

La gestió de l'aula i la diversitat de l'alumnat: Les relacions comunicatives com a experiències educatives inclusives

Ferran Carreras Tudurí

Universitat de les Illes Balears
Àrea Didàctica i Organització Escolar
vdceft3@clust.uib.es

Resum

Des dels primers estudis naturalistes sobre pràctica docent sabem que, mitjançant l'anàlisi de la tasca de l'aula, tenim més accés sobre qüestions que ens han ajudat a conèixer millor el món de l'escola a través de l'estudi de la seva vida quotidiana. Així, doncs, ens proposarem realitzar una recerca etnogràfica consistent en un estudi de cas únic. Es tractava d'analitzar, mitjançant sessions d'observació no participant, la tasca d'un docent concret, una mestra d'una escola enclavada en un poble de quatre mil habitants durant el passat curs 2000-2001. La finalitat consistí a esbrinar *com* ensenyava als seus alumnes —un dels quals patia un dèficit auditiu profund—, centrant-se en dues preguntes bàsiques que guiaren l'estudi: com s'articula el procés d'ensenyament comprensiu a l'aula?, quines modificacions i respostes organitzatives i didàctiques obliga a fer l'ensenyament inclusiu a primària?

Paraules clau: escola inclusiva, atenció a la diversitat, ensenyament comprensiu, ensenyança multinivell, necessitats educatives especials.

Resumen

Desde los primeros estudios naturalistas sobre práctica docente sabemos que, mediante el análisis y la argumentación racional de la actividad del aula, tenemos mayor acceso sobre cuestiones y problemas teóricos y prácticos que nos han ayudado a conocer mejor el mundo de la escuela a través del estudio de su vida cotidiana. En este sentido, nos propusimos realizar una investigación etnográfica consistente en un estudio de caso único. Se trataba de analizar, mediante sesiones de observación no participante, la tarea de un docente concreto, una maestra de una escuela de un pueblo de cuatro mil habitantes durante el pasado curso 2000-2001. La finalidad consistió en conocer cómo enseñaba a sus alumnos —uno de los cuales padecía un déficit auditivo profundo—, centrándonos en dos preguntas básicas que guiaron el estudio: ¿cómo se articula el proceso de enseñanza comprensiva en su aula?, ¿qué modificaciones y respuestas organizativas y didácticas obliga a realizar la enseñanza inclusiva en primaria?

Palabras clave: escuela inclusiva, atención a la diversidad, enseñanza comprensiva, enseñanza multinivel, necesidades educativas especiales.

Abstract

From the first naturalistic studies on educational practice know that, by means of the analysis, the critic and the rational argument of the activity of the classroom, we have bigger access on questions and theoretical and practical problems that have helped us to know the world of the school better, through the study of their daily life. Inside of the line of naturalistic investigation intended to be carried out an investigation consistent ethnographic in a study of unique case. It was to analyze, by means of observation non participant's sessions, the concrete task of an educational one, a teacher of a school of a town of four thousand inhabitants during the past course 2000-2001. The purpose consisted on knowing like he/she taught its students —one of those which with deep auditory deficit, centering us in two basic questions that guided the process: 1. How is the process of understanding teaching articulated in its classroom?, and 2. What modifications and do organizational and didactic answers force the inclusive teaching in Primary school?

Key words: inclusive school, diversity, comprehensive teaching, multilevel teaching, special educational needs.

Sumari

Introducció	La posada en pràctica de la dinàmica de l'aula i la seva avaluació
Objectius	Síntesi
Fonamentació	Conclusions
Metodologia	Bibliografia
Procediment	
Resultats	

Introducció

Els estudis microetnogràfics sobre pràctica docent pretenen, des d'un vessant qualitatiu, proporcionar els coneixements, les capacitats i les estratègies per tal d'aprofundir en aquest camp professional. Des dels estudis de Jackson (1992), sabem que, mitjançant l'anàlisi, la crítica i l'argumentació racional de la tasca de l'aula, tenim més accés sobre qüestions i problemes teòrics i pràctics que ens han ajudat a conèixer millor el món de l'escola, a través de l'estudi de la seva vida quotidiana. La finalitat última no és cap més que la de comprendre la vida de l'aula, de cara a introduir més racionalitat en les pràctiques millorant-les. Per això, un dels àmbits fonamentals de coneixement parteix de la recerca i la indagació reflexiva sobre els processos que la pràctica en contextos naturals depara.

Objectius

Dins la línia d'investigació naturalista esmentada (Wittrock, 1986; Pérez, 1992), que beu dels corrents ecològics de fonamentació didàctica de Doyle (1985), ens proposarem de realitzar una recerca intensiva de camp consistent en un estudi de cas únic (Stake, 1998). Es tractava d'analitzar, mitjançant ses-

sions d'observació no participant, la tasca d'un docent concret, una mestra d'una escola enclavada en un poble de quatre mil habitants durant un període del passat curs 2000-2001. La finalitat consistí a esbrinar *com* ensenyava als seus alumnes —un dels quals patia un dèficit auditiu profund—, centrant-se en dos eixos d'anàlisi observacional: la comprensivitat (Stone, 1999) i la inclusivitat (Stainback i Stainback, 1999). Com a objectius específics, ens plantejarem les qüestions següents:

1. Com s'articula el procés d'ensenyament comprensiu a l'aula?
2. Quines modificacions i respostes organitzatives i didàctiques obliga a fer l'ensenyament inclusiu a primària?

Fonamentació

Partirem del pressupòsit que, en una perspectiva eminentment ecològica, la relació educativa es pot concebre com una relació bàsicament comunicativa (Cazden, 1990; Cazden, 1991), des de la qual dues persones —mestre-alumne— interactuen en un escenari —l'aula—. L'anàlisi dels processos de classe pretenen prestar atenció a la interacció entre aquestes persones i els seus ambients per tal de comprendre'n el comportament i explicar les seves interaccions com a relacions educatives. La cultura escolar, com a producte contingent d'una construcció social intersubjectiva (Berger i Luckmann, 1979), ha de permetre comprendre els fenòmens d'ensenyar a l'aula, i aquests invoquen no solament a la necessitat de captar aquestes interaccions, sinó, sobretot, a interpretar les intencions, els motius i els interessos que mouen els actors a realitzar-les. Per això és que ens decidírem per una metodologia qualitativa de tipus etnogràfic (Berkeley, 2000; Bolívar, Domingo i Fernández, 2001).

Metodologia

La investigació microetnogràfica, doncs, fou l'enfocament metodològic qualitatiu elegit per realitzar aquesta recerca. El motiu és ben senzill. En la cultura escolar existeix un bon grapat d'informacions rellevants que poden ser força importants, la riquesa de les quals només pot ser recollida, interpretada i narrada mitjançant la participació intensiva en l'escenari d'aula (Berkeley, 2000). En la seva aparent vacuïtat i intranscendència, l'observació de la realitat diària de les aules ens pot sorprendre i fer saber coses que no esperàvem; ens pot obligar a modificar supòsits teòrics i pràctics (Woods, 1995). Per això, l'anàlisi i la interpretació rigorosa dels esdeveniments de la pràctica permet dur a terme una recollida de dades des d'una posició privilegiada¹.

1. Es consultaren els textos següents sobre l'eina d'observació: EVERTON, C. M. i GREEN, J. L. (1989). «La observación como indagación y método». A: M. WITTRICK, *La investigación de la enseñanza*, II. *Métodos cualitativos y de observación* (p. 303 s.). Barcelona: Paidós; ANGUEIRA, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas* (p. 125-164). Madrid:

Es tractava d'aguditzar una determinada capacitat, la capacitat d'observació, que implicava enregistrar una àmplia gamma d'activitats durant un temps acotat, a fi de cobrir la major part possible dels esdeveniments que es donassin. Pel que fa als aspectes contextuais, l'observador se situà, durant les sessions, en un racó de l'aula, intentant d'evitar al màxim possible la interferència en la dinàmica escolar. Es recolliren per escrit els esdeveniments que ocorregueren a l'aula (verbals, no verbals i contextuais) i s'intentà de convertir «en estrany allò que resulta familiar». Per això s'enregistrà igualment amb gravadora totes les intervencions verbals que s'hi donaven i s'enregistraren a la pauta les no verbals o contextuais. L'enregistrament mitjançant gravadora serví per copsar la literalitat de les intervencions orals dels participants en les sessions observades, així com per servir d'element evocador del record per al moment de transcriure-les. La informació en brut fou transcrita i contextualitzada fent una descripció narrativa tan detallada com va ser possible de cada esdeveniment (taula 2). Les sessions foren enregistrades en àudio amb notes preses *in situ* durant la sessió, i notes recollides poc després en acabar la sessió d'observació. No cal dir que, seguint les recomanacions pel que fa al seguiment ètic de la recerca realitzades per Goetz i LeCompte (1988), es demanà autorització als informants per tal de fer els registres d'observació, s'explicaren a la mestra² les finalitats de la investigació i es garantí l'anonimat.

A l'hora de recollir la informació observada, teníem davant nostre dues possibilitats. Es podia fer ús d'un disseny sistematitzat (amb una pauta o un guió estructurat) o bé optar per un enfocament més obert (descrivint, punt per punt, tot el que passava durant la sessió observada), segons la posició de l'observador i les possibilitats que ofereix allò observat, les característiques dels informants i el context més ampli en el qual es desenvolupa la sessió. Optàrem per fer una combinació mixta de les dues modalitats, per tal de recollir, amb la màxima exhaustivitat i precisió disponibles, la major quantitat d'informació possible (taula 1). Tot i que vàrem poder analitzar altres models similars (Bakeman i Gottman, 1989), la pauta o guió d'observació sistemàtic que es féu servir va ser el model proposat per Parrilla (1996). Va ser utilitzat en alguns estudis per la mateixa autora (Parrilla, 1991; Parrilla, 1992) i el seu equip (Parrilla, Gallego i Murillo, 1996), amb algunes propostes meticulosament descrites sobre la base tècnica de l'estudi de casos (Stake, 1998; Gallego i Pozo, 1996; Caño i Guerrero, 1996), i del qual existeixen també versions adaptades (Rosselló, 1999) que s'han tingut en compte parcialment en aquest treball.

Cátedra; COHEN, L. i MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa* (p. 163-173). Madrid: La Muralla; TAYLOR, S. J. i BOGDAN, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (p. 31-99). Barcelona: Paidós; ANGUERA, M. T. (1978). *Metodología de la observación en las ciencias sociales*. Madrid: Cátedra; GOETZ, J. P. i LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (p. 124-133). Madrid: Morata; POSTIC, M. i DE KETELE, J. M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea; BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. i FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

2. D'ara endavant ens referirem a la mestra amb el nom fictici de Margalida.

Taula 1. Pauta adaptada d'observació.

Àrea:	Curs:	Hora sessió:	
		Grup classe	Jordi
		Estructura acadèmica	
1. Tasca			
2. Continguts tasca			
3. Tipus agrupament			
4. Consignes mestra			
5. Temps introducció			
6. Temps realització			
7. Ajudes i recursos			
8. Avaluació			
9. Patró acadèmic			
		Estructura organitzativa	
10. Pauta organitzat.			
11. Sistema control			
12. Reforços			
13. Successos			
Primeres notes analítiques temptatives			

Procediment

La cultura escolar, com a resultat d'una construcció intersubjectiva, es pot configurar a partir de la triangulació permanent entre tres tipus de categories: categories del propi intèrpret, categories socials i categories teòriques (Bertely, 2000). Categories de l'intèrpret, que es desprenen de la fusió entre l'horitzó significatiu de l'observador i el subjecte observat; categories socials, definides com a representacions i accions socials inscrites en els discursos i les pràctiques lingüístiques i extralingüístiques dels actors observats. En darrer terme, categories teòriques, les produïdes per la contrastació de les dues anteriors amb les categories elaborades per autors relacionats amb l'objecte d'estudi en construcció —recollides a l'informe final— (Bertely, 2000, 64).

Així doncs, es féu una anàlisi categoritzada de les observacions transcrites partint del model adaptat de Parrilla (1992) —categories teòriques—, intentant posar de manifest com ensenyava na Margalida als nens —categories socials—, i com feia possible una escola comprensiva i inclusiva dins la seva aula —categories de l'intèrpret—. Semblantment, s'especificaren els aspectes del grup d'aula observats que es consideraren rellevants. El model o pauta d'observació adaptada està confeccionat categoritzant epistemològicament la vida de l'aula, en línia amb Doyle (1985), en dues dimensions bàsiques: estructura acadèmica i estructura organitzativa.

No cal dir que la interpretació com a mètode és una empresa complexa no exempta d'entrebancs metodològics. Segons Stake (1998), dels estudis qualitatius s'esperen «descripcions obertes», «comprensió mitjançant l'experiència» i «realitats múltiples no fragmentades». Per aconseguir-ho, cal «una atenció contínua» (Stake, 1998, 46-47). Per a la recerca qualitativa, l'anàlisi interpretativa de les informacions s'entén com un procés d'inferència dinàmic i simultani amb la seva extracció, per tal de poder obtenir indicis consistents i arribar a realitzar produccions teòriques fonamentades (Berteley, 2000). Per a Tesch (1990), l'anàlisi consisteix en el procés d'extracció del *sentit* de les informacions, entenent que aquest caràcter analític no se circumscriu a una fase concreta de la recerca, sinó que esdevé un procés continu de recollida i interpretació de les informacions. Però, com diu Zabalza (1991, 20), la quantitat de dades sumeixen amb freqüència l'investigador a un estat de perplexitat i l'enfronten al dilema de com pot simplificar la informació sense perdre trets que a la llarga puguin resultar rellevants i aclaridors. En tot plegat resulta decisiva la posició epistemològica des de la qual parteix l'investigador, ja que és ell qui destria constantment de la massa aparentment informe i desordenada d'informacions, els trets que aniran configurant els elements de significat (Erickson, 1989, 195-301).

La tasca fou feixuga, perquè analitzar comprensivament la informació requereix d'estructurar-la categorialment, ja que és el propi investigador, com conclouen Goetz i Lecompte (1988, 186), l'encarregat de fer-ne la tria i selecció. La nostra fou combinar de manera mixta una anàlisi inductivodeducativa mitjançant sistemes categorials apriorístics (categories teòriques) i alhora formular-ne de nous segons les informacions extretes (categories socials), bo i evitant de no encotillar les informacions només a les categories inicialment explicitades (categories de l'interpret) i caure en allò que Miguel A. Zabalza anomena «tipificació prematura» (Zabalza, 1991, 23). S'optà per anar recollint, per escrit i sistemàticament a les columnes corresponents de la graella, els esdeveniments observats, fent-ne una interpretació immediata: subratllant-ne allò que ens n'havia cridat l'atenció, que eventualment hauria de servir de primeres pistes per convertir-se eventualment en dades empíriques en acabar el procés (taula 2).

Al final de cadascun dels vint-i-dos registres d'observació realitzats, s'inclouïa un seguit de notes analítiques temptatives. Després de subratllar-les a posteriori, es realitzaven inferències i possibles patrons en tots els registres d'observació al marge dret del registre (taula 2). Amb aquestes primeres anotacions interpretatives, es crearen llistes de patrons emergents, a partir de les quals s'anà elaborant un primer seguit de categories, que es definiren, s'estructuraren i es reformularen permanentment a mesura que durà el treball de camp. S'anà valorant el grau de pertinença i d'idoneïtat de les primeres categories amb els patrons i s'organitzà de nou la informació un cop s'obtingué l'últim marc categorial concloent. Així, una llista inicial de dinou patrons específics, cadascun dels quals arrebegava diferents subítems, quedaren finalment sintetitzats en quatre categories d'anàlisi que n'ordenaren la informació (taula 3), i que es contrastaren amb les categories teòriques (troballes i conceptes obtinguts per altres autors) a manera de diàleg analític detallat a l'informe obtingut.

Taula 2. Exemple del registre d'observació.

Data: 6 de novembre de 2000.

Hora: 9,00 a 10,30 h.

Escola: X

Temps d'observació: 1,50 minuts.

Curs: primer de cicle inicial de primària.

Contingut curricular: lectoescriptura.

Observadora: L.

(Els nens entren a l'aula en fila, l'un darrere l'altre, na Margalida és a un costat de l'entrada del col·legi i els va dient bon dia a cadascun.)

Hora	Inscripció	Primera interpretació
9,05	<p>Margalida: [na Margalida entra a l'aula] Bon dia. Molt bé, el dilluns toca fer moltes feines, eh? <i>Hem de fer totes les feines per preparar la setmana.</i> A veure, el primer que farem serà treure totes les coses del pupitre.</p>	<p>Protocol d'entrada. Pauta d'organització setmanal.</p>
	<p>Alumnes: El conte!</p>	<p><i>una cosa darrere l'altra.</i></p>
	<p>Margalida: El conte després, <i>una cosa darrere l'altra.</i> [Els alumnes treuen les coses del seu pupitre xerrant]</p>	<p>Ordre. Resposta demorada.</p>
	<p>Margalida: Sshhh! A veure, que no ho podem fer ben igual <i>sense xerrar?</i> Sí? Que ho podem fer?</p>	<p><i>sense xerrar.</i> Soroll i disciplina.</p>
	<p>Alumnes: Sí.</p>	
	<p>Margalida: Sí? Ale idò. A veure si és ver. Es posin drets aquí. Tu encara no has duit l'estoig? [demana dirigint-se a una alumna]. Aquest estoig me l'has de tornar, que jo l'he de menester.</p>	
	<p>Margalida: <i>Ara tothom es col·loca! Es posin cap aquí. Molt bé!</i></p>	<p>Instrucció verbal i seguiment. Reforç. Activitat homògena.</p>
	<p>[Entra na Mandi]</p>	
	<p>Margalida: Bon dia Mandi. Mandi és na Laura [observadora], una exalumna. Després la presentarem a tots.</p>	
	<p>Alumnes: Ja ho sabem [exclamen alguns alumnes].</p>	
	<p>Margalida: Sí, clar, perquè és de Ferreries. Na Mandi no la coneixia perquè és de Maó, eh?</p>	
	<p>Alumnes: Sí.</p>	
	<p>Margalida: Qui és que té tot allò allà damunt?</p>	
	<p>Alumne: Jo.</p>	
	<p>Margalida: Bé, però és que ara no m'has de donar açò, ara te dic que replegam ses coses per asseure'ns, després ja m'ho donaràs. <i>Primer una cosa, després l'altra!</i></p>	<p><i>Primer una cosa, després l'altra.</i> Ordre. Resposta demorada.</p>

Taula 3. Categories d'anàlisi.

Pràctica d'aula

1. **Activitats paral·leles** (tasques en què hi ha diferents activitats alhora).
 2. **Activitats homogènies** (tasques en què tots els nens fan el mateix i alhora).
 3. **Activitats d'execució individual** (treball individual).
 4. **Rutines d'aula** (patrons discrecionals d'activitats que s'apliquen diàriament).
 5. **Estructura d'ordre.**
 6. **Pautes de comportament.**
 7. **Habilitats d'ordre diari.**
 8. **Control d'aula** (estratègies utilitzades per aconseguir l'ordre i mantenir-lo dins l'aula).
 9. **Activitats de vida diària** (tasques curriculars de realització diària).
 10. **Oportunitats d'aprenentatge** (possibilitats d'aprenentatge que té en Jordi a l'aula).
 11. **Ajudes i recursos del mestre** (necessitats que té na Margalida pel fet de tenir en Jordi inclòs dins l'aula).
 12. **Estil d'ensenyament global** (conceptualització de la seva gestió de l'aula).
-

Estructura de la sessió (estructura d'ordre)

13. **Seqüència de la sessió** (estructura de la seqüència de la sessió. Pren decisions especials pensant en el Jordi).
 14. **Modificacions curriculars** (aplicació d'alguna adaptació curricular individualitzada per al Jordi).
 15. **Curriculum funcional** (fa prioritització de les necessitats següents en relació amb en Jordi: trets de comportament; hàbits, rutines i ordre; sociabilitat, aprenentatges escolars).
-

Posada en pràctica

16. **Organització general** (com el tipus de dèficit d'en Jordi modifica l'organització general de la classe)
 - llibre de text;
 - distribució del temps;
 - organització de l'espai i col·locació dels alumnes;
 - càrrecs dels alumnes;
 - instruccions de treball;
 - explicació, consignes verbals, instruccions individualitzades als alumnes;
 - tipus de preguntes que formula;
 - organització de les activitats (en gran grup, en petit grup, per parelles, individualment);
 - recursos o ajuts especials;
 - tasques del treball individual dels alumnes integrats: activitat adaptada, etc.;
 17. **Dinàmica interaccional** (tipologia de relació que manté en Jordi amb na Margalida);
 18. **Estructura de relació** (lloc que ocupa en Jordi en el conjunt de la classe. Actituds dels companys. Actituds adoptades per en Jordi envers els companys).
-

Avaluació

19. **Avaluació en paral·lel** (què s'avalua, com s'avalua).
-

Després d'haver organitzat tota la informació en categories i patrons, amb els seus subítems corresponents, val a dir que per a l'elaboració de l'informe es disposava d'un conjunt de fragments observats objectius —categories socials—, organitzats d'acord amb un cos categorial propi —categories de l'interpret—, capaç d'establir un diàleg analític amb les troballes i els conceptes produïts per altres autors sobre la mateixa temàtica —categories teòriques—. En qualsevol cas, els aspectes dels informants que mereixeren més atenció a l'hora d'analitzar les intervencions foren els següents: quins eren els continguts de les intervencions i les converses?; en què es feia més èmfasi?; quin tipus de consignes o instruccions donava na Margalida als alumnes?; com eren aquestes instruccions?; com estructurava la sessió?; quines eren les rutines habituals de treball diari?; com intervenia a l'aula per tal d'ensenyar comprensivament? quin tipus de tasques proposava a l'alumnat?; quin tipus de tasques proposava a en Jordi?; quines creences, valors, pressupòsits s'expressaven en les seves intervencions?

Resultats

Informe obtingut³

PRÀCTIQUES D'AULA EN L'HETEROGENEÏTAT

En aquest apartat s'intenta recollir les formes de treball de na Margalida, la mestra de primer, i la manera com, a partir d'unes condicions socials contingents definides, fa possible el tractament educatiu comprensiu i heterogeni de l'alumnat. El recorregut narrat pretén realitzar un repàs exhaustiu de les modalitats d'intervenció de la docent, fent esment de les principals eines de gestió de l'aula utilitzades en la seva forma de treballar. Per això s'estructura aquesta primera part de l'informe fent una narració de les estratègies utilitzades, d'entre les quals avancem que les «rutines d'aula» i el «control d'aula» actuarien com a «estructures d'ordre» sobre les quals es podria fonamentar la gestió diària de l'activitat. Al text s'intenta, alhora, demostrar amb evidències que aquestes rutines actuen com a factors modeladors de la conducta dels infants i alhora com un element integrador o inclusiu per al nen amb necessitats educatives especials. Semblantment, s'ha observat que aquesta gestió s'ordena en funció de les tasques que proposa als nens i que hem anomenat «activitats paral·leles», «activitats homogènies» i «activitats d'execució individual». Aquesta diversificació de tasques permet realitzar el desenvolupament d'itineraris paral·lels dins l'aula —ensenyament multinivell—, la qual cosa contribueix a generar itineraris d'aprenentatge segons les diferències individuals (interessos, motivacions o nivells) de l'alumnat. Finalment, en aquest apartat s'infereix «l'estil d'en-

3. Tot i que ens resulta del tot impossible sintetitzar aquí l'amplitud de les troballes recollides en aquesta recerca, atès que el text íntegre de l'informe és molt més extens, hem resolt d'escollir-ne les principals, malgrat que aquesta selecció impedeixi descriure'n la totalitat i el resultat narrat aquí pugui, a desgrat nostre, semblar parcial. Acceptem aquesta possibilitat tot admetent que l'informe obtingut és, al capdavant, producte de la interpretació que n'hem fet —com no pot ser d'altra manera—. Òbviament, aquesta no exclou, tampoc ho pretenem, d'altres versions i propostes igualment plausibles.

senyament global» de na Margalida a partir de la conceptualització genèrica de la seva pràctica.

Quan hom entra en una aula per primer cop, el primer que hi veu és un petit bosc de caps petits. Les taules i les cadires són més baixes, i tot fa l'efecte que s'ha encongit. El grup estudiat està conformat per una ràtio de vint-i-quatre alumnes de primer curs de cicle inicial de primària. Tenen, per tant, sis anys. L'escola fou privada fins fa deu anys, moment a partir del qual passà a ser concertada en paral·lel al procés en què, de manera simultània, el centre començà a acollir alumnes amb necessitats educatives especials. Dins el grup hi ha en Jordi⁴, de la mateixa edat que la resta dels nens del grup classe, amb necessitats especials derivades d'un dèficit auditiu profund. Utilitza el llenguatge de signes i alhora és estimulat en lectura labial. A l'aula ordinària hi entra diàriament una mestra de suport, que realitza intervencions per al grup i per al nen, alhora que serveix d'intermediària entre el nen i la resta del grup classe des del vessant comunicatiu. Així, na Margalida, la tutora, utilitza parcialment el llenguatge de signes per adreçar-se al Jordi, fet que ha conduït, que de manera espontània, s'empri entre alguns dels seus companys.

Un observador acostumat a fer feina a l'aula no pot sempre estar del tot segur d'haver sabut copsar totes les rutines que tenen lloc en una classe. Però per a qui vol mirar com si aquesta fos la primera vegada que entra a una aula, del primer que s'adona és que n'hi ha moltes, i és una de les coses que més sorprenen. Entenem per *rutines* pautes de conducta professional que tenen una seqüència discrecional i que responen a finalitats més o menys definides prèviament. Són, consegüentment, conscients. Algunes d'aquestes rutines, com afirma Puig (1999, 106), no es *veuen*. Això es deu a la mateixa precisió repetitiva de la seva naturalesa fàctica, que el costum fa opaques als nostres ulls. Tot i així, a l'aula es porten a terme diferents rutines. Algunes d'aquestes són setmanals i d'altres, diàries.

Pel que fa a les rutines setmanals, caldria destacar la nova distribució dels alumnes a la classe. Cada setmana tenen un lloc que na Margalida assigna, per aquest motiu, els nens i nenes van tenint diferents ubicacions dins l'espai de l'aula. El motiu d'aquesta activitat respon, segons na Margalida, a la intenció de facilitar la mobilitat i la interrelació entre tots els infants, a trencar grups o subgrups d'amics establerts, a fi d'integrar nens inhibits o poc socials, i d'incentivar la coeducació barrejant les nenes i els nens entre ells, cosa que, de manera natural, no es produiria⁵. Només entrar observem una primera ruti-

4. El nom dels informants són ficticis per tal de garantir-ne l'anonimat, alhora que s'ha evitat fer descripcions contextuais definides en excés que els fessin fàcilment identificables per als lectors.
5. NB: Tot i així, la distribució dels alumnes en taules de dos no sembla ser la millor ubicació per al Jordi. Quan parla el nen que hi ha al seu darrere, el Jordi no en pot fer una lectura labial, perquè no visualitza la seva boca. Pareix que una distribució en *rotllana* o en *ferradura* seria més idònia perquè tots els nens es podrien veure la cara i el Jordi podria fer lectura labial i

na que sovint passa desapercebuda: els nens estan asseguts en pupitres de dos en dos. L'aula és lluminosa i alegre. Disposa d'una petita biblioteca d'aula. Els dilluns organitzen la setmana. L'horari és de nou a dotze del matí i de tres a cinc de la tarda, amb servei de menjador i guarderia. A l'aula, a cada nen li correspon un número, per ordre de llista, i s'han d'anar col·locant a mesura que la mestra els va cridant. Quan estan tots col·locats, es nomenen els càrrecs de la setmana, que figuren al cartell penjat al darrere de la porta de l'aula. Cada nen col·loca les coses al calaix del seu pupitre. La pauta de conducta és sempre la mateixa cada dia i cada dia de la setmana. També estan reglats els hàbits alimentaris dels nens, segons els dies de la setmana (dilluns fruita, dimarts iogurt, etc.). Entren a l'aula i saben perfectament el que han de fer, perquè sempre es fa així. La mestra de suport, com cada matí, agafa una cadira i s'asseu al costat del Jordi, que és en un pupitre al costat d'un altre nen. Els secretaris de la setmana reparteixen a diari les carpetes dels deures de classe (feines que poden anar fent durant el que hem anomenat «activitats paralel·les», quan han acabat la tasca que se'ls ha encomanat en un principi), que es troben ordenades a una prestatgeria de l'aula.

Una altra rutina setmanal és el repartiment de càrrecs: responsables de repartir material, responsable de netejar la classe. I, per altra banda, les rutines diàries. Cada dia hi ha un encarregat de dir la data, d'explicar el temps que fa, d'agafar la temperatura d'un termòmetre que és a fora de la finestra, etc. Hi ha un encarregat d'esbrinar el dia de la setmana, el temps que fa, la temperatura, etc., i de col·locar-la al calendari que hi ha darrere la porta. L'encarregat del dia diu la data, després guaita per la finestra per mirar quin temps fa; va cap a la porta on hi ha el calendari penjat i posa el dibuixet corresponent al cartell. Així cada dia.

Pel que s'observa, es veu que na Margalida mostra una gran preocupació per la instauració i l'acompliment d'aquestes rutines, que actuarien *ad hoc* com a pautes d'ordenació de la convivència i alhora com a estructuració diària de les tasques. El fet de reglar la conducta diària dels nens en forma de pautes de repetició o rutines és, per a Jackson (1991), una estratègia educativa en si mateixa, atès que permet reduir la incertesa, dóna seguretat als alumnes i permet realitzar l'ordenació individual de les conductes entorn d'un patró col·lectiu gregari que esdevé integrador. Per a Puig (1999), en una investigació sobre el treball diari d'una mestra, conclou que les rutines escolars són un element de l'educació en valors en la mesura que faciliten l'eficàcia organitzativa i de treball i els dóna una gran capacitat d'autocontrol sobre el seu comportament (Puig, 1999, 106). A unes conclusions similars arriba Pomar (1998) en una recerca de cas únic semblant. La vida a l'aula està reglamentada per unes pautes que n'ordenen l'horari i alhora serveixen per estructurar les seqüències d'activitats. És molt senzill:

captar, així, el sentit de les intervencions dels seus companys. Per contra, en Jordi sempre s'asseu davant de tot, per ordre de na Margalida i no pas per desig propi, per tal de poder, segons la versió de la mateixa Margalida, observar millor els gestos que fa i les instruccions que dóna. Aparentment, el nen no mostra disconformitat per la decisió de la mestra.

cadascú sap perfectament què s'ha de fer a cada hora; l'habitualitat ajuda els nens a aprendre a preveure i anticipar la seva conducta, perquè aquesta esdevé previsible. Cadascú sap el que li toca i com s'organitza la sessió. L'aparent rigidesa d'aquestes pautes rutinàries, que tant poden afectar dimensions d'organització i convivència com a activitats curriculars —pla de treball—, i que podrien fer pensar en una estructura d'aula potser massa encotillada (sobretot pensant que el curs anterior els nens feien infantil i l'organització és ben diferent), suposa, per contra, per als estudiants una «estructura d'ordre» que hem pogut comprovar com a positiva per al grup classe i alhora integradora per al Jordi. En l'apartat següent sabrem per què la mestra atorga tanta importància a aquesta «estructura d'ordre» i, presumiblement, a quina finalitat didàctica respon des del punt de vista del problema de la recerca que ens ocupa. De moment, voldríem dir que, a parer nostre, la reglamentació de la vida diària per als nens de primer de primària ajuda a cohesionar pautes de conducta entorn d'un projecte ordenancista establert i planificat, que facilita «l'ordre i el control d'aula» per mitjà de les normes que porten implícites, serveix per seqüenciar i estructurar les «de vida diària» i cohesionen el grup en pautes de conducta dins les quals el Jordi n'és un més com els altres. Una prova del que estem dient la podem comprovar en l'activitat «lectura de contes», un patró que hem consignat com «rutina d'aula». Durant la setmana, cada nen ha de llegir un llibre, escollit d'entre la selecció que es troba a la biblioteca de l'aula. El dilluns de cada setmana l'han de portar llegit. En arribar, l'han de deixar damunt la taula de na Margalida. Després, ella els crida d'un en un i l'hi han d'explicar.

Durant l'anàlisi dels registres d'observació efectuats, hem anat inferint que na Margalida té diferents *preocupacions* en el seu quefer diari. Una de les preocupacions a què ens referim és, òbviament, els aprenentatges curriculars, d'entre els quals la competència de la lectoescriptura esdevé un dels objectius més importants, si ho deduïm de la insistència que aquest contingut té en les seves instruccions i consignes, i la seva preeminència en les experiències d'aprenentatge dels nens. La construcció d'aquest aprenentatge esdevé la columna vertebral de molts d'altres que es porten a terme a l'escola, i sembla que la seva instauració es converteix en una prioritat inel·ludible en aquest cicle educatiu. D'altra banda, la forta pressió dels pares perquè els seus fills aprenguin de lletra tan aviat com sigui possible, influeix poc o molt en aquesta prioritat, tot i que no hi ha raons pedagògiques consistents que justifiquin aquesta celeritat (Arnaus, 1993; Camps, 2001).

Una altra preocupació que té na Margalida i que cal destacar, és la d'oferir la possibilitat al Jordi de poder participar al màxim possible de les tasques durant tota la jornada escolar amb la resta dels seus companys. El contingut de les intervencions i les converses que manté na Margalida així ho demostra. Són principalment intervencions referides sobre els continguts pròpiament curriculars, però també fa un gran èmfasi en les «pautes de comportament» i en les «habilitats d'ordre diari» (saber escoltar, parlar l'un després de l'altre, roman-

dre atents a allò que es fa, no moure's sense permís o aixecar el braç i demanar torn abans de parlar) i en l'afavoriment d'actituds integradores del grup cap al Jordi (facilitar la seva intervenció i participació en totes les activitats, reforçar-lo en veu alta davant el grup, atorgar-li càrrecs rotatoris, o corregir intervencions o actituds eventualment segregadores d'altres nens cap al Jordi, preferentment a l'hora d'elegir-lo com a company de jocs o d'equips de feina).

Semblantment, hem pogut comprovar que, al llarg de la sessió, na Margalida fa moltes intervencions i dona moltes consignes. Són extraordinàriament abundants les vegades que na Margalida intervé, fins arribar al punt de consignar 245 ocasions en una sessió d'hora i mitja. Això fa pensar en un intervencionisme clar de la docent en els afers de la vida de l'aula, que els regula a partir del control de conductes pautades basades en patrons de rutina repetitives, i subsumeix aquest protagonisme en detriment d'un grau més elevat d'autonomia dels nens. Però, com afirma Puig (1999, 104), no resulta exagerat afirmar que una condició de l'autonomia personal és l'existència d'un marc de rutines que doni seguretat personal i control conductual. Aquest protagonisme, no obstant això, pot ser interpretat en la mesura que els nens necessiten una atenció individualitzada de forma insistent tota la jornada. Els infants reclamen una atenció que na Margalida ha de facilitar atesa la poca autonomia en l'aprenentatge. Tot plegat absorbeix gran part del temps de la docent en aquest tipus d'intervenció directiva.

No debades, el pas de transició entre l'etapa d'infantil i primària exigeix de na Margalida un sobreesforç en el seu quefer, aspecte que és especialment remarkable pel que fa a l'establiment de pautes d'organització i treball que regulin la vida de l'aula al més aviat possible i els nens les incorporin al seu repertori de conductes en forma de rutines. Aquest és el sentit que volem donar quan afirmem que l'omnipresència de na Margalida dins l'aula i el seu protagonisme directiu és gairebé absolut. Això es nota no només en la direccionalitat de les consignes, la forma i el tipus d'instruccions, matisacions o explicacions que dona, sinó també amb l'abundant informació consignada en què ella parla, pregunta, discuteix, recrimina, reforça, respon a preguntes, reprèn o encoratja els alumnes. Les instruccions que dona, com ara «llegim amb la boca tancada!» o «copiam la frase a la llibreta!», són força entenedores, expressades en primera persona del plural, imperatives però carinyosament empàtiques, de frase curta i lèxic a l'abast dels alumnes, si tenim en compte el nivell d'interaccionalitat força alt que els nens hi mantenen. Na Margalida explica el que s'ha de fer, principalment de forma oral, però mentrestant fa un ús habitual de cartells (amb les lletres que s'estan treballant, cas de la lectoescriptura), amb fitxes, amb inscripcions a la pissarra, amb dibuixos o cartolines amb inscripcions o iconografies que permeten simultaniejar una diversitat de canals de tramissió de la informació a partir de les quals els nens —i especialment en Jordi— capten la informació.

La pluralitat de canals a partir dels quals es pot proporcionar informació s'ha vist com una de les estratègies inclusives que la mestra utilitza per adreçar-

se als alumnes, i en alguns estudis sembla que aquest aspecte també es posa de manifest de manera coincident (Mercer, 1997; Stainback i Stainback, 1999). La mestra dóna instruccions, ordena imperativament el que s'ha de fer i reforça els aprenentatges per grups, però sobretot individualment. Na Margalida, que utilitza la pauta Montessori per a l'ensenyament de la lectoescriptura, durant les seves explicacions fa, també, un ús parcial del llenguatge de signes.

Podríem afirmar que utilitza un estil d'ensenyament que hem anomenat de «comandament directe» i de «descobriment guiat». Comandament directe perquè hi ha un elevat «control del grup». Na Margalida determina les tasques que s'han de realitzar, que pressuposa la promoció «d'activitats homogènies» a partir de les quals es pot obtenir un domini disciplinari centralitzat i l'alumnat, així, es responsabilitza del seu treball. Però també facilita el que hem anomenat «activitats paral·leles», consistents a possibilitar que no tots els nens facin el mateix a la mateixa hora ni al mateix ritme. Hi ha sessions en el transcurs de les quals es poden observar diferents nens fent activitats diverses. Aquesta diversificació d'experiències d'aprenentatge s'atorga en funció dels ritmes i dels nivells de competència actualment existents a l'aula, i que varien durant el curs. La paral·lelització d'activitats dins l'aula és una de les característiques decisives apuntades per Tomlinson (2001, 17) per possibilitar la diversificació d'experiències d'aprenentatges segons l'heterogeneïtat de l'alumnat i poder, així, ensenyar comprensivament. Altres autors, recentment, han anomenat aquesta manera de procedir dins l'aula amb l'expressió «Ensenyança multinivell», característica essencial de l'escola comprensiva (Stone, 1999). Els alumnes veuen com un fet normalitzat l'existència dins la mateixa aula de diferents tasques alhora i això permet, d'una banda, la diversificació de les experiències d'aprenentatge de manera comprensiva i, en sentit relatiu, un grau més elevat d'autonomia dels nens, atès que no han d'esperar la consigna de na Margalida per seguir treballant. Ferguson i Jeanchild (1999) afirmen, en la mateixa línia, que la diversificació de propostes d'experiències d'aprenentatge dins l'aula és un indicador clau per determinar una pràctica docent com a pràctica inclusiva. Cada nen aprèn d'acord amb el seu nivell i ritme de competència i es fa possible, així, ensenyar a tots els alumnes, com apunta Giangreco (1999). D'aquesta manera s'atenuen els efectes del que Jackson (1991) anomena «temps morts» entre tasca i tasca, que apareixen a causa de la quantitat desigual de temps que els infants necessiten per realitzar-les.

Els processos d'interacció entre mestra i alumnes pretenen confirmar la reafirmació dels rols que cadascú, segons sembla, ha de tenir dins l'aula i que estan ben explicitats. Davant la consigna «copiam aquesta frase» o «llegim amb la boca tancada», els nens interioritzen un guiatge que esdevé imperatiu i que implica la seva assumpció passiva. Això no vol pas dir que la relació no permeti la participació dels nens, que els limiti la seva autonomia —com hem intentat de demostrar abans— o que aquests demostrin una actitud passiva o apàti-

ca a l'hora de proposar activitats. Per contra, interpretem que na Margalida, amb la seva acció, pretén que els alumnes sàpiguen que l'autoritat és a les seves mans, buscant l'assumpció de rols, la regulació del «control del grup» i «l'explicitació de poder» que aquestes maneres de fer implica. Que hi hagi «ordre disciplinari» pareix voler dir tenir-ho tot controlat. Una prova d'això és la insistència en el soroll. Hi ha moltes referències observades que esmenten la importància per a na Margalida de fer silenci, de mantenir-lo, o d'evitar el soroll dins l'aula quan es realitzen «activitats paral·leles» (que és quan sol augmentar). Situacions similars s'observen pel que fa a la insistència al soroll quan es fan activitats de petit grup, grup de dos o gran grup, amb la qual cosa s'evita la sensació de guirigall que aquestes modalitats de treball generen. Sembla que existeixi una relació directa entre l'assumpció d'aquests rols que pretén instaurar na Margalida, a través del «control de grup», i l'*ordre disciplinari* dels nens.

És aquí quan podem interpretar, segons la idea apuntada al principi, que la insistència de la mestra en allò que hem anomenat «estructura d'ordre» (evidenciada per la importància gairebé obsessiva en l'establiment de rutines apuntada a la primera part de l'article), correlaciona —d'alguna manera— amb les formes d'ensenyament multinivell concretades en la diversificació d'activitats dins l'aula («activitats homogènies», «activitats paral·leles», «activitats d'execució individual», etc.). En efecte, una de les característiques de l'ensenyament multinivell apuntada en diverses investigacions (Stainback i Stainback, 1999; Giangreco, 1999; Tomlinson, 2001; Tolchinsky, 2001) té a veure amb un raonable grau de distorsió ambiental a l'aula, en la mesura que el fet de mantenir de manera simultània diferents activitats alhora, crea una sensació habitual de xivarri i desordre. La mestra, en comptes d'això, regula l'activitat diària de l'aula amb una «estructura d'ordre» fortament regulada amb l'establiment de les rutines anteriorment descrites.

Semblantment, a part de l'exigència en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, demostra també una gran insistència en les pautes de comportament i les «habilitats d'ordre diari». L'educació o instrucció de continguts d'aprenentatge no és només una prioritat per a na Margalida, sinó que també ho és l'establiment i l'ensenyança d'habilitats socials o «habilitats d'ordre diari» que incorporin al repertori de conductes dels nens les referides a les habilitats que al subítem hem anomenat «habilitats escolars» (seure correctament, intervenir en la sessió quan es demana o aixecant el braç, no riure's dels companys quan fan preguntes, mantenir un to de veu correcte, respectar les opinions dels altres, aixecar-se i fer cua a la porta per sortir sense fer soroll, entre altres).

Podem afirmar que el rol de na Margalida en la gestió i la relació és *directiu*: dirigeix la tasca que es pretén realitzar, instaura rutines i condueix els processos de manera guiada; però, al mateix temps, permet de manera gradual l'autonomia dels nens utilitzant la modalitat «d'activitats paral·leles», que hem inclòs dins l'ampli ventall d'estratègies pròpies de l'ensenyament multinivell. Molt temps de la sessió està dedicat a formular preguntes orals als alumnes en petit grup o individualment, de les quals la mestra no en diu mai la resposta, esperant que sigui l'alumnat —després d'uns quants segons— qui contesti,

després d'aixecar la mà i amb un torn estricte. Tracta de reforçar cada vegada la resposta donada per l'alumne o l'alumna quan és la correcta.

Utilitza una mena de *discriminació positiva* consistent a fer tot el possible per retirar el dret de respondre o preguntar quan són alumnes que sempre participen a la classe, i tracta en canvi de demanar i reforçar els més poc participatius o tímids. En Jordi n'és un. Bé sigui per la seva hipoacúsia o per aspectes caracterials, té tendència a evitar la participació quan es tracta d'activitats en gran grup i obté un protagonisme més gran quan es tracta d'activitats en petit grup, individuals o activitats tipus Phillips 66.

Posarem dos exemples d'aquesta manera d'ensenyar de na Margalida. Una de les conseqüències educatives d'aquesta forma de procedir té a veure amb la manera d'intervenir dels nens. Els alumnes han d'aprendre a demorar la resposta i esperar quan els toqui parlar després que els ho hagi autoritzat na Margalida. Hi ha infants que aixequen la mà per contestar totes les preguntes, però la mestra només els ho concedeix en alguns casos. Na Margalida va dient qui ha d'intervenir, segons sembla per possibilitar la participació de tots els alumnes. La mestra demostra un interès patent perquè els nens i nenes aprenguin el contingut que es treballa, però alhora demostra també una necessitat imperiosa d'ordre en les intervencions, de respecte per les respostes dels companys, pel torn de paraula, etc. El segon exemple el tenim en una altra conseqüència educativa d'aquesta manera de procedir, que es veu durant la gestió «d'activitats d'execució individual». Durant les activitats individuals, na Margalida procura evitar que els nens produeixin errors de forma reiterada mitjançant un control més gran de la mestra, el disseny d'activitats que minimitzin la possibilitat d'error i l'entrenament sistemàtic en processos de planificació, execució i autocontrol dels nens en la tasca individual. Aquesta evidència de la feina docent de na Margalida coincideix amb les troballes a què varen arribar Ferguson i Jeanchild (1999, 191), quan esmenten la necessitat de maximitzar els guanys individuals dels alumnes per tal d'assegurar-ne l'èxit individual i alhora facilitar processos que permetin l'autogestió individual dels nens.

El fet de tenir en Jordi dins l'aula ha dut na Margalida a ensenyar d'una manera diferent. Intenta arribar a tots els seus alumnes, també al Jordi (tot i que ell té la mestra de suport a la seva disposició, i amb la qual s'entén mitjançant el llenguatge de signes). Per interactuar amb el Jordi, na Margalida utilitza el llenguatge de signes (com hem dit, en coneix algunes paraules i frases), i també vocalitza molt. Les tasques que proposa al grup són les mateixes per a tothom, i aquesta homogeneïtat es trenca quan fa «activitats paral·leles» o «activitats d'execució individual» i a l'hora de treballar el llenguatge oral amb el Jordi. La possibilitat de disposar d'una mestra de suport facilita la interacció cas que el nen tingui dificultats per entendre les consignes, les instruccions o les explicacions. L'ús abundant de les consignes verbals ha obligat na Margalida a intentar no parlar d'esquena als alumnes, a vocalitzar, a utilitzar referències com ara cartells penjats i senyalitzacions, i a prestar més atenció al llenguatge.

La inclusió del Jordi a l'aula ha obligat na Margalida a ensenyar de manera diferent. Ha incorporat estratègies que s'engloben en allò que hem anomenat «ensenyança multinivell». La pròpia presència física de la mestra de suport a l'aula ha permès desenvolupar moltes de les «activitats paral·leles», la qual cosa ha permès la realització de les tasques segons ritmes i nivells de competència heterogenis. També ha implicat la realització de modificacions d'accés al currículum del Jordi, especialment a l'àrea de la lectoescriptura i a les adaptacions d'accés, com ara l'estimulació de la lectura labial, el llenguatge de signes, la vocalització, l'ús de cartells i senyalitzacions, la utilització insistent de la pissarra o el retroprojector, o el fet d'evitar parlar-li d'esquena. Na Margalida preveu les dificultats que es poden produir en els aprenentatges d'en Jordi, especialment pel que fa a la lectoescriptura, i es realitzen en aquells moments de la sessió activitats graduades en complexitat que eviten la desmotivació, alhora que es planifiquen la facilitació de coneixements anticipats en aquesta mena de continguts curriculars. En la mateixa línia, Camps (2001) confirma, amb les seves recerques en didàctica de la llengua, que el fet de possibilitar a l'alumnat de realitzar activitats graduades en complexitat permet assumir un grau més elevat d'èxit en l'aprenentatge i alhora evita la desmotivació que existiria si no es garantis sin èxits educatius al nen; estratègia que coincidiria amb les troballes fetes per Ferguson i Jeanchild (1999) pel que respecta a la necessitat de maximitzar els guanys individuals dels alumnes en l'educació inclusiva.

Una altra demostració de com la inclusió del Jordi ha obligat na Margalida a intervenir a l'aula de manera multinivell el tenim en l'evidència següent. Hem comprovat que na Margalida procura que el Jordi realitzi menys experiències d'aprenentatge i que aquestes siguin més curtes que les de la resta dels seus companys en el mateix període de temps, o bé que disposi d'un temps extra, si escau, quan realitza les mateixes activitats que els seus companys, que hem anomenat «activitats homogènies». Quan es treballa en «activitats paral·leles», aquesta forma de procedir de na Margalida (procurar que el Jordi realitzi menys tasques que els altres) no suposa cap greuge per a la resta de nens, ja que estan acostumats al fet que hi hagi diferents grups multinivell amb diferents activitats d'aprenentatge simultanis, i no donen al fet cap importància remarcable. Semblantment, na Margalida utilitza materials adaptats, realitzats per ella (retallar-aferrar-fotocopiar) o bé per la mestra de suport, quan el nen treballa en «activitats paral·leles». Per això, amb la finalitat de facilitar que en Jordi pugui realitzar tasques en les quals pot realitzar una aportació al grup, na Margalida proposa activitats multinivell amb diferents graus de dificultat, que es fan durant la seqüència «proposta d'activitats» dins el patró «activitats paral·leles».

També ens hem adonat que na Margalida procura que en Jordi alterni el treball individual amb el treball en petit grup, en grup de dos i en gran grup, encara que en aquesta modalitat última, com hem ressenyat abans, en Jordi no hi intervingui tant i que inferim que és així perquè li agrada menys. Un aspecte remarcable, doncs, de l'organització d'aquestes activitats quan són grupals és la seva composició. Na Margalida fa un ús combinat homogeni / heterogeni a l'hora de compondre els grups (que mai deixa al lliure arbitri dels propis nens), de

manera que en determinades ocasions els grups són per nivells de competència, i altres vegades la composició dels grups són per afinitats temàtiques. En el primer cas es facilita l'homogeneïtat i en el segon cas, l'heterogeneïtat, tot i que permanentment en fa, com diem, un ús combinat (bo i evitant l'estigmatització).

La posada en pràctica de la dinàmica de l'aula i la seva avaluació

En aquest apartat s'intenta justificar la importància que atorga na Margalida a la posada en pràctica de la dinàmica d'aula, enllaçant amb el que s'ha explicat als dos apartats anteriors. Així, na Margalida pren decisions que justifiquen l'afirmació que el fet de tenir el Jordi dins l'aula l'ha duita a repensar la seva actuació i tot plegat repercuteix en la posada en pràctica de tot el grup classe. Aquests canvis són perceptibles pel que fa a l'organització i distribució del temps —que és més llarg per al Jordi i per a d'altres nens—, les activitats, els materials o el tipus i la forma de les instruccions que dona. Finalment, pel que fa a l'avaluació, que hem anomenat «en paral·lel», utilitza activitats ajustades als trets diferencials de l'alumnat, amb la finalitat de mesurar i recuperar informació sobre els avenços i les possibilitats de tots els nens. Aquestes activitats ajustades s'observen en la pluralitat de proves proposades, en el desigual tractament del temps atorgat als nens per realitzar-les i en l'enfocament qualitatiu d'aquesta informació, que actua a manera de retroalimentació, ja que la retorna als seus destinataris.

Tot i que la seqüència de la sessió és, si fa no fa, sempre la mateixa, com hem tractat de narrar a l'apartat anterior, les activitats que s'hi desenvolupen canvien. Els canvis afecten substancialment els propis continguts curriculars que es treballen i la presentació que es fa, que divergeix significativament en uns casos o en uns altres. Na Margalida pren decisions especials pensant amb en Jordi, atès que són decisions que afecten l'accés al currículum del nen. Però de les observacions s'infereix també que, tot i que els continguts treballats durant la seqüència són de caràcter curricular, na Margalida en prioritza trets de comportament, hàbits bàsics i sociabilitat. Aquesta prioritització de trets, juntament amb les rutines docents que utilitza la mestra (preguntar sempre què se sap del tema, informar als nens de l'estructura i la forma de presentació dels continguts, l'ordre de les tasques, entre altres), pretenen ordenar l'espai i el temps amb seqüències que permeten als alumnes acomodar-se a aquesta organització. Abans de començar a produir la introducció d'un nou contingut, na Margalida diu resumidament el que s'ha de treballar, tot procurant que en Jordi s'adoni de les característiques formals del contingut i expressi la seva disconformitat en el supòsit que no hagi entès les instruccions o les consignes (tot i que disposa de la mestra de suport per ajudar-lo). Un altre exemple del que estem dient és que s'estructuren i s'ordenen les adquisicions que són necessàries per tal que es pugui produir l'aprenentatge concret. Es valora, així, el grau en què l'alumnat les té adquirides, de manera que podem afirmar que na Margalida té una cura especial a relacionar els nous aprenentatges amb els existents experimentats anteriorment pel Jordi,

com també per la resta de l'alumnat. Aquestes afirmacions queden demostrades a les observacions per la multitud d'interaccions comunicatives entre el Jordi i la Margalida, en que abans de presentar els nous continguts es formulen preguntes que els activin o bé es presenten situacions problemàtiques. Així mateix, na Margalida procura que les respostes a les preguntes i a les situacions plantejades per a l'activació dels coneixements previs siguin donades inicialment pels mateixos alumnes. Aquesta podria ser, potser, l'explicació al fet que na Margalida insisteixi tant a fer preguntes als nens, bé en gran grup, en petit grup o individualment. Si l'activitat ho permet, s'experimenten solucions diferents a les plantejades. A unes conclusions similars arriben amb les seves investigacions Tolchinsky i col·laboradors (2001) quan afirmen que en condicions d'extrema diversitat és indispensable partir d'experiències i coneixements previs per enllaçar els nous continguts, insistint en el fet que l'activació d'aquests coneixements —a través de preguntes o plantejant situacions— sigui efectuada inicialment pels mateixos alumnes (Tolchinsky i altres, 2001, 39). En la mateixa línia s'expressa Onrubia (1994). Semblantment, Giangreco (1999) pensa que una pluralitat d'actuacions en la posada en pràctica presidides per un *enfocament constructiu de l'aprenentatge* és la millor manera de concretar un ensenyament comprensiu i inclusiu que tingui en compte l'heterogeneïtat dels nens.

Una de les innovacions metodològiques que utilitza na Margalida en relació amb el que estem plantejant és el que hem anomenat «aprenentatge mediat». Es procura que en Jordi construeixi el coneixement mitjançant experiències que realitza per mediació d'altres companys, la qual cosa facilita la seva interacció i provoca l'aprenentatge i l'ajuda mútua entre iguals. D'altra banda, aquesta estratègia també permet que un company exerceixi de guia d'un altre de menys competent, per exemple en la lectoescriptura (en aquest cas el Jordi), en una tasca. Però també es dona el cas a la inversa, i es fa possible l'intercanvi dels papers. En altres situacions, és el Jordi qui ajuda un altre infant menys competent servint-li de guia, la qual cosa permet, d'una banda, la integració educativa del nen i, de l'altra, la comprensió —que porta implícita aquesta manera de procedir— que les diferències individuals de les persones poden ser vistes com a característiques que, lluny de limitar, enriqueixen l'aprenentatge i la convivència. L'aprenentatge mediat actua com una mena de suport entre iguals i és una estratègia força valorada en l'ensenyament inclusiu (Vila i Jiménez, 1999), integrat sempre dintre d'un paquet més ampli de mesures educatives. Altres autors l'anomenen «xarxes de suport de companys» (Stainback i Stainback, 1990, 56). Amb aquesta acció, es fa possible promoure l'educació inclusiva mitjançant accions orientades a l'acceptació mútua, la coresponsabilitat i la valoració interpersonal de tots els nens.

Ens hem adonat que la posada en pràctica en l'aula de na Margalida implica una reformulació de les maneres d'ensenyar que passen per un reordenament multinivell dels materials i els recursos que s'utilitzen en l'acció educativa. El tipus de dèficit que té en Jordi modifica l'organització general de la classe. Aspectes que afecten la utilització de recursos, com ara el llibre de text, la dis-

tribució del temps, s'han vist ostensiblement alterats i redefinits. Això es pot comprovar observant els materials i els llibres utilitzats en anys anteriors, curiosament ordenats a la prestatgeria de l'aula. També els càrrecs dels alumnes, les instruccions de treball, l'explicació, les consignes verbals, el tipus de preguntes que formula o l'organització de les activitats (gran grup, petit grup, treball individual, etc.) s'han vist modificats. Aquesta versatilitat de la mestra a l'hora de treballar, que suposa ignorar pràctiques estandarditzades o rígides perpetuades, indiferents, any rere any, esdevé una característica prioritària de tot ensenyament que sigui titllat d'inclusiu (Carreras, 1998).

La mestra modifica la seva actuació en funció de l'alumant i per això els materials i els recursos utilitzats, així com l'avaluació, canvien. Na Margalida utilitza l'avaluació per ajustar continguts i objectius a la realitat del grup i a les característiques de progrés dels nens, així com per realitzar reajustaments metodològics en el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'avaluació esdevé així una retroalimentació permanent de retorn de la informació entre el nen i la mestra que li permet reorientar la seva acció docent d'acord amb la resposta que efectua l'alumne. En aquest sentit, Cullen i Pratt (1999, 195-217) afirmen que, per tal d'evitar que l'avaluació no sigui un element estigmatizador i segregador més, cal que es diversifiquin les formes de mesurar el grau d'assoliment dels aprenentatges dels nens, però alhora també cal informar permanentment els estudiants dels seus progressos i de les seves limitacions. Na Margalida proporciona contínuament informació al Jordi (individualment o en grup, cas de reforçar-lo socialment) sobre el moment del procés d'aprenentatge en què es troba. Aquest aspecte és particularment rellevant de la conducta docent de na Margalida, atès que, amb aquesta conducta reguladora, ella pretén que el Jordi prengui consciència dels seus progressos, però també de les seves potencialitats i limitacions, així com de les dificultats peremptòries que pot superar. Hem observat que, reiteradament, durant la construcció dels diferents aprenentatges, es fa particip al Jordi dels seus progressos, mitjançant la retroalimentació o difusió al nen dels resultats de l'avaluació. Actua com a element reforçador i alhora com a delimitador i explicitador dels aprenentatges aconseguits o dels que resten per aprendre. Altres vegades, na Margalida té cura d'anar explicitant les limitacions del Jordi quan es tracta de competències que no podrà adquirir de totes totes atesa la seva discapacitat. Això és viscut i planificat per na Margalida com una experiència educativa en si mateixa, en haver de facilitar que cadascun dels alumnes s'endinsin en l'autoconeixement de les seves potencialitats i limitacions personals. Així, l'avaluació, lluny de ser un punt i a part en el procés educatiu, esdevé una experiència formativa en si mateixa.

Hem observat també que na Margalida utilitza activitats d'avaluació adaptades quan és necessari, realitzades gairebé sempre per la mestra de suport, i activitats d'avaluació generals quan es tracta de treball en «activitat homogènia». En conseqüència, na Margalida utilitza, en funció de les necessitats dels nens, procediments diferents dels utilitzats per la resta d'alumnes, tot i que les activitats es porten a terme cronològicament durant la mateixa sessió que la resta d'infants. Per això, per dur endavant l'avaluació dels continguts apresos pel

Jordi, na Margalida utilitza, sense que necessàriament això impliqui o suposi la modificació dels criteris d'avaluació —cas de les «activitats homogènies»—, una quantitat de temps suplementari necessari si realitzen les mateixes activitats que la resta de companys, unes adaptacions del material o menys activitats. Per a les «activitats paral·leles», na Margalida estableix, en funció de les necessitats, criteris específics d'avaluació adaptats. Les activitats d'ensenyament tenen en compte l'entorn de tots els nens, la qual cosa facilita la possibilitat de produir la generalització dels aprenentatges, objectiu final de l'ensenyament. Això es fa palès en l'aplicació de capacitats i coneixements adquirits en situacions diferents de les ensenyades.

Sembla evident inferir que el treball quotidià portat a terme per na Margalida dins l'aula és el resultat d'una planificació prèvia de la tasca, atès que —en aparença— deixa pocs afers a la improvisació. Tot i que hi ha decisions i respostes que, encara que no es vulgui, són producte d'una decisió immediatista i poc racional, conseqüència de la contingència i la volubilitat de molts esdeveniments dins l'aula (Jackson, 1991, 169-170), pareix clar que la resposta que na Margalida efectua a l'aula, proposant activitats paral·leles, adaptant materials, establint criteris específics d'avaluació adaptats o proposant continguts curriculars, segueix una mena d'indagació reflexiva que exigeix, per poc que sigui, una planificació prèvia. Aquesta planificació esdevé tant indispensable o més si tenim en compte la presència d'altres professionals dins l'aula (la mestra de suport). Això fa necessari redistribuir feines i responsabilitats. Brubacher, Case i Reagan (2000) afirmen, en la mateixa línia, que la indagació reflexiva a través de l'anàlisi permanent de la pràctica, és una de les peculiaritats específiques dels mestres que faciliten la comprensivitat i la inclusivitat dins les seves aules (Brubacher i altres, 2000, 45-49).

Síntesi

- a) Pel que fa a la pràctica d'aula, les evidències demostren que la mestra utilitza un estil d'ensenyament de «comandament directe» i «descobriment guiat» que està fortament estructurat i racionalitzat entorn de rutines i pautes de conducta repetitives i ordenades. Aquestes rutines faciliten una estructura d'ordre que ajuda els nens a regular les seves conductes, els dona seguretat i integra la diversitat de ritmes dels infants en un patró discrecional d'activitats que s'aplica diàriament. Finalment, ajuden a realitzar el «control d'aula», en la mesura que són estratègies utilitzades per aconseguir i mantenir l'ordre dins l'aula. La mestra, així, té diferents estratègies per diversificar l'ensenyament. Aquesta pluralitat multinivell s'observa en la realització d'activitats paral·leles (tasques en que hi ha diferents activitats alhora), activitats homogènies (tasques en què tots els nens fan el mateix i alhora) i tasques d'execució individual, que configuren un paquet més o manco repetitiu d'activitats de vida diària (tasques curriculars de realització quotidiana).

- b) Aquesta estructura d'ordre està relacionada amb l'articulació d'itineraris simultanis d'aprenentatge. Aquest tipus d'ensenyament, que hem anomenat «multinivell», facilita tres objectius. En primer lloc, assolir nivells de concreció del currículum coherents amb els ritmes i els graus d'aprenentatge del conjunt dels nens del grup classe que té al seu càrrec. En segon lloc, possibilitar la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives especials al currículum comú des del moment que es procuren adaptacions específiques, com és el cas del Jordi (i també en altres casos). En tercer lloc, facilitar que siguin els propis alumnes qui estableixin les seves possibilitats i fites d'aprenentatge, en contra d'una visió més estandarditzada del tipus «el mateix per a tothom i alhora».
- c) Pel que fa a la posada en pràctica, ens hem adonat que l'organització general es veu alterada en la mesura que les necessitats educatives del Jordi fan modificar l'organització general de la classe. Això s'observa en la diferent utilització del llibre de text, en la distribució del temps, en l'organització de l'espai i la col·locació dels infants, en els càrrecs dels alumnes, en les instruccions de treball, en les explicacions, en les consignes verbals i en les instruccions individualitzades als alumnes, en el tipus de preguntes que formula i en l'organització de les activitats. Finalment, l'avaluació en paral·lel utilitzada per la mestra, coherent amb un ensenyament multinivell, permet mesurar i informar del progrés de cada infant en raó de les seves peculiaritats i diferències individuals, ajustada als ritmes i als nivells d'aprenentatge existents dins l'aula.

Conclusions

Tot i que la peculiaritat etnogràfica d'aquesta recerca ens impedeix de fer extrapolacions o generalitzacions (i, en conseqüència, haguem de restringir l'abast de les troballes a les limitacions pròpies en aquests casos), sí que, en canvi, podem extreure'n diverses informacions significatives que ens serveixen d'elements d'interpretació genèrica de la pràctica comprensiva i inclusiva. Reprenent, a manera de conclusions finals, les preguntes que han encetat aquest article, sintetitzem seguidament les consideracions genèriques següents:

1. Com s'articula el procés d'ensenyament comprensiu a l'aula?
 - La investigació demostra, amb dades suficients, que, per tal que l'ensenyament esdevingui vertaderament comprensiu a l'aula, es fa imprescindible l'articulació de propostes d'ensenyança multinivell. Entenem per ensenyança multinivell l'estratègia, el procés i la concreció d'itineraris paral·lels o simultanis d'aprenentatge diversificats en funció dels trets específics de l'alumnat.
 - Al mateix temps, per tal que aquest ensenyament comprensiu diversificat sigui operatiu i viable, és necessari que s'estableixin pautes organitzatives, rutines d'aula i patrons de conducta mínimament estereotipats i regulats. Faciliten l'anticipació de la conducta del nen, donen un grau més elevat de seguretat a la mestra i sistematitzen el control i la gestió de l'aula.

- La viabilitat de l'ensenyament multinivell no ignora, evidentment, la necessitat que es disposi de l'adequada participació de recursos humans (especialistes d'educació especial, logopedes, auxiliars, alumnes de pràcticum, etc.) i de materials (adaptació d'activitats, multiplicitat de recursos —audiovisuals, bibliogràfics, informàtics, etc.—), que permetin operativitzar les propostes diversificades, inclosa la possible existència simultània, en determinades hores de la jornada escolar, de dos mestres (tutor/a + especialista) alhora a l'aula, que facilitin l'establiment d'aquests diferents nivells.
2. Quines modificacions i respostes organitzatives i didàctiques obliga a fer l'ensenyament inclusiu a primària?
- La inclusió d'alumnes amb necessitats educatives especials a les aules ordinàries incrementa la necessitat de realitzar un plantejament versàtil i flexible de les estructures organitzatives i didàctiques. Això contradiu, per principi, una visió rígida, inflexible o estaticista de la resposta organitzativa i didàctica fins ara habitual a les nostres escoles.
 - Les modificacions organitzatives i didàctiques es veuen, així, com una necessitat indefugible de l'escola inclusiva, en la mesura que la gran heterogeneïtat de capacitats, ritmes i nivells de l'alumnat actualment existent a les aules, fa imprescindible aquests canvis si del que es tracta és d'evitar grups d'alumnes segregats dins l'aula.

Bibliografia

- ARNAUS, R. (1993). *Vida professional i acció pedagògica: A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.
- BAKEMAN, R.; GOTTMAN, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- BERGER, P; LUCKMANN, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Mèxic: Paidós.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BRUBACHER, J.W.; CASE, C.W.; REAGAN, T.G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- CAMPS, C. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CAÑO, F.; GUERRERO, M. (1996). «Adaptaciones curriculares de aula: caso b». A: A. PARRILLA LATAS (coord.). *Apoyo en la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero, p. 267-281.
- CARRERAS, F. (1998). «Respuestas a las necesidades educativas especiales: el caso de los alumnos con dotación excepcional». A: LÓPEZ, J.C.; MANZANO, J. R. (coord.). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Saragossa: Ediciones Mira, p. 301-310.

- CARRERAS, F. (2002). «L'escola narrada: el diari d'una mestra com a document de reflexió sobre la pràctica». *Educació i Cultura*, Universitat de les Illes Balears, 15, 23-39.
- CAZDEN, C. (1990). «El discurso del aula». A: WITTROCK, A. M. (ed.). *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós, p. 627-709.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CULLEN, B.; PRATT, T. (1999). «Medir e informar sobre el progreso de cada alumno». A: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, p. 195-217.
- DOYLE, W. (1985). «La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la política y la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 227, 29-42.
- FERGUSON, D.; JEANCHILD, L. (1999). «Cómo poner en práctica las decisiones curriculares». A: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (comp.). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, p. 179-194.
- GALLEGO, C.; POZO, E. (1996). «Estudio de casos». A: PARRILLA, A. (coord.). *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero, p. 221-243.
- GIANGRECO, M. (1999). «El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión». A: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, p. 261-286.
- GOETZ, J.; LE COMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GUBA, E. (1989). «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista». A: GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (coord.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p. 148-166.
- JACKSON, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JIMENEZ, P.; VILA, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ONRUBIA, J. (1994). «Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas». A: COLL, C. i altres, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, p. 101-124.
- PARRILLA, A. (1991). «Un modelo de análisis de la cultura integradora». A: LÓPEZ MELERO, M.; GUERRERO, F. (ed.). *Caminando hacia el siglo XXI: La integración escolar*. Actas de las Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, p. 39-54.
- PARRILLA, A. (1992). «Análisis de procesos de clase: una perspectiva ecológica». A: MARCELO GARCÍA, C. (coord.) *La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de casos*. Buenos Aires: Cincel-Kapelusz, p. 227-257.
- PARRILLA, A.; GALLEGO, C.; MURILLO, P. (1996). «El análisis del aula: una propuesta ecológica». A: PARRILLA LATAS, A. (coord.), *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero, p. 169-217.
- PÉREZ, A. (1992). «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica». A: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (coord.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p. 95-139.
- POMAR, M. I. (1998). *La comprensió de l'acció docent des de l'estudi de la vida quotidiana a l'aula. Una recerca etnogràfica*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- PUIG, J. M. (1999). *La feina d'educar*. Barcelona: Edicions 62.
- ROSSELLÓ, M. R. (1999). *L'adaptació curricular com a procés de canvi i estratègia de millora. Un estudi de casos*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1990). «Facilitating peer supports and friendships». A: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (ed.). *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, p. 51-63.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (comp.) (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STONE, M. (comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis types and softwares tools*. Londres: The Falmer Press.
- TOLCHINSKY, C. y altres (2001). *Processos d'aprenentatge i formació docent en condicions d'extrema diversitat*. Barcelona: Edicions 62.
- TOMLINSON, C. (2001). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- WITTRICK, M. (1986). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1995). «Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa». *Temps d'Educació*, 14, p. 107-132.
- ZABALZA, A. (1999). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.