiant B només li recordarà els objectiu i en controlarà el comportament.

B) DOCUMENT TEÒRIC SOBRE LES EXPECTATIVES DEL PROFESSORAT

Les expectatives del professorat en vers el seu alumnat és un aspecte molt important en l'educació. Per exemple, en el cas dels alumnes immigrants provinents d'un barri "gueto", el professorat considera que el context d'aquests alumnes és tant perjudicial per tenir un bon rendiment acadèmic que ja no tenen cap tipus d'ambició pedagògica. Els professors tenen una sensació d'impotència que es limiten a dur a terme mesures compensatòries. En aquest sentit, el docent actua de manera diferent quan no té bones expectatives cap un alumne: li pregunta menys, li dóna exercicis senzills, l'avalua fixant-se més en els errors que en els encerts, valora poc les millores positives, etc. Totes aquestes actuacions són moltes vegades inconscients però l'alumne les percep i l'influeix en el seu resultat. Així doncs, com diu l'autor Jordán (1996: 89) "Les expectatives, fundades o no, que dipositen els professors sobre cada alumne tendeixen a complir-se com si d'autèntiques profecies es tractessin". Per tant, cal que el professorat es conscienciï de la influència que tenen les seves expectatives (tant les positives com les negatives) sobre l'èxit educatiu dels seus alumnes. Aquesta influència es pot entendre com un instrument pedagògic més per fomentar l'interès i la motivació de l'alumnat.

9.2.3 Sessió 3

A) QUADRE DE METODOLOGIES

Materials diversos		Lloar els esforços dels alumnes
	Treball en petit grups	
Donar la oportunitat d'elegir		
	Registrar els progressos	

B) PRESENTACIÓ VISUAL SOBRE EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Diapositiva 1: L'educació a la diversitat

- Breu introducció per a situar els participants: concepte, perspectives, fracàs escolar, etc.

Diapositiva 1: L'educació intercultural

- Concepte:
Es tracta d'un enfocament educatiu de canvi continu del centre educatiu i de la seva concepció. Cal destacar que afecta a totes les dimensions educatives i a tots els alumnes, no només a les minories. Es percep la diversitat com un valor positiu i no una deficiència.
- Actuacions que es duen a terme als centres educatius: puntuals i no incloses al currículum ordinari.

Diapositiva 2: El professorat i l'educació intercultural

- Percepcions del professorat en vers la diversitat: un problema afegit a la tasca educativa, poca formació o formació idealitzada, poc valor a l'educació intercultural, etc.
- La importància de les expectatives del professorat en vers l'alumnat. Una eina pedagògica per fomentar l'interès i la motivació de l'alumnat.
- Formació per tot el professorat. Les necessitats prioritàries.

Diapositiva 3: Eines per treballar de manera intercultural a l'aula

- Estratègies pedagògiques alternatives: la pedagogia de l'empatia, la pedagogia narrativa, la pedagogia de la deconstrucció i la pedagogia dels gestos.
- Estratègies "sociomorals": la clarificació de valors, estratègies d'autoregulació i autocontrol, la comprensió crítica, la discussió de dilemes morals, roleplaying, discussió entre companys.
- L'aprenentatge cooperatiu (només s'anomenarà, perquè s'explicarà en una altra sessió més detalladament)

BIBLIOGRAFIA

- ARNAIZ, P. Y HARO, R. DE (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. Salinas y E. Moreno (Coor). *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa*. Granada: Fundación, Educación y Futuro.
- ALEGRE, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Editorial Mediterrània: Barcelona.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Editorial Síntesis: Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M. T. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. UNED: Madrid.
- ESSOMBA, M.A. (2000). *Construir la escuela intercultural: reflexiones i propostes para trabajar la diversidad étnica i cultural*. Editorial Graó: Barcelona.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. I HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperative en el aula*. Paidós: Barcelona.
- JORDÁN, J.A (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Ed. CEAC: Barcelona.
- TOMLINSON, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós: Buenos Aires.

9.2.4 Sessió 4

A) PRESENTACIÓ VISUAL SOBRE EDUCACIÓ INCLUSIVA

Diapositiva 1: Concepte d'educació inclusiva.

- Què és?
"La inclusió es centra en com donar suport a les qualitats i les necessitats de cadascú i de tots els estudiants a la comunitat escolar, perquè es sentin benvinguts, segurs i aconseguixin l'èxit."
- A qui implica?
A tota la comunitat educativa del centre.

Diapositiva 2: El paper del professorat.

- Actituds de resistència.
- La formació del professorat
- Metàfora: el professorat d'una aula inclusiva com un entrenador

Diapositiva 3: com es treballa a l'aula?

- Estils d'aprenentatge dels alumnes: holístics o analítics
- Independència o interdependència
- La motivació
- Nivells d'activitat alts i baixos
- L'educació centrada en el professorat i l'educació centrada en l'alumne
- Guions implícits i explícits

B) **BIBLIOGRAFIA**

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea Ediciones: Madrid.
- AINSCOW, M. et al. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Narcea Ediciones: Madrid.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (Ed.)(2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- CARRIÓN, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Archidona (Málaga): Aljibe.
- COELHO, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Horsori Editorial: Barcelona.
- MOYA MAYA, A. (2002). *El profesorado de apoyo ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?... realiza su trabajo*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ORTIZ, C. (1996). De las "necesidades educativas especiales" a la inclusión. *Siglo Cero*, 27(2), 5-13.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W., (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones: Madrid.

9.2.5 Sessió 5: Més enllà de la integració escolar: l'atenció a la diversitat. Reconsideració de les necessitats especials. (Ainscow, 1994:29)

El punt de vista individual	El punt de vista curricular
<p>És la perspectiva dominant que inspira l'organització de la resposta a les dificultats que experimenten alguns alumnes en l'escola.</p>	
<p>Interpretar els problemes dels alumnes que tenen dificultats des d'un punt de vista individual, sense tenir en compte els contextos ambientals, socials i polítics més amplis en els que es registren.</p>	<p>Els alumnes s'han de considerar en un context més ampli: el progrés o l'estancament de cada alumne només pot entendre's en funció de determinades circumstàncies, tasques i conjunts de relacions.</p>
<p>L'escolaritat s'entén com un procés mitjançant el qual els que saben (els professors) ensenyen als que necessiten saber (els alumnes). A partir d'aquest principi, les escoles s'organitzen de manera que es faciliti aquest procés de transmissió. Aquesta organització es considera com la més racional.</p>	<p>Aquesta perspectiva exigeix que els professors siguin més capaços d'interpretar els esdeveniments i les circumstàncies en les que els alumnes aprenen o no aprenen, i d'aprofitar en benefici propi els recursos d'altres persones del seu entorn. Es tracta de millorar les condicions d'aprenentatge tenint en compte les dificultats experimentades per alguns alumnes en les seves classes.</p>
<p>Els alumnes que semblen incapaços o fins i tot mal disposats a aprofitar raonablement les oportunitats per aprendre que se'ls ofereixen són considerats d'alguna manera deficients. Això fa que l'atenció es centri en aquests alumnes individualment, i en les característiques que sembla que impedeixen el seu progrés escolar.</p>	<p>Els alumnes amb problemes d'aprenentatge poden ser considerats, més positivament, com una font d'informació i de noves idees sobre les condicions que poden millorar l'aprenentatge de tots (dels que tenen problemes i dels que no en tenen o no en tenen tants).</p>
<p>Els procediments majoritàriament utilitzats en l'escola per ajudar als alumnes que tenen dificultats per aprendre són individuals. Per això, cal fer un procés d'identificació i avaluació d'aquests alumnes un per un, basat en l'estudi de les característiques que suposadament obstaculitzen el seu aprenentatge.</p>	<p>És raonable pensar que les millores pensades per a uns alumnes determinats (els que tenen problemes) poden beneficiar als altres alumnes. Una perspectiva més àmplia de les dificultats educatives pot servir per millorar l'escolaritat de tots els alumnes.</p>
<p>Des d'aquesta perspectiva, s'intenta definir i aplicar mètodes d'ensenyança "especials" per a alumnes "especials".</p> <p>Es parteix de la base que un tractament dels problemes de cada alumne és la base fonamental per a una acció positiva que els ajudi a superar les seves dificultats.</p>	<p>Des d'aquesta perspectiva, s'intenta definir i aplicar una ensenyança i un aprenentatge eficient per a tots els alumnes.</p>
<p>Això no obstant, aquesta perspectiva individualitzada opera en detriment dels</p>	<p>Des d'aquesta perspectiva, el que cal és:</p>

alumnes que se suposa que ha d'ajudar, per cinc raons bàsiques:

1. L'efecte de les etiquetes: molts professors són conscients que el sistema d'"etiquetar" als alumnes en funció de la naturalesa de les seves dificultats educatives fa disminuir les seves expectatives sobre aquests alumnes. En alguns països la llei intenta eliminar els perills associats a l'"etiquetat" dels alumnes prohibint l'ús de les categories d'educació especial com a base per a la presa de decisions. Això no obstant, aquest procediment continua exercint una forta influència, tant en la teoria com en la pràctica. És possible que el predomini de la perspectiva individualitzada afavoreixi aquest procediment, perquè anima als mestres a definir determinats alumnes en funció de les característiques que obstaculitzen el seu aprenentatge.
2. El marc de la resposta: centrar l'atenció en determinats nens de manera individualitzada fa que la població es divideixi en diferents "tipus" de nens als que cal ensenyar de forma diferent o fins i tot amb professors diferents.
3. La limitació de les oportunitats: el fet de posar l'accent en les característiques individuals comporta sovint l'atenció individualitzada d'alguns alumnes, als quals se'ls nega la possibilitat d'interactuar amb altres, cosa que beneficiaria el seu aprenentatge ja que la majoria de persones aprenen millor quan participen en activitats amb altres persones, gràcies a l'estímul intel·lectual que això suposa i la confiança que els dona l'ajuda dels altres.
4. L'ús dels recursos: la definició de les dificultats educatives en funció de les característiques dels alumnes individualment considerats, i la conceptualització de les respostes en forma d'ensenyança especialitzada, sovint fa que la resta a les necessitats especials depengui "només" del subministrament de recursos.
5. El manteniment de l'estatus quo: Aquesta perspectiva suposa que el problema està en el nen, i no sotmet a crítica l'organització i el currículum de les escoles, les quals se suposa que ja són adequades a la majoria d'alumnes. D'aquesta manera es manté l'estatus quo i es perd una oportunitat de millora del centre educatiu.

1. Millorar l'escola: diferents estudis realitzats sembla que confirmen que en l'escola que satisfà adequadament les necessitats especials els professors utilitzen molt més les estratègies que ajuden a tots els alumnes a tenir èxit en els seus estudis.
2. Potenciar el perfeccionament del personal: millorar l'escola suposa potenciar el perfeccionament del personal implicat en l'educació. Es tracta de crear una cultura en les escoles regulars (o ordinàries) que els permeti atendre amb més flexibilitat a tots els ens de la comunitat. Gràcies a aquesta cultura, els mestres veuran en els alumnes que experimenten dificultats no un problema, sinó un mitjà per aprendre a perfeccionar la seva pràctica.
3. Entendre les escoles com a organització de solució de problemes. Es tracta d'organitzar l'escola en forma d'un grup de persones que col·laboren per resoldre problemes i compartir una missió comuna.
4. La pràctica de la reflexió. Un dels avantatges principals que estimulen i recolzen als mestres perquè col·laborin en la solució dels problemes, és que s'anima als mestres a reflexionar sobre la seva pròpia pràctica, a aprendre de l'experiència i a experimentar amb nous mètodes de treball, juntament amb els seus alumnes i els seus col·legues.
5. Assegurar una sèrie de condicions: avaluació i registre de les interaccions entre els nens i els professors en l'entorn de l'aula, recollida continuada d'informació, paper fonamental dels alumnes que han de reflexionar sobre el seu propi aprenentatge, millora de la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge proporcionat a tots els alumnes.

En aquest context, les dificultats d'aprenentatge poden considerar-se com un factor positiu, perquè poden proporcionar idees per millorar l'activitat docent.

9.2.6 Sessió 6

A) EXPLICACIÓ TEÒRICA SOBRE L'APRENTATGE COOPERATIU

Diapositiva 1: Concepte d'aprenentatge cooperatiu.

- Què es l'aprenentatge cooperatiu?
- A qui implica?

Diapositiva 2: Models d'aprenentatge cooperatiu.

- Models d'aprenentatge cooperatiu: equips cooperatius i jocs de tornejos, equips cooperatius i individualització assistida, trencaclosques, taula rodona, els debats, etc.

Diapositiva 3: Paper del professorat

- El rol del professor
- Noves tasques: estudiar la diversitat existent a l'aula per formar els equips, dissenyar o seleccionar tasques que estimulin la construcció del coneixement a cada grup, ensenyar a cooperar i a resoldre conflictes de forma positiva, observar què passa, veure el progrés de cada alumne, distribuir el protagonisme, etc.

9.2.7 Sessió 7

A) ELS PROCESSOS D'AVALUACIÓ A L'APRENTATGE COOPERATIU

S'han de tenir en compte els següents aspectes bàsics:

- L'avaluació de la tasca proposada: es tracta de determinar si ha estat ajustades als objectiu d'aprenentatge previstos i si ha permès que els alumnes col·laborin en funció del treball i els papers que cadascú ha hagut de desenvolupar.
- Les habilitats de cooperació que l'alumnat ha hagut de demostrar en el desenvolupament de la tasca (escoltar, respectar el torn de paraula, exposar arguments, dubtes, idees, etc.)

L'avaluació de l'alumnat proposada per Johnson i Johnson (1999) a partir de deu fórmules diferents:

11. Mitjana aritmètica de les puntuacions individuals.

12. Total de les puntuacions individuals.
13. Només puntuacions grupals.
14. Selecció a l'atzar del treball o document d'un dels membres del grup i puntuar-ho: tots fan el seu treball individualment i examinen el dels altres.
15. Selecció a l'atzar de l'examen d'un dels membres del grup i puntuar-lo: tots es preparen en grup per l'examen i s'asseguren que cada un d'ells domina bé la matèria.
16. Puntuació individual més un abonament grupal.
17. Puntuació individual més mitjana grupal.
18. Abonaments basats en la puntuació més baixa.
19. Tots els membres del grup reben la puntuació de l'alumne que ha puntuat més baix. Aquesta forma i l'anterior fomenta que s'animi, s'ajudi i es doni suport als alumnes que treuen pitjors notes i amb freqüència produeix un increment a les puntuacions dels menys capacitats.
20. Mitjana de las puntuacions acadèmiques més una puntuació en el desenvolupament de les habilitats de col·laboració.

9.2.8 Sessió 8

A) EL PAPER DEL DOCENT DINS L'AULA INCLUSIVA

- Organitzar un currículum centrat en el que és essencial seguint l'enfocament del treball per competències.
- Observar i reflexionar sobre cada alumne així com el grup en general.
- No quedar-se amb les primeres impressions, anar més enllà dels estereotips o de les opinions i valoracions de docents anteriors.
- Animar a l'alumnat a expressar-se a l'aula.
- Considerar i utilitzar el temps amb flexibilitat.
- Buscar una ampla gamma de materials
- Idear moltes maneres/metodologies per aconseguir un objectiu comú.
- Diagnosticar les necessitats de l'alumnat i idear experiències d'aprenentatge que responen als diagnòstics.
- Compartir la responsabilitat de l'ensenyament aprenentatge amb l'alumnat
- Variar els llocs i modalitats de treball de l'alumnat
- Crear una sensació de comunitat a l'aula.

10. Contraportada

RESUM DEL TREBALL DE PRÀCTICUM

L'objectiu del projecte és bàsicament donar eines al professorat de l'IES Montilivi per poder atendre els alumnes nouvinguts a l'aula ordinària. A partir de les meves pràctiques de pedagogia en aquest centre i de les entrevistes realitzades, he detectat que el professorat necessita l'aula d'acollida per poder derivar els alumnes nouvinguts ja que no té recursos per ajudar-los a dins l'aula. En conseqüència, he planificat una acció formativa amb la intenció de formar el professorat en aquest sentit així com conscienciar-lo de la necessitat d'impulsar noves corrents com l'educació intercultural i inclusiva més adaptades a la societat actual.

DESCRIPTORS

Dificultat d'aprenentatge, alumnat estranger, professor, mètode d'ensenyament, educació intercultural