

Matèries multidisciplinàries per enfortir el paper social de l'educació secundària: anàlisi del valor que hi atorguen els alumnes de 3r d'ESO d'un institut de Parets del Vallès.

Martínez Grau, Sílvia. *Universitat de Barcelona.*

silviamgrau@gmail.com

Resum

Aquesta comunicació presenta el projecte "L'aprenentatge amb currículum integrat i la prevenció de vulnerabilitat juvenil: anàlisi dels factors que afavoreixen la inclusió social en joves de 3r d'ESO de Parets del Vallès", realitzat en el marc del Màster d'Educació en Valors i Ciutadania de la UB. Una tendència actual en els instituts de secundària és destinar algunes franges horàries a treballar de manera multidisciplinària. El propòsit de la investigació és comprovar si aquest tipus d'innovació millora el paper social de la secundària, afavorint en els joves l'adquisició d'estratègies contra l'exclusió. Un estudi de cas, del qual aquí s'exposen només els resultats més rellevants, ha servit per realitzar una aproximació qualitativa a un fenomen complex però de notori protagonisme social.

Paraules clau: *Joves, exclusió social, vulnerabilitat social, escola inclusiva, educació secundària obligatòria, innovació educativa, currículum integrat.*

Introducció

Aquesta investigació vol contribuir als estudis sobre el paper social de l'educació secundària obligatòria; en concret, sobre com l'etapa ofereix factors protectors de l'exclusió. Si l'escola promou, en els alumnes amb més dificultats d'inserció, l'adquisició d'habilitats bàsiques per encarar el món (habilitats que han de ser de tipus intel·lectual, tècnic, cultural, social i emocional), afavoreix una societat més cohesionada. Per contra, una escola que exclou els alumnes més vulnerables contribueix a una societat més polaritzada i cada vegada més desigual. En l'etapa de l'ESO, aquest paper social perd presència sota la pressió d'una orientació encara molt propedèutica, i així l'institut pot resultar altament exclouent per a alguns joves.

La recerca, emmarcada en el treball final d'un Màster d'Educació en Valors i Ciutadania (UB), es justifica amb el desig d'ordenar el coneixement adquirit en la meua recent experiència laboral. Convençuda del paper transformador de l'educació, he dedicat vint anys a l'educació formal i no formal, treballant amb joves en situació de risc social i cercant la millora de les condicions en què l'escola, especialment a secundària, els acull, atén i protegeix.

Exportant a l'escola algunes pràctiques pròpies del camp no formal (a nivell de dinàmiques d'aula, en l'àmbit psicopedagògic i en l'equip directiu), he constatat que s'hi pot efectuar un treball de protecció sòlid per alguns alumnes. Tot i així, també són moltes les ocasions en què els límits tradicionals d'un sistema massa rígid han fet impossible un emparament real dels joves, que els servís com a sortida de l'exclusió. A més, amb la crisi econòmica, l'augment de situacions vulnerables i de risc ha fet encara més evidents les contradiccions i dificultats del paper social de l'escola.

Per procurar pal·liar aquesta rigidesa institucional, des de l'any 2011 he coordinat l'aplicació d'una innovació metodològica destinada a totes les etapes de l'escola (infantil, primària, secundària obligatòria). Aquest canvi ha consistit essencialment en flexibilitzar al màxim totes les estructures pròpies de la institució: horaris, materials, dinàmiques d'aula, espais, programacions. Actualment l'escola practica un aprenentatge "integrat"; l'estructura no està basada en disciplines, sent així més fàcil posar l'èmfasi en l'alumnat. Un canvi d'aquest tipus és molt lent i porta moltes dificultats; el què se n'espera, a mig termini, són unes pràctiques escolars més inclusives.

Amb la necessitat d'estructurar aquesta vivència, donar-li fonament teòric i contrastar-la amb altres realitats, he dut a terme la investigació per esbrinar si l'organització interdisciplinària resulta més adequada per als joves, garantint la seva inclusió en la comunitat de l'institut. Donada la complexitat del tema, i tenint en compte les limitacions temporals d'un treball final de Màster, s'ha realitzat un estudi de cas en els joves de 3r d'ESO d'un institut del Vallès Oriental. L'anàlisi és essencialment qualitatiu, amb finalitat interpretativa, buscant una aproximació global a la realitat estudiada.

El projecte s'ha estructurat en base a quatre nivells d'investigació (acollida de l'alumnat, pertinença, autoconeixement i transformació). S'han usat múltiples tècniques d'obtenció de dades que s'han analitzat, sobretot, qualitativament. Aquesta comunicació presenta només els resultats corresponents a les opinions dels alumnes entrevistats, donat que són els que han proporcionat més informació rellevant per a la recerca. La resta de resultats, que no s'exposen aquí, han servit per garantir la validesa de les conclusions.

La realitat específica de l'institut analitzat ha aportat a l'estudi un caire inesperat, que ha imprès personalitat a la recerca i ha enriquit de matisos les conclusions. La col·laboració amb alumnes i professors ha estat tan positiva que s'ha allargat més enllà dels terminis de la investigació, i es preveu que continuï en el futur, fet que permetria superar algunes limitacions de la recerca.

Marc teòric

L'anàlisi de l'adolescència en el context actual constata la seva gran vulnerabilitat, de la qual se'n pot extreure una triple dimensió. Des d'un punt de vista biològic, els canvis físics que afecten el jove li imprimeixen un fort caràcter d'incertesa. Des d'un punt de vista històric, les característiques de la «modernitat líquida» (Baumann, 2012) augmenten la fragilitat dels adolescents d'avui (Beck i Beck-Gernsheim, 2003). Per últim, la crisi econòmica actual, que està repercutint fortament en el mercat de treball i en les maneres de viure, provoca grans malestars emocionals en els joves (Marí-Klose *et al.*, 2012).

En certs sectors socioeconòmics, aquesta triple vulnerabilitat és molt propera a l'exclusió social, i els dos conceptes tendeixen a confondre's. No obstant, en el context actual s'observen algunes tendències que fan necessari diferenciar-los. Pel què fa a l'exclusió, lluny de ser relacionada exclusivament amb les situacions de pobresa material, avui s'entén com la «manca o negació dels recursos, drets, béns i serveis, i la impossibilitat de participar en les relacions i activitats normals, a disposició de la majoria de les persones en una societat, ja sigui en àmbits econòmics, socials, culturals o polítics» (Levitas *et al.*, 2007). Així, l'exclusió no és un procés limitat a una situació concreta, sinó un itinerari que travessa diferents etapes i manifestacions, i que requereix un abordatge holístic. De la mateixa manera, la vulnerabilitat és també un fenomen complex, que tendeix a ser patit per amplis sectors de població. Es diu que és una experiència psicosocial, amb un fort component subjectiu: l'entorn és una amenaça, i es percep indefensió davant amenaces presents i reals o futures i hipotètiques. En el cas dels joves, la vulnerabilitat és una percepció complexa construïda a partir de les amenaces de no trobar feina, de no poder pagar estudis... i desemboca en la por de ser exclòs socialment (Levitas *et al.*, 2007).

Així, la vulnerabilitat pot afectar a molts joves, fins i tot aquells que no manifesten cap símptoma "clàssic" de trobar-se en situació de risc. Aquesta percepció d'amenaça condiona fortament la manera com construeixen la seva identitat i la manera com busquen la inclusió i pertinença en les seves relacions. Per això, qualsevol grup on pertanyi un jove (família, escola, temps de lleure, i societat) té el deure de revisar les seves actuacions per afavorir que s'hi senti acollit i hi pugui construir la seva identitat. Com més sòlides siguin les relacions que estableix un jove, més previsores resultaran de la futura exclusió. És així com l'escolarització obligatòria fins als 16 anys converteix l'institut en un agent clau per a la prevenció de l'exclusió futura.

Assumint aquest paper social de l'institut, cal repensar-ne les pràctiques, les polítiques i les cultures per tal de comprovar quin és el grau d'inclusió que permeten, i millorar-les tant com sigui possible. En aquest sentit un document de referència a nivell internacional és l'*Index for Inclusion* (Booth i Ainscow,

2004), que proposa un protocol amb propostes d'actuació a diferents nivells. Defensa la inclusió com «un procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de capacitat, raça, o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula» (Stainback, 2001). Aquesta necessitat de canvi de l'escola «per alleugerir les distàncies i activar l'apropament entre diferències» (Ainscow, 2005) respon a un model social de l'aprenentatge, que considera especialment rellevant la importància del context. També la legislació actual segueix aquesta tendència; la llei que regula l'actuació escolar a Catalunya (Llei 12/2009, del 10 de juliol) inclou com a principis fonamentals la cohesió social i l'educació inclusiva.

Ara bé, en el cas específic de l'ESO, la concepció fortament propèdèutica que acostuma a tenir aquesta etapa dificulta la implementació de pràctiques vertaderament inclusives; si s'organitza pensant en la universitat, amb un currículum estructurat en disciplines i una gran quantitat de continguts, resulta dirigida a una minoria i per tant, acaba esdevenint exclouent (Zabala, 2006).

La tensió entre una institució cada vegada més allunyada de la realitat dels joves i les demandes del moment social, han empès el professorat de secundària a adquirir un paper de «professionals reflexius» (Schön, 1992) i anar provant canvis en les metodologies de classe i en l'organització del quotidià escolar. La implementació de noves maneres de fer en institucions amb tanta càrrega històrica i social, però, no és fàcil. Els processos d'innovació són una font de conflictes entre les resistències del sistema tradicional i les propostes de canvi (Contreras, 1990); el vell i el nou coexisteixen en una mateixa realitat. Malgrat aquestes dificultats, a Catalunya cada vegada més es parla d'una secundària *alternativa* o *innovadora*. Aquesta investigació pretén donar suport acadèmic a aquest tipus d'iniciatives, per tal d'enfortir-les, en pro de la generació de factors protectors de la inclusió juvenil.

Metodologia

El projecte d'investigació s'emmarca eclècticament sota els models interpretatiu i crític. Ambdós paradigmes es combinen per tal d'ajustar-se millor a la realitat estudiada i a la investigadora (Walker i Evers, 1998). Des d'un punt de vista interpretatiu, es tracta de comprendre la realitat sota les intencions que li atorguen els participants; des d'un punt de vista sòcio-crític, a més, l'estudi busca potencials de canvi. Sota una metodologia essencialment qualitativa, s'ha efectuat un estudi de cas, centrat en un fenomen particular rellevant, descriptiu, heurístic, inductiu (Pérez, 1994) i extrapolable a altres situacions similars.

La mostra i l'escenari de la investigació són, respectivament, els alumnes de 3r d'ESO d'un institut del Vallès Oriental que va néixer fa tres anys amb "vocació inclusiva". En la seva oferta curricular hi ha dues franges de matèries "integrades", que incorporen continguts de diferents disciplines del currículum, amb un enfocament didàctic molt competencial, les quals s'espera que permetin més inclusió de l'alumnat. Són els "Tallers" i els "PTI" (projectes de treball interdisciplinari).

La investigació es va planificar seguint la seqüència temporal del Màster. No es va preveure però, que la realitat de l'institut faria endarrerir els temps previstos fins al punt que el retorn dels resultats de la recerca a la comunitat educativa ha tingut lloc amb posterioritat a la finalització del Màster.

La recollida i l'anàlisi de les dades s'ha anat fent des del principi del treball de camp, d'una manera més intuïtiva al principi, acotant-se i sistematitzant-se cada vegada més. Les tècniques de recollida i anàlisi de dades han sigut diverses, donats els diversos objectius als quals es volia donar resposta en el projecte. Les principals fonts d'informació han estat dues:

- la observació participant, dirigida a tota la mostra d'alumnes i professors de 3r, en un total de 26 visites efectuades al centre durant cinc mesos,
- les entrevistes individuals, dirigides als participants clau, a alguns professors i a alguns membres de l'equip directiu i psicopedagògic.

Per obtenir dades que permetessin contrastar i millorar la fiabilitat dels resultats, també s'han efectuat:

- qüestionaris dirigits a: la mostra d'alumnes de 3r, els alumnes de 1r, i al professorat,
- una entrevista grupal amb els delegats de 3r d'ESO,
- l'anàlisi d'alguns documents.

Pel què fa a l'anàlisi de les dades recollides en les observacions i en les entrevistes, s'ha efectuat un tractament amb l'Atlas.Ti de manera inductiva i després deductiva, per tal de garantir al màxim la obtenció de resultats fiables. Altres dades s'han tractat d'una manera lleugerament més quantitativa, usant anàlisis semàntics, estudis de centralització de les dades i gràfics de dispersió.

Malgrat la diversitat d'objectius i el gran nombre de participants i tècniques emprades, en aquest text es presenten només els resultats de les entrevistes als participants clau. Aquests són vint-i-cinc alumnes que voluntàriament es van oferir a ser entrevistats en profunditat, tres dels quals es poden considerar, per les situacions personals que viuen, exclosos socialment.

En el paradigma qualitatiu la validesa de la recerca s'obté essencialment a partir de la credibilitat de les dades, la qual s'ha buscat triangulant informacions de diferents participants, tècniques i moments. La gran quantitat d'informació

recollida i el detall minuciós dels passos seguits garanteixen els criteris de transferència i dependència. El fet d'arribar a conclusions diferents de les esperades és una certa garantia de la neutralitat de la investigació.

Pel què fa a l'ètica de la recerca, s'han tingut en compte des del primer moment les voluntats de tots els participants, respectant aquells qui no volien formar-ne part. S'ha informat tothom dels procediments seguits i s'ha conservat l'anonimat de les aportacions. La posada en comú dels resultats va servir per a comprovar la satisfacció dels participants amb la recerca, ja que alumnat i professorat van demanar seguir col·laborant amb la investigadora en el futur.

Resultats

Les que segueixen són les valoracions més destacades que fan els joves entrevistats, sobre les matèries integrades i sobre la seva satisfacció amb l'institut. Amb aquesta doble opinió s'han obtingut molts matisos que han ajudat a comprendre la vinculació dels joves amb la seva comunitat, i a poder fer propostes per millorar-la.

Els tres alumnes en una situació d'exclusió més clara coincideixen a valorar negativament la seva vivència a l'institut, i en canvi, a donar valor positiu a les matèries integrades:

“Llegia la pregunta sobre eliminar PTI i Tallers i deia, “sí hombre, si es lo único que hace que esto no sea una cárcel”.

“I si em dius un PTI que t'hagi agradat especialment? Relats microscòpics (somriu). I del primer PTI que vas fer, què recordes? eren petits projectes tots en un... hi havia una activitat de fer un retoc a una foto... Al principi em va xocar, però em va agradar molt fer-ho”.

“Li pregunto pels Tallers i PTI. Em diu que quan coincideix amb amics està bé. M'agraden tots. Perquè? Perquè estava amb amigues. És igual doncs, què hi aprens? Sí, això no importa, tots estan bé”.

De la resta dels vint-i-dos alumnes entrevistats, disset valoren positivament les matèries integrades, fent referència al què s'hi aprèn, a les sensacions d'èxit que genera o al seu component social:

“Tens la sensació que a PTI aprens? Sí (rotunda). Perquè? Perquè aprens més fent coses materials que no pas escrivint el què hi ha a la pissarra, això és només com un “copia-pegar”, tu no estàs fent res”.

“És necessari fer les activitats que fas a Tallers i PTI? Sí, és una manera de contrastar tot el què treballem”.

“Amb el PTI també aprenen, són coses que no es planteja, per exemple el de Síria. És com una investigació”.

“Un ambient molt més distès. Més agradable, més confident. La pressió és diferent. Pots treballar més a gust amb els companys”.

“Els treballs en grup van molt bé, són necessaris per aprendre, i ho necessitaran al futur. Si aprens tu sols, només aprens el què tu aprens i prou, si aprens amb més gent, hi surts guanyant”.

“A PTI ha après a temes variats; una mica de cada assignatura. Per exemple, arriba a casa i veu a la tele coses i diu, això ho he fet, i em fa sentir bé, perquè tinc capacitat per respondre coses”.

“No tindrè més oportunitat que aquesta que m'estan donant a mi. I vaig dir, ara o mai. I super bé, no m'ho creia. Pensava: Ho he fet jo això! I te n'adones que si la gent t'està aplaudint és perquè ho has fet bé. I et sents super guay”.

“A l'altre cole no fèiem res oral, aquí això es el què em costa molt, fer exposicions orals. Ara ja em costa menys cada vegada”.

“Tot és relaxat, tens més llibertat, has de tenir més responsabilitat i pot ser una mica estressant... però no has d'estar escoltant el mestre i així encara que no hi hagi gent que escolta, no passa res, pots estar al teu rotllo”.

Ara bé, molts d'aquests alumnes manifesten també una mateixa inquietud, que té a veure amb la preparació pel Batxillerat:

“Et compares amb els altres IES i tots estan fent temari, i tu aquí... penses, jo arribaré bé a Batxillerat? Arribarem diferent preparats.

“Els pares estan preocupats perquè pensen que no assolirem tot el temari que és necessari pel Batxillerat i la carrera”.

“I clar, això que estan fent és que... van a sobreviure los más fuertes, els que més donen de sí... clar, saps... al què em refereixo?”

Aquesta inquietud ve reforçada per la pressió social externa a l'institut:

“Dubto sobretot amb els companys de piscina: quan dic que estic fent la literatura trobadoresca em contesten “bua, això ho vaig fer al segon trimestre”.

“El poble diu que aquí no s'estudia, no es fan exàmens... està mal vist perquè és diferent”.

“La gent de fora sempre pensa “estudia i fas un examen”. I com aquí això no ho fem, doncs... per això la gent no dóna valor al què fem aquí”.

Els neguits respecte el valor de les matèries integrades i en general, respecte les pràctiques de l'institut, són viscudes amb intensitat relativa. Els joves amb millor grau d'inclusió es manifesten contents amb el centre i amb la seva vivència escolar, manifestant les opinions negatives només com a recança. En canvi, si les peculiaritats de l'institut es barregen amb situacions personals adverses, esdevenen un factor potenciador de la vulnerabilitat:

“- Fins quin punt és un problema això? Véns contenta a l'institut?

- A vegades no (llàgrimes).

- Per tant és un problema gran?

- Sí, ... molts cops he pensat de canviar-me d'institut, perquè no aguantes.

Els problemes que tinc a col·le afecten a la família, i estic de mal humor...”

Hi ha cinc alumnes que manifesten estar descontents amb l'institut i amb les matèries interdisciplinàries. Mostren una gran confusió en els seus arguments i utilitzen les matèries integrades per justificar el seu rebuig cap a altres aspectes organitzatius o metodològics de l'institut (ordinadors, instal·lacions, mobilitat del professorat o mal comportament dels alumnes):

“La majoria de coses no li serviran, com ara els exercicis de fonètica de català. Aquí no està aprenent el màxim, i quan arribi a Batxillerat s'estamparà”.

“Es queixa de l'ambient de l'examen de mates. Creu que la gent no diu res perquè al final tothom s'acostuma. Però li fa ràbia”.

Conclusions i consideracions

Es pot afirmar que, en l'institut analitzat, els alumnes estan satisfets amb les matèries integrades, i en valoren positivament la seva adequació al món real, la possibilitat de fer-hi aprenentatges significatius, la interrelació amb altres joves i el vincle que s'estableix amb el professorat. A més, en el cas dels alumnes amb més situació d'exclusió social, el currículum integrat representa una bona oportunitat per vincular-se amb l'institut i així, augmentar les seves possibilitats d'inserció.

No obstant això, la investigació ha posat de rellevància una sèrie de factors inesperats, que matisen aquests resultats:

- l'etiqueta d'“institut innovador” genera, d'alguna manera, la sensació que res no hi pot fallar, de manera que qualsevol conflicte quotidià esdevé més frustrant del que s'esperaria,
- les altes expectatives cap al centre es dirigeixen especialment als mètodes d'aprenentatge, posant en evidència les limitacions de les matèries tradicionals, i generant en l'alumnat una certa decepció,
- el poc coneixement de la singularitat del centre esdevé una amenaça constant per la pressió social externa. La condició de *rara avis* està resultant clarament un factor de vulnerabilitat en alguns joves,
- la proximitat del Batxillerat fa que molts alumnes tinguin dubtes sobre la validesa de la oferta curricular del centre.

La presència d'aquests condicionants matisen en gran manera les conclusions de la recerca, ja que allò que s'esperava que fos un factor de protecció esdevé, per contra, un element de vulnerabilitat.

Dels resultats de la investigació s'han extret també informacions vinculades a la inclusió social que no són específicament relatives a les matèries integrades. Els participants barrejaven temàtiques diferents en les seves aportacions, evidenciant la complexitat del fenomen, que no es pot estudiar sense tenir en compte la seva multidimensionalitat. Els factors de millora de la vinculació dels alumnes al centre són, segons la seva opinió:

- el vincle que s'estableix entre joves i adults,
- un professorat sensible al paper social de l'escola,
- un nombre petit d'alumnes i la intenció de perseguir un ambient familiar,
- la flexibilitat organitzativa,
- la preocupació per aproximar les matèries tradicionals als joves.

Els aspectes que els preocupen i que n'empitjoren la pertinença són:

- la manca de coordinació en les actuacions d'acompanyament personal, de suport emocional i de donar resposta a les diferències dels alumnes,
- les situacions d'assetjament entre joves,
- la falta de respecte entre alumnat i professorat que desemboca en una manca d'ambient de treball.

Com a resultat del projecte han sorgit algunes propostes de millora, que també són exportables a altres centres immersos en processos similars:

- justificar amb calma a l'alumnat les decisions metodològiques que fan singular el centre, i contrarestar la vulnerabilitat de ser en un institut "diferent",
- vehicular totes les actuacions de l'institut al voltant de l'acció tutorial i enfortir la presència de l'equip psicopedagògic,
- reflexionar sobre els motius que porten alguns alumnes al mal comportament, i a les faltes de respecte entre companys,
- construir conjuntament eines per a millorar l'ambient de treball a l'aula.

A més, investigadora i comunitat educativa han decidit continuar treballant per millorar les limitacions de la recerca i aprofundir en alguns resultats.

Aquest estudi ha resultat, com s'esperava, una aproximació a un anàlisi que ha de ser més complex i profund. Algunes de les reflexions sorgides en el procés, que proporcionen possibles futures línies de treball són:

- la necessitat d'analitzar instituts amb organitzacions similars, per contrastar els resultats i comprovar-ne la transferència,
- la voluntat d'aprofundir en les ofertes pedagògiques de tipus interdisciplinari, amb els reptes i les oportunitats que suposen per a l'ESO,
- la revisió de la conveniència de combinar mètodes d'aprenentatge tradicionals amb alternatius, plantejaments oposats que posen de manifest les contradiccions del sistema educatiu i afegixen tensió a una etapa fràgil *per se*,
- l'interès de repensar quins continguts i habilitats han d'aprendre els joves del segle XXI, tant com de quina manera han de fer-ho, i quin és el paper social del professorat que atén als nostres joves, a la llum de les noves teories relatives a l'aprenentatge, a la cultura, i a la construcció de la identitat,
- la convicció que cal donar veu als joves, no només dins les dinàmiques d'aula, sinó també en les pràctiques de recerca acadèmica. Ells han de ser els protagonistes del seu procés d'aprenentatge i de creixement, i en el marc d'una

perspectiva participativa, han de dirigir també els processos de reflexió i millora de totes les dimensions que afecten la seva vida present i futura.

Referències

Ainscow, M. (2005) *La mejora de la escuela inclusiva*. Madrid, Cuadernos de pedagogía.

Bauman, Z. (2012) *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona, Espasa Libros.

Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2003) *La individualización*. Barcelona, Paidós.

Booth, T., Ainscow, M., Vaughan, M. (2002) *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE.

Contreras, J. (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.

Departament d'Ensenyament. (2009) *Llei d'Educació de Catalunya. Llei 12/2009, del 10 de juliol*. Barcelona, Departament d'Ensenyament.

Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E., Patsios, D. (2007) *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. Bristol, University of Bristol.

Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F., Gómez-Granell, C., Martínez, A. (2009) *Informe de la inclusión social en España*. Barcelona, Fundació Caixa Catalunya. Institut d'Infància i Món Urbà. CIIMU.

Pérez Serrano, G. (1994a) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid, La muralla.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

Stainback, S. (2001) «Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva». *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, 5, 1, 26-31.

Walker, J.C., Evers, C.W. (1988) «Research in education: epistemological issues», a Keeds, J.P. [Ed] *Educational research: methodology and measurement: an international handbook*. Oxford, Pergamon, 28-36.

Zabala, A., Arnau, L. (2006) *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó.