

LA IMPORTÀNCIA DEL LENGUATGE

**PROPOSTA D'UNA GUIA CLAU INCLUSIVES PER
AFAVORIR LA REFLEXIÓ DEL PERSONAL DOCENT**

TREBALL FINAL DE GRAU

Ester Vega Fernández

Universitat de Barcelona

Facultat d'Educació

Tutora: Ann Elizabeth Wilson Daily

Curs 2021-22

Modalitat B

6 crèdits

Barcelona, 7 de juny, 2022

RESUM

Tal com s'ha anat veient en les últimes dècades, la diversitat cada vegada està més present a les aules, trencant barreres, estereotips i prejudicis de l'alumnat, i per això, és necessari que el personal docent tingui una actitud inclusiva. És per això que aquest TFG se centra a analitzar i proporcionar una eina potencial per a fomentar i afavorir la capacitat del professorat per a reflexionar sobre la importància del propi llenguatge verbal i la comunicació no verbal en la inclusió, proposant una Guia inclusiva de Passos Claus per a la inclusió, que afavoreixi la reflexió sobre la importància del llenguatge. El següent estudi presenta com a finalitat comprovar si l'aplicació de la Guia de Passos Claus per a la inclusió dissenyada com a "Guia de Claus Inclusives" dissenyada sobre la base d'estudis empírics, afavoreix que es convisca la capacitat de reflexió per part del professorat en la capacitat de reflexió i es produeixi una millora significativa en la inclusió. La mostra proposada, que estaria formada per tres grups, un grup de control i dos grups experimentals (1 i 2) per incloure a cent docent en cadascun. El grup control no rebrà la Guia de Claus inclusives, mentre que el grup experimental 1 sí, i el grup experimental 2 rebrà la Guia de Claus inclusives i una formació complementària. La mostra serà avaluada al llarg de l'estudi, amb una avaluació pre i post implementació mitjançant dos instruments: la distribució de d'un qüestionari tancat de resposta per als participants que permetran obtenir informació més subjectiva, seguint l'escala Likert, que mesura la percepció de la inclusió, i l'observació guiada a partir d'una taula de freqüències. Per tal d'analitzar les dades obtingudes, s'analitzarà a través de l'ANCOVA, que té compte les diferències en les respostes segons les característiques pròpies dels participants abans d'extreure una conclusió sobre l'estudi. S'espera que l'ús de la Guia de Passos Claus per a la Inclusió, afavoreixi la reflexió del personal docent i la millora significativa del llenguatge inclusiu.

Paraules clau: inclusió, professorat, llenguatge, estereotips, reflexió docent

ABSTRACT

As has been seen in recent decades, diversity, in its many forms, is increasingly present in classrooms, breaking barriers, stereotypes and prejudices of students, and it is therefore necessary for teaching staff to have an inclusive attitude. This is why this TFG focuses on analyzing and providing a potential tool for fomenting teaching staff's ability to reflect on the importance of their own verbal language and nonverbal communication in inclusion: proposing a Guide of Keys Steps for Inclusivity to favor teaching staff's reflection on the importance of language. The following study aims to determine whether the application of this Guide of Keys Steps for Inclusivity, designed based on empirical studies, invites reflection on the part of teaching staff and significantly improve inclusive language. The proposed sample, which would consist of three groups, one control group and two experimental groups (1 and 2) are designed to include one hundred teachers each. The control group will not receive the Guide, while the experimental group 1 will, and the experimental group 2 will receive the Guide and further training. The sample will be evaluated through a pre and post-implementation of two instruments: the distribution of a Likert survey measuring the perception of inclusion, and guided observation. The data obtained will be analyzed through ANCOVA, taking into account repeated measure differences while contemplating control variables. The use of the Guide of Keys Steps for Inclusivity is expected to favor the reflection of teaching staff and the significant improvement of inclusive language.

Key words: inclusion, teaching staff, language, stereotypes, teacher reflection.

ÍNDIX

1	Introducció.....	2
2	Disseny de material.....	7
2.1	Objectius de creació de material.....	10
3	Metodologia.....	11
3.1	Mostra.....	11
a.	Consideracions ètiques.....	14
3.2	Variables operacionals.....	14
3.3	Instruments per a la recollida de dades.....	16
3.4	Objectius de l'estudi.....	20
3.5	Proposta d'anàlisi de dades.....	20
3.6	Hipòtesis.....	21
3.7	Limitacions previstes.....	22
4.	Referències bibliogràfiques.....	23
5.	Apèndix.....	27
5.1	Apèndix A.....	27
5.2.	Apèndix B.....	36
a.	Notes de camp.....	36
b.	Anàlisi de dades.....	40

1 INTRODUCCIÓ

Moltes vegades el personal docent d'educació infantil està discriminant sense voler, però de manera directa perquè el pensament de cada individu acaba incidint en els infants, de manera que acaben interioritzant el que pensen els seus docents (Nguyen, 2021). Nguyen (2021) va trobar que alguns infants assoleixen, des de ben petits, els continguts de la comunicació que reben per part dels adults, basats en accions i vocabulari basat en estereotips i prejudicis, que incideix en els infants sent participants de comentaris i d'accions racistes i discriminatòries. Simón et al. (2021) corrobora aquests resultats amb la següent conclusió "Per tant, les preocupacions dels orientadors sobre l'educació inclusiva, en general, i sobre l'avaluació psicopedagògica, en particular, estan relacionades amb les creences, actituds i maneres d'entendre i gestionar la inclusió dels actors" (p. 9).

A més, la inclusió actualment és un Objectiu de Desenvolupament Sostenible (d'ara endavant ODS) de l'Agenda 2030 de les Nacions Unides (2020) més concretament, l'ODS 4 que pretén aconseguir la garantia d'una educació inclusiva i equitativa. Segons l'"Index for inclusion" (Sandobal et al; 2020, p. 83 citat per Fernández Batanero, 2013) es pot definir la inclusió com el procés de garantir l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes en la vida escolar del centre, posant atenció en els més vulnerables.

En l'estudi de Fernández Batanero (2013) sobre les competències docents i educació inclusiva, afirma ser conscients "que les actituds i les competències docents constitueixen una part del problema de la posada en pràctica d'una educació d'orientació inclusiva" (p. 83) i considera al professorat com una eina fonamental per satisfer les necessitats de l'alumnat en aquest sentit (Salend i Duhaney, 1999; Low, 2007 p. 84 citat per Fernández Batanero, 2013).

De La Torre (De La Torre, 1984, p. 100 citat per Shablico, 2012) entén l'acte didàctic com a un procés comunicatiu, i seguint l'etimologia de la paraula comunicació, la comunicació en l'aula pot entendre's com l'interès del docent i dels alumnes en transmetre pensaments i idees i està vinculada com fet social, amb el comportament humà i les interaccions dels individus en societat, on la capacitat simbòlica d'aquests és l'essència dels actes de comunicació (Shablico, 2012, p. 100).

A més, i seguint a Marta Rizo (Rizo, 2004, p. 100 citat per Shablico, 2012) la cultura i l'aprenentatge humà es realitzen mitjançant la comunicació, o interacció simbòlica, per la que

cada ésser humà adquireix el propi sentit del ser, del seu caràcter i identitat [...] Cada situació d'interacció es defineix d'acord amb el bagatge simbòlic que posseïm i que projectem *in situ* [...].

Per aquesta raó, és important que el personal docent sigui conscient de la importància del seu llenguatge verbal i no verbal a l'aula, per tal de poder garantir una educació i aprenentatges inclusius als infants, sense prejudicis ni estereotips.

Segons la UNESCO, la inclusió és un procés que ajuda a superar les barreres que limiten la presència, la participació i el rendiment dels aprenents. La participació, que fa referència al sentiment de formar part d'un grup, de tenir relacions positives i de ser escoltat, també es busca en l'educació inclusiva, així com aprendre i progressar en la màxima adquisició de coneixements i habilitats (UNESCO, 2017, p.2 citat per Simón et al., 2021).

El dret a l'educació inclusiva, les arrels del qual es recullen a la Declaració Universal de Tractats de Drets Humans, s'ha vist reforçat per altres tractats, com la Convenció sobre els Drets de l'Infant (ONU, 1989, p. 1 citat per Simón et al., 2021) i la Convenció més recent sobre els drets de les persones amb discapacitat (ONU, 2006, p. 1 citat per Simón et al., 2021). Actualment, aquest dret continua sent un repte internacional inevitable, tal com s'indica a l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible 4 (ODS 4) de l'Agenda 2030 (UNESCO, 2016, p. 1 citat per Simón et al., 2021): "Garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida per a tothom" (UNESCO, 2016, p. 1 citat per Simón et al., 2021).

La discapacitat de l'estudiant no és una patologia humana ni una distinció objectiva, és una patologia organitzativa, és una qüestió de no encaixar en els programes estàndards (Skrtic, 1991 p. 140 citat per Anastasiou i Kauffman, 2013). D'aquesta visió, sorgeix el "model social" de discapacitat (Barnes, 1991; Oliver, 1990, 1992, 1993, 1996b, p. 1 citat per Anastasiou i Kauffman, 2013) i es considera que la discapacitat no és producte d'una patologia corporal sinó d'estructures socials i econòmiques específiques que exclouen a les persones amb discapacitats de la plena participació en les activitats (Oliver, 1993, 1992, 1993, 1996b, citat per Anastasiou i Kauffman, 2013) per tant, veuen a les persones amb discapacitats com a un grup oprimat. Els defensors d'aquest model social, consideren que s'han d'eliminar les barreres imposades per les estructures i actituds socials, corregir l'opressió i la discriminació d'aquestes persones, promoure la seva inclusió, desenvolupar una identitat positiva i la creació d'una societat sense barreres (Finkelstein, 1980, Oliver, 1990, 1993, 1996a, 1996b, p. 140 citat per Anastasiou i Kauffman, 2013).

La perspectiva sociopolítica també suggereix que les solucions més efectives a les dificultats que s'enfronten les persones amb discapacitats poden aconseguir-se mitjançant esforços per

millorar l'estatus d'aquest grup en conjunt, que no pas accions que se centren en individus diferents (Hahn, 1989, p. 140 citat per Anstasiou i Kauffman, 2013). El desenvolupament de societats més justes i igualitàries només serà possible si totes les persones, i no només qui pertany a les classes i cultures dominants, reben una educació de similar educació (Sen, 1999, p. 134 citat per Ocampo González, 2012). La inclusió educativa haurà de concebre's, com un element promotor del canvi i de la millora de l'escola, situant en el centre de la seva reflexió i comprensió (Ocampo González, 2012 p. 134). L'avenç cap a una educació més inclusiva [...] implica el procés d'implementació i manteniment de millores orientades a consolidar cultures, polítiques i pràctiques més inclusives (UNESCO 2017), on tots els alumnes sàpiguen que pertanyen a l'escola (Slee, 2019, p. 4 citat per Simón et al., 2021).

La idea de diversitat, com quelcom intrínsec i inherent a l'experiència socioeducativa; demana una anàlisi i reflexió sobre el paper que juga la institució escolar (Ocampo González, 2012 p. 134). Aquesta anàlisi només serà concretada, en la mesura que cada comunitat desenvolupi la capacitat de pensar encertadament (Freire, 1980, p. 136 citat per Ocampo González, 2012), amb l'objecte; de transitar, des d'un saber fonamentat en l'experiència pura, a un que és sincretista des d'un saber teòric/pràctic que permet el coneixement i la interpretació cabal de la problemàtica en qüestió (Ocampo González, 2012, p. 136). A més, ha de ser una anàlisi crítica sobre la tasca socioeducativa i sobre els aspectes metaorganitzatius implícits a l'estudi de l'organització escolar (Sarasola, 2004 p. 136 citat per Ocampo González, 2012). Els factors metaorganitzatius són caracteritzats com a factors que inhibeixen els canvis a les organitzacions educatives, també, han estat definits com el punt cec de l'ensenyament, del desenvolupament professional i la formació del professorat (De la Herrán Gascón, s.d., p. 136 citat per Ocampo González, 2012).

En aquest sentit, alguns investigadors estan explorant el paradigma dels suports, que és tan central en la comprensió actual de la discapacitat intel·lectual, com a model base per al model d'avaluació inclusiva que va demanar Watkins (2007). Aquest model se centra no només en l'avaluació de les limitacions d'alguns alumnes sinó també en les ajudes necessàries per a la seva plena presència, participació i aprenentatge (Amor et al., 2020, p. 3 citat per Simón et al., 2021). Fernández Batanero (2013), en la seva investigació sobre les competències docents i educació inclusiva afirma que les actituds i les competències docents constitueixen una part del problema de la pràctica d'una educació inclusiva i que el desenvolupament de la inclusió educativa exigeix l'anàlisi de les pràctiques educatives.

Aquesta avaluació i anàlisi s'ha de centrar principalment en la capacitat per donar suport als professors i altres parts interessades per a la implementació d'una "pedagogia inclusiva" (Florian, 2019; Tomlinson, 2019, citat per Simón et al., p. 3) o estratègies de "diferenciació docent" (Tomlinson, 2019, citat per Simón et al., p. 3), que, entre altres rols, permet una "personalització de l'aprenentatge" completa (AuCoin et al., 2020; Coll et al. 2014, citats per Simón et al., 2021), en vista de la diversitat intrínseca dels estudiants. Aquesta avaluació ha de contribuir a "facilitar o transformar" les creences dels educadors sobre la seva capacitat per fer que els seus alumnes avancin cap a un "aprenentatge sense límits" (Hart, Drummond i McIntyre, 2014, p.3 citats per Simón et al., 2021). A més, des de la perspectiva de qui hauria de dur a terme aquesta avaluació, Hayward (Hayward, 2013, citat per Simón et al., 2021) va assenyalar clarament que "l'avaluació per a l'aprenentatge és un esforç comunitari", és a dir, una tasca col·lectiva on la família, l'estudiant, el professor i els especialistes de diferents disciplines han de tenir un paper essencial en el procés. En aquest sentit, és important repensar amb molta cautela a partir de quin model hem d'estructurar aquesta tasca essencial de comunicació i treball col·laboratiu (Daniels et al., 2019, citat per Simón et al., 2021).

Fernández Batanero (2013), en la seva investigació sobre les competències docents i educació inclusiva afirma que les actituds i les competències docents constitueixen una part del problema de la pràctica d'una educació inclusiva i que el desenvolupament de la inclusió educativa exigeix l'anàlisi de les pràctiques educatives. Són molts els autors que han expressat les diferents competències que hauria de tenir el professor a conseqüència dels canvis que està patint l'educació (Villar, 2008; Zabala i Arnau, 2007; Messiou, 2008; O'Rourke i Houghton, 2008; Timperley i Alton-Lee, 2008; Díez et al., 2009, Alegre, 2010, citats per Fernández Batanero, 2013).

Alegre (2010, p. 84 citat per Fernández Batanero, 2013) realitza una nova aportació en descriure deu capacitats docents fonamentals per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat: capacitat reflexiva, medial, gestionar situacions diverses d'aprenentatge a l'aula, ser tutor i mentor, promoure l'aprenentatge cooperatiu i entre iguals, la capacitat de comunicar-se i interactuar, la capacitat de proporcionar un enfocament globalitzador i metacognitiu, enriquir activitats d'ensenyament-aprenentatge, motivar i implicar amb metodologia activa l'alumnat i la de planificar. Per això, ensenyar tenint en compte la diversitat de l'alumnat, requereix a més de canvis metodològics, definir un model de professor, amb almenys quatre competències bàsiques: compromís i actitud positiva cap a la diversitat, planificació educativa tenint en compte les diferències, mediació educativa per aconseguir els objectius i l'avaluació formativa

per millorar l'aprenentatge dels estudiants (Arteaga i García García, 2008, p. 85 citat per Fernández Batanero, 2013).

Fernández Batanero (2013) seguint la proposta de Stake (Stake, 1998, citat per Fernández Batanero, 2013) proposa "temes" com estructura conceptual i "preguntes temàtiques" com interrogants bàsics de la investigació com Tot el professorat comparteix la filosofia de la inclusió educativa? La política inclusiva del centre repercuteix en l'aprenentatge dels alumnes? Quines competències docents són necessàries per dur a terme polítiques i pràctiques educatives d'acord amb la inclusió educativa? (Fernández Batanero, 2013)

En conclusió, Fernández Batanero (2013) afirma que el factor més crític pel desenvolupament de l'educació inclusiva és el professorat . A més, conclou que troballes coincidents amb les expressades per Arteaga i García García quan es refereixen a la necessitat de compromís i actitud positiva envers la inclusió, per part dels docents (Arteaga i García García, 2008, citat per Fernández Batanero, 2013). També, es ressalten aspectes destacats per Alegre (Alegre, 2010, citat per Fernández Batanero, 2013) pel que fa a la reflexió i l'autocrítica, ja que aquestes es manifesten com a capacitats docents imprescindibles per atendre les necessitats de tot l'alumnat, a més de les competències pedagògic-didàctiques. Fernández Batanero (2013) demana un canvi d'actitud, mentalitat i adaptació del professorat per al desenvolupament de la inclusió. Això exigeix un reforç constant de les competències per: investigar, actualitzar-se, dinamitzar, emprar la creativitat, liderar, obrir-se al canvi, ja que això contribuirà a millorar la qualitat de l'educació, amb equitat per respondre oportunament a les exigències de la societat actual i del sistema educatiu espanyol (Fernández Batanero, 2013).

Atesa l'evidència de la investigació que les actituds dels docents tenen un impacte significatiu sobre si l'entorn d'aprenentatge és propici per als infants i els joves amb necessitats educatives especials (Monsen i Frederickson, 2004; Monsen et al., 2014, citats per Ewing et al., 2017) el fet de comprendre les actituds dels docents cap a la inclusió és un pas inicial clau en el disseny i l'avaluació d'iniciatives per millorar les actituds cap als nens amb necessitats educatives especials (Antonak i Livneh, 2000, citat per Ewing et al., 2017) i, per implicació, per augmentar els comportaments inclusius (MacFarlane i Woolfson, 2013 p. 4 citat per Ewing et al., 2017) i desenvolupar entorns d'aprenentatge a l'aula més inclusius (Monsen i Frederickson, 2004; Monsen et al., 2014, citats per Ewing et al., 2017).

Fernández Batanero (2013) en el seu estudi sobre les competències docents i l'educació inclusiva sintetiza les aportacions del professorat entrevistat com que les competències que hauria de tenir el professorat en relació amb l'atenció a la diversitat ha de ser competència per

tutoritzar, comunicar, gestionar metodologies actives, ajustar l'ensenyament i adequar els materials i atendre a les famílies però fent èmfasi en la tutorització, ja que es conceptualitza com l'ajuda continua i dinàmica d'acompanyament en la formació i educació de l'estudiant (p. 90).

Tanmateix, emfatitza la competència de la comunicació, mitjançant la capacitat d'escolta, de fer preguntes, d'expressar conceptes i idees de forma efectiva, exposar aspectes positius i l'habilitat de saber quan i a qui preguntar (Zabala i Arnau, 2007, citat per Fernández Batanero, 2013). Fernández Batanero afirma que un professor que conegui l'ús de la comunicació verbal és afavoridor de la inclusió de l'alumnat divers i seguint el manifest del professorat entrevistat és important saber que comunicar no és donar instruccions als alumnes sinó que és un intercanvi d'informació amb ells per interioritzar aquells aspectes que han estat entesos i els que no, en un marc de diàleg i negociació (Fernández Batanero, 2013).

No obstant això, el professorat entrevistat per Fernández Batanero (2013) destaca, més que com a capacitat, el rol de docent com a element de connexió amb les diferents diversitats, i com és el model que s'està transmetent (p. 93). És a dir, "uno enseña lo que es [...]" (Prof. 13, s.d. p. 93 citat per Fernández Batanero, 2013), el professorat participant en l'estudi, el que més valora és que el docent sigui autèntic, és a dir, competent i coherent, fidel als seus principis i creences, seguit de la importància del rol de creador d'opinió per tal de poder transmetre l'educació en valors (Fernández Batanero, 2013, p. 93).

2 DISSENY DE MATERIAL

El material dissenyat, basat en els autors i les autores anteriorment citats, per a l'estudi en qüestió és una guia sobre la importància del llenguatge (vegeu Apèndix A) adreçat al personal docent, el qual argumenta perquè és substancial en llenguatge en el personal docent per afavorir la inclusió de l'alumnat, sense prejudicis ni estereotips. La guia ha estat dissenyada per a tot el personal docent, aplicable en qualsevol etapa educativa.

La guia està dividida en dues parts diferenciades: argumentació i reflexió. L'apartat d'argumentació està compost per un recull de diferents autors i autores argumentant la importància del llenguatge en el personal docent per la seva tasca, complementat per un apartat de situacions i diàlegs reals en una escola, imatges i il·lustracions de situacions quotidianes, per afavorir la reflexió del personal docent.

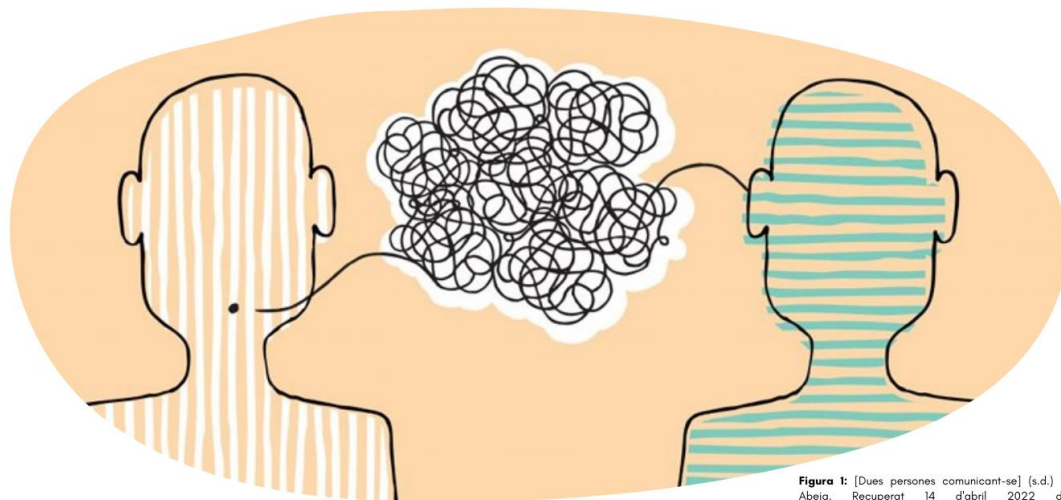


Figura 1: [Dues persones comunicant-se] (s.d.) La Abeja. Recuperat 14 d'abril 2022 de: <https://www.laabeja.pe/lenguaje-lenguaja-y-lenguajo-cuando-la-lengua-anuncia-la-tirania/>

L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

L'educació inclusiva apareix com la possibilitat de construcció d'una societat inclusiva en la que es reconeixin i participin tots els ciutadans, eliminant tot tipus d'exclusions socials, econòmiques i culturals¹. El terme d'escola inclusiva fa referència a la idea de que l'escola és per a tots, l'educació és per a tots, amb independència de característiques diferents de cada individu, sigui raó de cultura, raça, religió, llengua, capacitats, etcètera².

Tot i que l'educació inclusiva és un procés de buscar formes de respondre a la diversitat, un element clau és la participació dels centres i dels professors, que hauran d'identificar i eliminar les barreres que impedeixen el desenvolupament personal i neguen a algunes persones la possibilitat de tenir les mateixes oportunitats³. Barrio de la Puente (2009) esmenta diferents claus inclusive dins de l'aula, entre la que es troba l'actitud de compromís i reflexió del professorat.

És en aquesta actitud de compromís i de reflexió on vol posar èmfasi aquesta guia. Com a personal docent, i des de l'educació infantil, ha d'haver-hi una fe profunda en creure que totes les persones mereixen l'oportunitat i els recursos per realitzar-se com éssers humans, i com a docents, tenim aquest paper per poder fer realitzar aquesta creença⁴.

El procés per aconseguir una educació inclusiva i, per tant, sense estereotips ni prejudicis, és un procés d'examinar i transformar la comprensió de la vida dels infants, amb el compromís de desenvolupar el màxim potencial de cada infant, i alhora un treball d'autoreflexió com a personal docent. Hem d'aconseguir que els infants se sentin poderosos, vàlids i competents i per aquesta raó, hem de donar visibilitat i representació a totes les persones, cultures, capacitats, etcètera⁵.

¹ Barrio de la Puente, 2009 p. 14

² *Ibid*, p. 16

³ *Ibid*, p. 20

⁴ Derman-Sparks i Olsen, 2010 p. 1

⁵ *Ibid*, p. 2

Figura 1. Exemple de l'apartat d'argumentació la guia sobre la importància del llenguatge (vegeu Apèndix A per al document complet).

PER A SITUACIONS REALS REFLEXIONAR

Els fragments de converses exposats a continuació són recreacions de situacions reals, en una classe de P4.

SITUACIÓ	PROPOSEM	REFLEXIÓ
<p>Abans de començar a pintar un dibuix de la castanyera, la mestra diu:</p> <p>- Per pintar la cara, hem de fer-ho de color carn-</p>	<p>Hem de pintar la cara dels colors de la pell.</p>	<p>No hi ha una única tonalitat de pell. Els éssers humans tenim una gran variació de tonalitats de la pell i s'han de representar i validar totes.</p>
<p>Un infant que té dificultats d'aprenentatge en les matemàtiques, durant l'explicació d'un exercici està parlant amb un altre infant. La mestra li crida l'atenció, cridant, de la següent manera:</p> <p>- Mira-la, que no està escoltant! Després no ho saps fer! -</p> <p>Seguidament, l'infant es posa a plorar i la mestra continua amb l'explicació.</p>	<p>No interrompre l'explicació ridiculitzant l'infant davant de la resta de l'alumnat sobre les seves capacitats. Cridar l'atenció de l'infant per fer silenci, o parlar en veu baixa, durant l'explicació.</p>	<p>Com a personal docent hem de saber que cada infant té un ritme de desenvolupament i d'aprenentatge diferent i s'ha de respectar. No podem educar als infants en el respecte i en la diversitat, si som els primers que no ho fem.</p>
<p>Un infant es queixa de què no li agrada el que porta per esmorzar. La mestra li contesta:</p> <p>- Si no t'agrada això, li has de dir a la mama -</p>	<p>Això li has de dir a qui et prepari l'esmorzar.</p>	<p>Hem de tenir cura amb el nostre llenguatge perquè va carregat d'expressions sexistes, les quals s'han d'eliminar.</p>

Figura 2. Exemple de l'apartat de reflexió de la guia sobre la importància del llenguatge

2.1 OBJECTIUS DE CREACIÓ DE MATERIAL

1. Crear un article sobre la importància del llenguatge en el personal docent per poder afavorir la inclusió a l'aula.
2. Afavorir la reflexió del personal docent sense importar el gènere, l'edat o la titularitat del centre.
3. Comprovar l'autopercepció del nivell de reflexió del personal docents i percepció de la importància de la reflexió.
4. Exposar situacions reals relacionades amb el llenguatge del personal docent per afavorir la reflexió i la comprensió del significat del llenguatge.
5. Exposar consells pràctics relacionats amb la reflexió del propi llenguatge.
6. Incloure en l'article recomanacions de perfils en xarxes socials relacionades amb els estereotips i prejudicis per afavorir la reflexió del personal docent.

Així doncs, l'estudi vol comprovar si la guia "La importància del llenguatge" (variable independent), proporciona la capacitat de reflexió al personal docent en vers els estereotips i prejudicis i a la importància del llenguatge a l'aula i la possible repercussió que pot tenir en l'alumnat (variables dependents) explicades amb més detall a l'apartat de metodologia.

A continuació, es detalla la fonamentació teòrica dels elements que es recullen en el material dissenyat:

Taula 1. Elements de l'article i la seva fonamentació teòrica

Aspecte	Justificació o fonamentació en antecedents empírics
Llenguatge verbal	Considera que el llenguatge és un complex de símbols que reflecteixen tot l'ambient físic o social en el qual es col·loca un grup d'homes. L'ambient social que està constituït per les forces de la societat que modelen la vida i el pensament de cada individu: religió, art, ideals estètics i formes d'organització política (Sapir, s.d., citat per Parra, 1988).
Comunicació no verbal	Hi ha moltes formes no verbals d'expressar les actituds (com poden ser els gestos, els silencis, la no participació o la retirada d'una situació, etc.), però és innegable que, si no comptéssim amb el llenguatge no verbal, la nostra percepció i el nostre coneixement de les actituds es veurien

	<p>molt empobrits. (Pozo et al., 1996, citat per Shablico, 2012).</p> <p>El llenguatge imposa necessàriament una perspectiva en la qual es veuen les coses i una actitud cap al que mirem. No és només que el mitjà és el missatge. El missatge en si pot crear la realitat que el missatge encarna i predisposar a aquells els qui el senten, a pensar d'una manera particular respecte a ell (Bruner, 1998, citat per Shablico, 2012).</p>
--	--

3 METODOLOGIA

3.1 MOSTRA

L'estudi sobre la importància del llenguatge del personal docent i la possible repercussió que pot tenir en l'alumnat sorgeix de l'observació de situacions reals, en una aula d'Educació infantil (mostra pilot). Aquest estudi està planificat per a poder oferir al personal docent una eina que afavoreixi la reflexió sobre el llenguatge. Per la qual cosa, s'ha contemplat la selecció d'una mostra no probabilística a partir d'un mostreig intencional (Ruiz, 2008) tenint en compte el gènere, l'edat i la titularitat de l'escola. En conseqüència, la mostra està formada per tres grups formats per docents, concretament es comptarà amb la participació de tres-cents docents, cent docents per grup, tenint en compte l'edat, el gènere i el tipus d'escola per aconseguir una mostra heterogènia i la representativitat desitjada, que permeti la justificació generalitzada i avalada per una certa representativitat (Colom et al., 2009 p. 162).

Per poder mesurar l'efectivitat del material dissenyat es portarà a terme una investigació quantitativa per mesurar el grau d'estereotips i prejudicis individuals i el de reflexió, a partir d'un qüestionari, per posteriorment, poder mesurar l'evolució posteriorment a l'ús de l'article creat, en el personal docent del Barcelonès.

Així doncs, es comptarà amb la participació de tres grups: un grup de control, el qual estarà format per cent docents que no tindran al seu abast l'article dissenyat ni accés a la formació complementària; dos grups experimentals els quals estaran formats per cent docents cadascun, però el grup experimental 1 només tindrà accés a l'article dissenyat i el grup experimental 2 tindrà accés a l'article i a una formació complementària. A continuació, s'exposa el llistat dels participants indicant l'edat, el gènere i l'experiència i els grups seleccionats com a mostra.

Taula 2. Característiques de la mostra en cada grup de participació seguint els percentatges del Personal Docent segons naturalesa, titularitat, concert, sexe i edat, publicat el 1 de setembre de 2021 pel Departament d'Educació de Catalunya.

Sexe	Edat	Esc. Pública	Esc. concertada	Esc. Privada	Total participants per grup mostra
DONA	Menys de 25 anys	4	4	-	8
	De 25 - 29 anys	9	4	-	13
	De 30 - 34 anys	10	3	-	13
	De 35 - 39 anys	11	3	-	14
	De 40 - 44 anys	8	3	-	11
	De 45 - 49 anys	7	3	-	10
	De 50 - 54 anys	7	3	-	10
	De 55 - 59 anys	2	2	-	4
	De 60 - 64 anys	-	1	-	1
	Més de 64 anys	-	-	-	-
HOME	Menys de 25 anys	1	1	-	2
	De 25 - 29 anys	2	1	-	4
	De 30 - 34 anys	2	1	-	4
	De 35 - 39 anys	2	1	-	4
	De 40 - 44 anys	1	1	-	2
	De 45 - 49 anys	1	-	-	1
	De 50 - 54 anys	1	-	-	1

	De 55 - 59 anys	-	1	-	1
	De 60 - 64 anys	-	-	-	-
	Més de 64 anys	-	-	-	-
Total participants		68	32	-	100

En la següent taula es mostra la proposta d'implementació de l'estudi proposat recollida en un cronograma:

Taula 3. Cronograma d'implementació de l'estudi proposat.

		Mesos del calendari escolar									
Fase de l'estudi		S	O	N	D	G	F	M	A	M	J
Investigació	Qüestionari inicial										
	Lliurament de la guia										
	Formació complementària										
Qüestionari final											

Tal com es pot observar a la Taula 3, el disseny de l'estudi es durà a terme durant els primers tres mesos del curs (setembre, octubre i novembre). Les primeres setmanes d'octubre es durà a terme el qüestionari inicial (pretest) per tal de poder fer una recollida del grau d'estereotips i prejudicis presents en el personal docent per a després, poder fer la comparació i avaluar la guia dissenyada. Al desembre, es proporcionarà la guia dissenyada al grup experimental 1 i al grup experimental 2 per tal que puguin anar llegint-la, durant el període de vacances. En retornar del període vacacional, durant el mes de gener i febrer, es proporcionarà la formació complementària al grup experimental 2. Passat un mes de la formació, la primera setmana de l'abril, es farà el qüestionari final (posttest 1) per finalitzar l'estudi i poder obtenir les dades necessàries per a l'avaluació de la guia.

Als nous mesos del qüestionari final, que seria el mes de gener, és dura a terme l'observació del personal docent participant en l'estudi, per tal de poder comprovar l'efectivitat de la guia passat gairebé un any de la lectura d'aquesta i la formació complementària. Les observacions es faran durant cinc setmanes, durant cinc dies aleatoris, però ampliable, tant la prolongació en el temps com els dies d'observació, segons les necessitats de l'estudi. En acabar les observacions, es passarà un altre cop el qüestionari final (posttest 2) per tal de comprovar la significativitat i l'efectivitat de la guia en relació a la persistència en el temps.

A. CONSIDERACIONS ÈTIQUES

Seguint les obligacions derivades del Reglament (UE) 2016/679 del Parlament Europeu i del Consell, de 27 d'abril de 2016, relatiu a la protecció de les persones físiques pel que fa al tractament de dades personals i a la lliure circulació d'aquestes dades i de la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals, i de la legislació complementària, prèviament a la recollida de dades personals, els participants de l'estudi seran informats, de manera expressa i precisa, seguint els indicadors de Guia per als investigadors de la Universitat de Barcelona en matèria de protecció de dades personals (UB, 2022) amb el Model orientatiu de full de consentiment informat (UB, 2012).

Tanmateix, es demanarà el consentiment informat de les famílies, a causa que els infants són menors de catorze anys, i al personal de l'escola. Les dades personals obtingudes seran únicament les adequades i pertinents en relació amb la finalitat de l'estudi, han estat pseudonimitzades per tal de no poder atribuir-se, de manera directa, a una persona concreta.

3.2 VARIABLES OPERACIONALS

Variable independent

En l'estudi la variable independent és la guia i la seva aplicació, és a dir, proporcionar la guia creada al personal docent per afavorir la reflexió en vers la importància del llenguatge a l'aula. Per poder valorar el seu impacte en el personal docent, es comptarà amb dos grups experimentals i un de control, el qual no tindrà accés a l'article. Dels grups experimentals, el grup experimental 1 tindrà accés a l'article, mentre que el grup experimental 2 tindrà accés a l'article i a formació complementària.

Variables de control

Les variables de control de l'estudi són l'edat, el gènere, la titularitat de l'escola, l'estat socioeconòmic i els antecedents immigrants (Wilson-Daily et al., 2021). Pel que fa a la variable

del sexe es pot observar una feminització de la professió en l'educació infantil i primària, ja que el sexe femení representa un 84% de la mostra, davant el 16% d'homes. En el Barcelonès hi ha un total de 5823 docents, dels quals 4921 són dones i 902 són homes (Generalitat de Catalunya, 2021). Respecte a l'edat, el 62% de la mostra es concentra en les edats compreses entre 25 i 44 anys, del 29% de la mostra està entre els 45 fins als majors de 64, davant el 9% de personal docent menor a 24 anys. Aquests percentatges permeten saber que els grups són bastant homogenis pel que fa a l'edat. En relació amb les variables de control, aproximadament el 67% de les mostres proposades és personal docent que treballa a un centre escolar amb titularitat pública, davant el 34% que treballen en centres amb titularitat concertada, mentre que un 1% treballa a centres privats.

Per poder controlar l'estat socioeconòmic, s'ha adaptat la mesura de nivell socioeconòmic de Wilson-Daily et al., (2021) canviant el número de llibres a casa pel número de plataformes digitals (Netflix, Canals de televisió privats, HBO, Disney+, Spotify, AmazonPrime), i per poder controlar els antecedents immigrants, s'utilitza la mesura de Wilson-Daily et al (2021) que es determinen els antecedents migratoris de les persones pel lloc de naixement dels pares.

Variables dependent

Es mesuraran dues variables dependents: l'autopercepció del nivell de reflexió i la millora significativa en la inclusió. Per tal de poder comprovar la significativitat de l'estudi i poder mesurar l'efectivitat de la guia dissenyada, es realitzarà qüestionari abans, durant i després de la implementació, en els grups d'estudi, el grup de control i el grup experimental 1 i 2, amb dos instruments de recollida de dades explicats amb més detall a continuació:

- Autopercepció del nivell de reflexió: Per recollir dades sobre el nivell de reflexió del personal docent, es faran servir el primer instrument, un qüestionari que es farà repetides vegades durant l'estudi. El qüestionari és una adaptació del qüestionari de Montánchez (2014, p. 399), format per les afirmacions 2, 4, 5, 10, 13, 19, 20, 37, 41, 42, 44, 49, 57 i 65, i creat a partir de les propostes de la *Guía de comunicación inclusiva* de l'Ajuntament de Barcelona (s.d.) (vegeu l'apartat 3.3). S'utilitza un únic qüestionari, seguint l'escala de Likert perquè permet conèixer el grau d'acord o de desacord dels participants a partir de les qüestions que es plantegen. Aquesta escala permet mesurar comportaments, actituds o reaccions en diferents situacions i contextos (Canto de Gante., et al., 2020).
- Percepció de la importància de la reflexió: el fet de reflexionar ofereix una visió més flexible i tolerància en vers la diversitat d'idees i d'opinió, i alhora es contempla com

la possibilitat d'aprendre. Per tant, la reflexió brinda l'oportunitat de construir nous aprenentatges, coneixements i diversitat d'opinió, les quals es veuran reflectides en la pròpia pràctica docent, oferint un ventall més ampli de representació, d'orientació i de moralitat als infants, i sent conscient de la repercussió dels propis actes, i alhora, ser responsables dels actes i paraules com a professorat (Cruz, 2011).

- Millora significativa de la inclusió: Per poder recollir dades i avaluar la millora significativament de la inclusió s'utilitzarà el segon instrument de recollida de dades, que és una graella d'observació sistemàtica (vegeu l'apartat 3.3).

3.3 INSTRUMENTS PER A LA RECOLLIDA DE DADES

La proposta d'aquest estudi va sorgir a partir de l'observació i anàlisi de situacions reals a una classe de P4, a l'escola "Camp"¹ en l'àrea metropolitana de Barcelona, i l'anàlisi de les dades observades (vegeu Apèndix B). Durant l'observació es van recollir dades a partir de les notes de camp (vegeu Apèndix B), més concretament les notes de camp metodològiques que permeten la descripció del desenvolupament de les activitats de la investigació i l'informe sobre el desenvolupament de la interacció social de l'investigador en l'entorn (Schatzman i Straus, s.d. p. 3 citat per Monistrol Ruano, 2007).

L'observadora utilitza una modalitat d'observació participant amb una implicació mitjana. La duració de l'observació és limitada i utilitza un enfocament ampli i obert, tot i que observa alguns aspectes de manera selectiva. Per comprovar l'efectivitat de la guia, s'utilitzaran dos instruments per a la recollida de dades. Primerament, es recolliran dades a partir d'un qüestionari que hauran de fer els tres grups d'experimentació de la mostra proposada abans (pretest), durant (posttest 1) i després (posttest 2) de la implementació. Es proposa un únic qüestionari amb la finalitat de poder fer una triangulació de les respostes obtingudes per a així poder comprovar, d'una manera més empírica, la rellevància i l'efectivitat de la guia.

Seguidament, per poder recollir dades i avaluar la millora significativament de la inclusió, s'utilitzarà el segon instrument de recollida de dades, que és una graella d'observació, a partir d'una taula de freqüències. L'observació està prevista fer-la dos mesos després d'acabar la formació del grup experimental 2, a finals del mes d'abril fins a finals del mes de maig (cinc setmanes), ampliable en funció de les necessitats de l'estudi. Aquesta observació és dura a terme durant cinc dies de manera aleatòria repartits en les cinc setmanes.

¹ Nom fictici de l'escola on s'han realitzat les observacions.

Taula 4. Qüestionari adaptat del qüestionari de Montánchez (2014) i de les propostes de la *Guía de comunicació inclusiva* de l'Ajuntament de Barcelona (s.d.)

	GENS	POC	DE TANT EN TANT	BASTANT	MOLT
Estic disposat a reflexionar sobre la meva tasca educativa per a treballar a favor de la Inclusió					
Intento tractar a tots els alumnes/as de la meva aula segons les seves necessitats i característiques					
Estic disposat a anar a cursos de formació en metodologies d'inclusió fora del meu horari laboral					
Considero que els nens i nenes nous requereixen d'un tractament especial					
En el meu treball habitual a l'aula crec que cal treballar d'igual manera amb tots els alumnes/as					
L'educació inclusiva tracta únicament de treballar amb nens/as amb dificultats sensorials, físiques i limitacions psicològiques					
L'educació inclusiva significa repensar les actituds i accions en la societat					
Intento construir igualtat a l'aula independentment de les característiques d'alumne/a					
Em coordino amb altres docents a l'hora de resoldre problemes de manera conjunta quan algun estudiant és motiu de preocupació					
Fomento activitats que promoguin el desenvolupament de l'empatia entre els estudiants					

La meva pràctica educativa s'enfoca cap a la igualtat i la inclusió					
Demostro respecte per tots els alumnes/as sense distinció de cap mena					
Els docents mostren disposició cap al canvi de concepcions i pràctiques pedagògiques inclusives					
Crec que la marginació i exclusió cap a les persones amb discapacitat és cultural					
Ofereixo una imatge positiva amb perspectiva de gènere					
Les persones no poden definir-se per un únic tret d'identitat.					
Els trets d'identitat no poden jerarquitzar-se					
En el llenguatge tenim expressions que són conseqüència de l'etnocentrisme i el racisme.					
El llenguatge generalitzat es basa en prejudicis culturals i ètnics					
Utilitzo el masculí per dirigir-me a l'alumnat					
Utilitzo substantius genèrics, col·lectius i abstractes					
La diversitat no determina a les persones. S'ha de posar èmfasi a les persones no a la diversitat.					
Les joguines no tenen gènere					
Utilitzo substantius genèrics per referir-me a les famílies, independentment de la situació.					

Taula 6. Graella d'observació. Escala de freqüències.

Fa ús de substantius genèrics.	Freqüència	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Dia de l'observació	1										
		2										
		3										
		4										
		5										
...												
No fa ús de substantius genèrics però es corregeix quan és conscient.	Freqüència	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Dia de l'observació	1										
		2										
		3										
		4										
		5										
...												
Fa ús de substantius col·lectius.	Freqüència	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Dia de l'observació	1										
		2										
		3										
		4										
		5										
...												
No fa ús de substantius genèrics però es corregeix quan és conscient.	Freqüència	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Dia de l'observació	1										
		2										
		3										
		4										
		5										
...												
No fa ús d'expressions racistes.	Freqüència	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Dia de l'observació	1										
		2										
		3										
		4										
		5										
...												
Fa ús d'expressions racistes però corregeix quan és conscient.	Freqüència	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Dia de l'observació	1										
		2										
		3										
		4										
		5										
...												
No fa ús d'expressions excloents i sexistes, amb perspectiva de gènere.	Freqüència	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Dia de l'observació	1										
		2										
		3										
		4										
		5										

		...												
Fa ús d'expressions excloents i sexistes però corregeix quan es conscient.	Freqüència	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
	Dia de l'observació	1												
		2												
		3												
		4												
		5												
...														

3.4 OBJECTIUS DE L'ESTUDI

1. Analitzar les dades obtingudes a partir d'una observació a una classe de P4.
2. Determinar, amb l'ús de l'observació a l'aula, si hi ha millora significativa en el llenguatge incluiu després de la implementació de la guia.
3. Afavorir la inclusió des d'una perspectiva reflexiva.
4. Determinar si l'ús de la guia augmenta el nivell de reflexió sobre l'ús del llenguatge.
5. Determinar si l'ús de la guia augmenta l'autopercepció del nivell de reflexió.
6. Comprovar si l'ús de la guia augmenta la percepció de la importància de la reflexió.

3.5 PROPOSTA D'ANÀLISI DE DADES

Per a l'anàlisi de dades s'utilitzarà l'ANCOVA que és l'anàlisi de covariància, el qual permet observar la quantia de dues variables que varien de manera conjunta respecte a les seves mesures, és a dir, ens permet saber com es comporta una variable en funció de l'altra (Badii, et al., 2008). Els objectius de l'ANCOVA són tenir en compte les diferències en les respostes segons les característiques pròpies dels participants (variables de control) i tenir en compte anàlisis longitudinals. La covariància elimina qualsevol dels efectes que influeixen únicament a una part dels participants i les que varien entre aquests i són eliminades abans de poder extreure conclusions de l'efecte sobre l'estudi (Badii, et al., 2008).

Quan les dades hagin estat recollides mitjançant la proposta d'instrument de recollida de dades explicat en el punt anterior, es redactarà un informe basat en les respostes del qüestionari previ i el qüestionari final per tal de poder comparar les dades. A partir de l'obtenció de les respostes d'ambdós qüestionaris es compararà el grau d'evolució de les respostes i quedarà reflectit en un informe final on es mostraran els canvis, juntament amb la triangulació de les dades després del pretest, posttest i de les observacions obtingudes a partir de l'escala de freqüència.

3.6 HIPÒTESIS

Per cada objectiu plantejat a l'estudi, es poden dos d'hipòtesis. La primera, una hipòtesi nul·la, que indica que no hi hauria diferència entre els dos grups, i la segona, una hipòtesi de diferència que preveu una diferència però sense especificar la seva magnitud (Kumar, 1999).

Hipòtesis corresponent a l'objectiu 1:

H1₀: L'anàlisi de les dades obtingudes a partir de l'observació d'una classe de P4, no proporcionen la informació desitjada per l'estudi.

H1₁: L'anàlisi de les dades obtingudes a partir de l'observació d'una classe de P4, proporcionen la informació desitjada per l'estudi.

Hipòtesis corresponent a l'objectiu 2:

H2₀: No es pot determinar, amb l'ús de l'observació a l'aula si hi ha millora significativa en el llenguatge inclusiu després de la implementació de la guia.

H2₁: es pot determinar, amb l'ús de l'observació a l'aula que hi ha millora significativa en el llenguatge inclusiu després de la implementació de la guia.

Hipòtesis corresponent a l'objectiu 3:

H3₀: No afavoreix la inclusió des d'una perspectiva reflexiva.

H3₁: S'afavoreix la inclusió des d'una perspectiva reflexiva.

Hipòtesis corresponent a l'objectiu 4:

H4₀: L'ús de la guia no determina el nivell de reflexió sobre l'ús del llenguatge.

H4₁: L'ús de la guia determina el nivell de reflexió sobre l'ús del llenguatge.

Hipòtesis corresponent a l'objectiu 5:

H5₀: L'ús de la de la guia no permet comprovar si augmenta l'autopercepció del nivell de reflexió.

H5₁: L'ús de la guia permet comprovar si augmenta l'autopercepció del nivell de reflexió

Hipòtesis corresponent a l'objectiu 6:

H6₀: L'ús de la de la guia no permet comprovar si augmenta la percepció de importància de la reflexió.

H6₁: L'ús de la guia permet comprovar si augmenta la percepció de la importància de la reflexió.

3.7 LIMITACIONS PREVISTES

Les limitacions de l'estudi proposat són diverses. En primer lloc, cal tenir en compte el potencial de *social desirability* que Bruns i Mogharreban (2007) defineixen com la conveniència de les respostes dels participants, ja que no està clar si les respostes dels participants són basant-se en les seves percepcions individuals i pràctiques o sobre el seu desig d'estar d'acord amb pràctiques recomanades. Seguidament, en tractar-se d'un estudi curt, només es podrà mesurar la reflexió en vers el llenguatge, però no podrà, per exemple, mesurar el grau de reflexió sobre altres aspectes de la inclusió i la seva importància.

Per acabar, existeix la limitació de mesura, ja que cal tenir en compte la subjectivitat dels futurs/es observadors i observadores, en les notes de camp.

4 REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- [Dues persones comunicant-se (s. d.) La Abeja. Recuperat 14 d'abril 2022 de: <https://www.laabeja.pe/lenguaje-lenguaja-y-lenguajo-cuando-la-lengua-anuncia-la-tirania/>
- [Persona pensant] (s. d.) Cronista. Recuperat 14 d'abril 2020 de: <https://www.cronista.com/clase/trendy/Lo-que-decimos-construye-como-usar-el-lenguaje-para-amplificar-y-no-limitar-20200110-0005.html>
- Anastasiou, D.imitris & i Kauffman, James. (2013). Disability as Cultural Difference Implications for Special Education. *Remedial and Special Education*, 33. 139-149. DOI: 10.1177/0741932510383163
- Badii, M.H, et al., (2008): Uso de Análisis de Covarianza (ANCOVA) en investigación científica. *Innovaciones de negocios* 5(1), 25 – 38.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13 - 31. Recuperat 6 de marzo de 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Bela-Lobedde, D. (2022). *Color carne*. Penguin Kids.
- Bruns, D. A., & i Mogharreban, C. C. (2007). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229-241.
- Canto de Gante, Á. G., Sosa González, W. E., Bautista Ortega, J., Escobar Castillo, J., & Santillán Fernández, A. (2020). Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. *Revista de la alta tecnología y sociedad*, 12(1).
- Colom Cañellas et al., , A. J., Ballester Brage, L., Solórzano, E., & Ortega, A. (2009). (2009). Capítulo VI: Pedagogía y metodología de la investigación. *Conocimiento científico y realidad* Universidad de Guadalajara. *Conocimiento científico y realidad: nuevas perspectivas en epistemología pedagógica* (pp. 136-173). Universidad de Guadalajara
- Cruz, A. B. (2011). La importancia de reflexionar sobre la práctica docente en la Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, (12), 22-34.
- Derman-Sparks, L. & Olsen Edwards, J. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, D.C.

- Ewing, D. L., Monsen, J. J., i Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165.
- Fernández Batanero, José J. MaríaM.. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica Electrónica de investigación Investigación educativaEducativa*, 15(2), 82-99.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006&lng=es&tlng=es.
- Fernández Poncela, A. M. (2014). Prejuicios y estereotipos. Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. *Antropología Experimental*, 11.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1932>
- Generalitat de Catalunya (2021). Personal docent segons naturalesa, titularitat, concert, sexe i edat. *Personal docente en règim general. Educació Infantil segon cicle i primària*. Recuperat 27 d'abril de 2022, de <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/curs-actual/personal-docent-regim-general/>
- Gijón, M. (2022). *Cuentos para educar sin estereotipos*. Penguin Kids.
- González, M. (2021) *iDiego, vaya pelo!* Arcesis.
- Gutierrez, M. J. (2014). Contextos y barreras para la inclusion educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1). Recuperat 6 d'abril de 2022, de <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/617>
- Kendi, I., Lukshevs, A. (2020) *Bebé Antirracista*. S.A. Norma Editorial.
- Kumar, R. (1999). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. Sage Publications Limited.
- Moderna de Pueblo (2021). *Modernita se pregunta: ¿qué es normal?*. Planeta.
- Monistrol Ruano, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *Nure Investigación*, 28. Recuperat de: <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/339>

- Montánchez, M. L. (2014) *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva.un estudio exploratorio* .(Tesi doctoral). Universitat de València.
- Murnau, M [@feministailustrada] (3 maig 2022) *¡Qué manía con decir que hay juguetes de niñas o de niños!* [Fotografía d'instagram] Recuperat de https://www.instagram.com/p/CdF1yH_gslZ/?utm_source=ig_web_copy_link
- Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. Publicaciones de las Naciones Unidas. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Nguyen, A. (2021) “Los niños tienen las cosas más bellas que decir”: el compromiso de los niños pequeños con los libros ilustrados anti-prejuicios. *Educación Infantil J* . <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1007/s10643-021-01186-1>
- Ocampo González, A. (2012). Mejorar la Escuela Inclusiva: un desafío de todos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 133-141. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/248>
- Parra, M. (1988). La hipótesis Sapir-Whorf. *Forma y Función*, 3, 9–16. Recuperat de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/29488>
- Paz, D (2018). *Diferente* [Il·lustració digital]. Danielpaz. Recuperat de <https://danielpaz.com.ar/blog/2018/04/diferente/>
- Roskite, K (2021) *Todos contamos*. Maeva
- Ruiz, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 1, 75-88.
- Sabranskyar, N [@mamailustrada] (21 de novembre 2021) *El rol como mujeres, en la familia, la maternidad, el trabajo y la vida misma, en los últimos años fue transformándose* [Fotografía d'instagramd'Instagram] Recuperat de https://www.instagram.com/p/CWrV-WgsEmB/?utm_source=ig_web_copy_link
- Shablico, S (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3 (18), 99-121. ISSN: 1510-2432. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643891005>
- Simón. C, Palomo, R., i Echeita, G. (2021).2021) The duty to promote an inclusive educational system: a phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*, DOI: [10.1080/13603116.2021.1968513](https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513)

- Takanashi, S. [@sindytakanashi] (5 maig 2022). *Santi mina, condenado a 4 años de cárcel por abuso sexual a una mujer en 2017*. [Fotografia d'instagram] Recuperat de https://www.instagram.com/p/CdK6o-rlm2Z/?utm_source=ig_web_copy_link
- Universitat de Barcelona (2012). *Model orientatiu de full de consentiment informat*. Comissió de bioètica de la Universitat de Barcelona. Recuperat 2 de juny de <http://www.ub.edu/comissiobioetica/ca/model-orientatiu-full-consentiment-informat>
- Universitat de Barcelona (2022.). *Guia per als investigadors de la UB en matèria de protecció de dades. Protecció de dades*. Recuperat 1 de juny de 2022 de http://www.ub.edu/secretariageneral/ca/proteccio_dades/pd_recerca.html
- Wilson-Daily, A. E. et al., (2020). ¿Abordamos el concepto de cultura en el aula de Ciencias Sociales sin estereotipar, banalizar o caer en la alterización de nuestros estudiantes y de otras personas? Una propuesta para el debate. 10.13140/RG.2.2.18194.40649.
- Wilson-Daily, A. E., & Kimmelmeier, M. (2021). Youth perceptions of voting participation in the midst of Catalonia's active struggle for independence. *Youth & Society*, 53(1), 76-103.
- Wilson-Daily, A. E et al., (2018). Intergroup contact versus conflict in Catalan high schools: A multilevel analysis of adolescent attitudes toward immigration and diversity. *International Journal of Intercultural Relations*, 64, 12-28.

5 APÈNDIX

5.1 APÈNDIX A

Guia de Passos Claus inclusius per afavorir la reflexió del personal docent

**LA IMPORTÀNCIA
DEL LLenguatge**
**CLaus INCLUSIVES PER AFAVORIR LA
REFLEXIÓ DEL PERSONAL DOCENT**

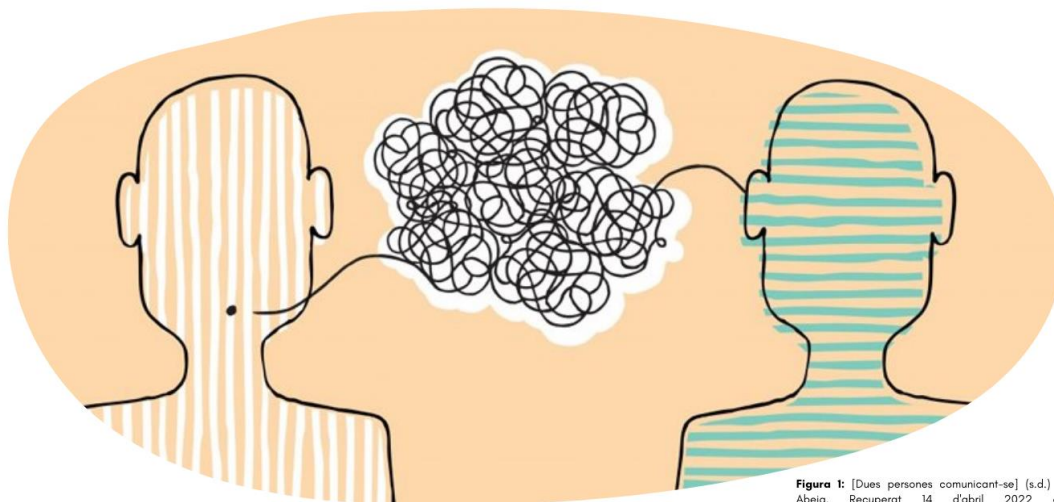


Figura 1: [Dues persones comunicant-se] (s.d.) La Abeja. Recuperat 14 d'abril 2022 de: <https://www.laabeja.pe/lenguaje-lenguaja-y-lenguaja-cuando-la-lengua-anuncia-la-lirania/>

L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

L'educació inclusiva apareix com la possibilitat de construcció d'una societat inclusiva en la que es reconeixin i participin tots els ciutadans, eliminant tot tipus d'exclusions socials, econòmiques i culturals¹. El terme d'escola inclusiva fa referència a la idea de que l'escola és per a tots, l'educació és per a tots, amb independència de característiques diferents de cada individu, sigui raó de cultura, raça, religió, llengua, capacitats, etcètera².

Tot i que l'educació inclusiva és un procés de buscar formes de respondre a la diversitat, un element clau és la participació dels centres i dels professors, que hauran d'identificar i eliminar les barreres que impedeixen el desenvolupament personal i neguen a algunes persones la possibilitat de tenir les mateixes oportunitats³. Barrio de la Puente (2009) esmenta diferents claus inclusive dins de l'aula, entre la que es troba l'actitud de compromís i reflexió del professorat.

És en aquesta actitud de compromís i de reflexió on vol posar èmfasi aquesta guia. Com a personal docent, i des de l'educació infantil, ha d'haver-hi una fe profunda en creure que totes les persones mereixen l'oportunitat i els recursos per realitzar-se com éssers humans, i com a docents, tenim aquest paper per poder fer realitzar aquesta creença⁴.

El procés per aconseguir una educació inclusiva i, per tant, sense estereotips ni prejudicis, és un procés d'examinar i transformar la comprensió de la vida dels infants, amb el compromís de desenvolupar el màxim potencial de cada infant, i alhora un treball d'autoreflexió com a personal docent. Hem d'aconseguir que els infants se sentin poderosos, vàlids i competents i per aquesta raó, hem de donar visibilitat i representació a totes les persones, cultures, capacitats, etcètera⁵.

¹ Barrio de la Puente, 2009 p. 14

² *Ibid*, p. 16

³ *Ibid*, p. 20

⁴ Derman-Sparks i Olsen, 2010 p. 1

⁵ *Ibid*, p. 2

QUÈ ES ACONSEGUIR VOL

Seguint Derman-Sparks i Olsen (2010), hi ha quatre metes per aconseguir en l'educació inclusiva que són: aconseguir un autoconcepte positiu, enfortint el desenvolupament social, emocional i cognitiu; aprendre a tractar a les persones amb cura i justícia, entenent que totes les persones som iguals, però alhora diferents entre si per poder expressar comoditat i alegria respecte a la diversitat, tenir un llenguatge precís i unes connexions socials profundes i afectuoses; desenvolupar un pensament crític per tal de poder reconèixer les injustícies i per últim, cada infant demostrarà empoderament i habilitats per actuar contra les accions discriminatòries i contra els prejudicis.

Si com a personal docent contemplem la cultura com un conjunt de valors, normes, hàbits, creences, expectatives que té cada família o individu i la identitat pròpia, es pot evitar l'exclusió de l'alumnat i ajudar-los a entendre la complexitat dels hàbits culturals, evitar generalitzacions, estereotips i tribalitzacions⁶.

Per tal de poder proporcionar un espai per a la reflexió, començarem amb la definició de quatre conceptes importants: estereotips, prejudicis, llenguatge verbal i comunicació no verbal.

Els estereotips es defineixen inicialment com una preconcepció generalitzada, part del procés mental que organitza la informació rebuda, simplifica l'enteniment per a aprendre l'ambient socials, predir esdeveniments, formar categories socials, econòmiques, fer més senzilla la percepció de la realitat, construccions, generalitzacions. La seva funció és cognitiva, perceptiva i de categorització⁷.

El llenguatge verbal està dotat dels símbols necessaris per expressar un missatge. Tanmateix normalment s'acompanya d'expressions no verbals que donen suport, ho il·lustren, o, en ocasions, contradiuen el comunicat verbalment⁸.

Els prejudicis són un judici i opinió de caràcter negatiu aparentment sense fonament. Percepcions, creences i actituds, creades i apreses sobre imatges estereotipades. El component principal del qual és avaluatiu i emocional, conforme a expectatives. Conduex al rebuig culturalment construït i après i l'exclusió social, pot ser subtil o constituir un rebuig manifest, clar i directe⁸.

La comunicació no verbal i els missatges no verbals comuniquen sensacions, pensaments i sentiments expressats singularment per cada persona, d'acord amb els significats i símbols que construeix al llarg de la seva vida¹⁰.

⁶ Wilson-Daily et al., 2020 p. 5

⁷ Fernández Poncela, 2014 p. 318

⁸ *Ibid*, p. 319

⁹ Shablico, 2012 p. 99

¹⁰ De La Torre, 1984 p. 100 citat per Shablico, 2012

És important definir aquests conceptes perquè, a l'aula, s'articulen expressions verbals i no verbals, que transmeten pensaments i idees i que està vinculat al comportament humà i la interacció amb els individus en societat on la capacitat simbòlica d'aquests és l'essència de la comunicació. A més, els processos d'ensenyament i aprenentatge es concreten a partir de l'ús de llenguatges i representacions, en un context sociocultural que presenta construccions simbòliques¹¹. Aquests processos és el que Vygotsky¹² assenyalava com les operacions psicològiques superiors generades per l'activitat pràctica a través d'interaccions socials.

LA A L'ÀULA COMUNICACIÓ

L'aula i la seva estructura psicosocial està dissenyada amb propòsits educatius, en la qual ocorren esdeveniments socials i psicològics com a resultat de la interacció dels docents i els alumnes i entre els alumnes, en els quals el llenguatge i el suport no verbal en el docent tenen intenció de generar impacte¹³.

Per tant, seguint aquesta idea que el llenguatge i les conductes no verbals del personal docent i dels alumnes són mediadors per l'intercanvi d'informació, símbols i significats que promouen nous processos mentals, generats pels elements de la cultura, el pensament col·lectiu i l'individual¹⁴ cal reflexionar i tenir cura de com ens expressem i com pot incidir en els alumnes.

¹¹ Shablico, 2012 p. 100

¹² Vygotsky, 2000 p. 101 citat per Shablico, 2012

¹³ Shablico, 2012 p. 101

¹⁴ *Ibid*



Figura 2. [Persona pensant] (s.d.) Cronista. Recuperat 14 d'abril 2020 de: <https://www.cronista.com/clase/trendy/Lo-que-decimos-construye-como-usar-el-lenguaje-para-amplificar-y-no-limitar-20200110-0005.html>

.....

Una visión rígida y estancada de la cultura basada en rasgos estereotipados, mal representados y / o dominantes a menudo hace más daño que bien¹⁵.

.....

En resum, els processos d'ensenyament i aprenentatge es concreten mitjançant l'ús de llenguatges i de representacions, dins d'un context sociocultural que presenta una construcció simbòlica¹⁶ i que els missatges verbals o no verbals comuniquen sensacions, pensaments i sentiments expressats per cada persona, d'acord amb els significats i símbols individuals que construeix al llarg de la seva vida¹⁷.

¹⁵ Hoffman, 1997 citat per Wilson-Daily et al., 2020 p. 5)

¹⁶ Shablico, 2012 p. 100

¹⁷ De La Torre, 1984 p. 100 citat per Shablico, 2012

PER A SITUACIONS REALS REFLEXIONAR

Els fragments de converses exposats a continuació són recreacions de situacions reals, en una classe de P4.

SITUACIÓ	PROPOSEM	REFLEXIÓ
<p>Abans de començar a pintar un dibuix de la castanyera, la mestra diu:</p> <p>- Per pintar la cara, hem de fer-ho de color carn-</p>	<p>Hem de pintar la cara dels colors de la pell.</p>	<p>No hi ha una única tonalitat de pell. Els éssers humans tenim una gran variació de tonalitats de la pell i s'han de representar i validar totes.</p>
<p>Un infant que té dificultats d'aprenentatge en les matemàtiques, durant l'explicació d'un exercici està parlant amb un altre infant. La mestra li crida l'atenció, cridant, de la següent manera:</p> <p>- Mira-la, que no està escoltant! Després no ho saps fer! -</p> <p>Seguidament, l'infant es posa a plorar i la mestra continua amb l'explicació.</p>	<p>No interrompre l'explicació ridiculitzant l'infant davant de la resta de l'alumnat sobre les seves capacitats. Cridar l'atenció de l'infant per fer silenci, o parlar en veu baixa, durant l'explicació.</p>	<p>Com a personal docent hem de saber que cada infant té un ritme de desenvolupament i d'aprenentatge diferent i s'ha de respectar. No podem educar als infants en el respecte i en la diversitat, si som els primers que no ho fem.</p>
<p>Un infant es queixa de què no li agrada el que porta per esmorzar. La mestra li contesta:</p> <p>- Si no t'agrada això, li has de dir a la mama -</p>	<p>Això li has de dir a qui et prepari l'esmorzar.</p>	<p>Hem de tenir cura amb el nostre llenguatge perquè va carregat d'expressions sexistes, les quals s'han d'eliminar.</p>

PER A SITUACIONES REALS REFLEXIONAR



Sabranskyar, N [@mamailustrada] (21 de novembre 2021)
 El rol como mujeres, en la familia, la maternidad, el trabajo y la vida misma, en los últimos años fue transformándose [Fotografía d'instagram] Recuperat de https://www.instagram.com/p/CWtV-WgsEmB/?utm_source=ig_web_copy_link



Murnau, M [@feministailustrada] (3 maig 2022) ¡Qué manía con decir que hay juguetes de niñas o de niños! [Fotografía d'instagram] Recuperat de https://www.instagram.com/p/CdFlyH_qslZ/?utm_source=ig_web_copy_link

PER A SITUACIONES REALS REFLEXIONAR



Figura 3. Diferente de Daniel Paz. Danielpaz.com

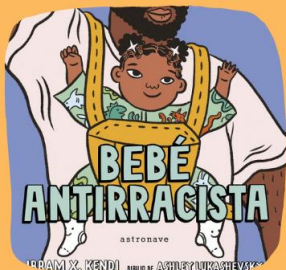


 Takanashi, S [esindytakanashi] (5 maig 2022) Santi mina, condenado a 4 años de cárcel por abuso sexual a una mujer en 2017. [Fotografía d'instagram] Recuperat de https://www.instagram.com/p/CdK6o-rlm2Z/?utm_source=ig_web_copy_link



 Let Toys Be Toys [lettoysbetoy] (5 maig 2022) "Are these really the messages you want toddler girls (left hand) and boys (right) to grow up with, @sainsburys?" [Fotografía d'instagram] Recuperat de https://www.instagram.com/p/CTNO_aSoRXu/?utm_source=ig_web_copy_link

RECOMANACIONS PER SOBRE EL LLENGUATGE I LA INCLUSIÓ AFAVORIR I REFLEXIONAR



Bebé Antirracista
Ibram X. Kendi, Ashley
Lukashevs

Ensenya als més petits a combatre el racisme des del primer moment. Segueix els nou passos de bebè antirracista per a construir un món més equitatiu.



¡Diego, vaya pelo!
Mika González

Diego és que té el cabell llarg perquè li agrada, perquè ell vol, però tot i que és la seva elecció a algunes persones les sorprèn.



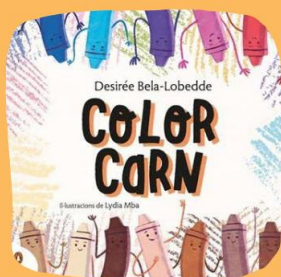
Todos contamos
Kristin Roskifte

És un llibre il·lustrat en el qual es pot trobar tota la diversitat de les persones.



Cuentos para educar sin estereotipos
María Gijón

A través d'aquestes sis històries, els més petits aprendran que poden i han de ser lliures a l'hora de triar joguines, colors, peces de roba o qualsevol altra cosa, i que això no els fa ser més o menys nenes o nens.



Color carn
Desirée Bela-Lobedde

En aquesta entranyable història, els més petits aprendran que hi ha mil i un tons de pell i que existeixen tants colors com realitats.



Moderna se pregunta: ¿qué es normal?
Moderna de pueblo

És un conte per a adonar-se que el normal és diferent en cada casa. I que, si fóssim tots iguals, el món seria molt avorrit..

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- [Dues persones comunicant-se (s.d.) La Abeja. Recuperat 14 d'abril 2022 de: <https://www.laabeja.pe/lenguaje-lenguaja-y-lenguajo-cuando-la-lengua-anuncia-la-tirania/>
- [Persona pensant] (s.d.) Cronista. Recuperat 14 d'abril 2020 de: <https://www.cronista.com/clase/trendy/Lo-que-decimos-construye-como-usar-el-lenguaje-para-amplificar-y-no-limitar-20200110-0005.html>
- Bela-Lobedde, D. (2022) *Color carne*. Penguin Kids
- Derman-Sparks, L. & Olsen Edwards, J. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, D.C.
- Fernández Batanero, José María. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006&lng=es&tlng=es
- Fernández Poncela, A. M. (2014). Prejuicios y estereotipos. Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. *Antropología Experimental*, 11. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1932>
- Gijón, M (2022) *Cuentos para educar sin estereotipos*. Penguin Kids
- González, M. (2021) *¡Diego, vaya pelo!* Arcesis
- Kendi, I., Lukashyevs, A (2020) *Bebé Antirracista*. S.A. Norma Editorial
- Let Toys Be Toys [lettoysbetoy] (5 maig 2022) "Are these really the messages you want toddler girls (left hand) and boys (right) to grow up with, @sainsburys? ☺" [Fotografia d'instagram] Recuperat de https://www.instagram.com/p/CTNO_aSoRXu/?utm_source=ig_web_copy_link
- Moderna de Pueblo (2021) *Modernita se pregunta: ¿qué es normal?*. Planeta
- Murnau, M [@feministailustrada] (3 maig 2022) *¡Qué manía con decir que hay juguetes de niñas o de niños!* [Fotografia d'instagram] Recuperat de https://www.instagram.com/p/CdFlyH_qlsZ/?utm_source=ig_web_copy_link
- Roskite, K (2021) *Todos contamos*. Maeva
- Sabranskyar, N [@mamailustrada] (21 de novembre 2021) *El rol como mujeres, en la familia, la maternidad, el trabajo y la vida misma, en los últimos años fue transformándose* [Fotografia d'instagram] Recuperat de https://www.instagram.com/p/CWrv-WgsEmB/?utm_source=ig_web_copy_link
- Shablico, S (2012). *La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar*. Cuadernos de Investigación Educativa, 3 (18), 99-121. ISSN: 1510-2432. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643891005>
- Takanashi, S [@sindytakanashi] (5 maig 2022) *Santi mina, condenado a 4 años de cárcel por abuso sexual a una mujer en 2017*. [Fotografia d'instagram] Recuperat de https://www.instagram.com/p/CdK6o-rlm2Z/?utm_source=ig_web_copy_link
- Wilson-Daily, Ann et al., (2020). ¿Abordamos el concepto de cultura en el aula de Ciencias Sociales sin estereotipar, banalizar o caer en la alterización de nuestros estudiantes y de otras personas? Una propuesta para el debate. 10.13140/RG.2.2.18194.40649.

5.2. APÈNDIX B

A. NOTES DE CAMP

N

Aprendizaje más lento, la más pequeña de la clase (diciembre)

M: mira la N, que no esta escoltant, després no ho saps fer (dejar en ridículo)

No le sale algo de mates

M: le grita y no le ayuda, la peque se pone a llorar y A, la saca de clase y habla con ella, y entra renovada.

Solo L y yo, preguntamos que le ha pasado y cómo solucionarlo

Actituds	Docents	<ul style="list-style-type: none"> - M: mira la N, que no esta escoltant, després no ho saps fer (dejar en ridículo) - le grita y no le ayuda [...] - [...]la saca de clase y habla con ella [...]
	Infants	<ul style="list-style-type: none"> - [...]la peque se pone a llorar [...] - [...] entra renovada.

I

A: suport muy guay. Reforç sensorial, gestió emocional.

E: se encarga de él

Acció - reacció categoria?

M: le grita y se pone + nervioso. No funciona, no se quiere ir von ella. Sale corriendo

Contención y le manda callar??

L: con los días se ha preocupado por él. Necesita de A y de E para saber ayudarle

M y L: piensan que la clase no funciona por él, es verdad, pero no es culpa del niño. No hay refuerzo.

Actituds? Estrategia importante per veure l'evolució → Aprentatges? Proció enseny-apr. incluri evolució no però sentients

Actituds	Docents	<ul style="list-style-type: none"> - No se ha explicado qué le pasa, se hizo en p3. - E Explica que no entiende las normas [...]
	Alumnes	<ul style="list-style-type: none"> - Ál y AD se pelean con él x no pedirles un coche. - Ál y Ad, "defensores" de I. Repiten que I no entiende las normas y enseñan como hay que dirigirse a I.
Estrategies	Docents	<ul style="list-style-type: none"> - suport muy guay. Reforç sensorial, gestió emocional - E explica que no entiende las normas [...]
	Alumnes	<ul style="list-style-type: none"> - [...]Ellos tb y medio se soluciona el conflicto).

Aprentatge	Docents	- Después de dos meses de clase, se sabe poner la chaqueta solo, agua (rutines). Conoce sus pictos, aguanta sentado.
	Infants	- Repiten que I no entiende las normas y enseñan como hay que dirigirse a I. - Ál y Ad, "defensores" de I. Repiten que I no entiende las normas y enseñan como hay que dirigirse a I.

Después de dos meses de clase, se sabe poner la chaqueta solo, agua (rutines). Conoce sus pictos, aguanta sentado.

Ál y AD se pelean con él x no pedirles un coche. E explica que no entiende las normas, chocan neuronas *No se ha explicado qué le pasa, se hizo en p3.

E explica que I tiene un trastorno que hace que se porte diferente a nosotros, y que él no entiende las normas si le hablamos, hay que hacerlo gestual (hace gesto que entiende, ellos tb y medio se soluciona el conflicto). Ál y Ad, "defensores" de I. Repiten que I no entiende las normas y enseñan como hay que dirigirse a I.

aprenentatge
estratègies
actituds

L

Muy movido y actitudes ¿?

Muy posesivo con L: peligroso, la coge del cuello xk no estan juntos. Le tira del pelo para que ella le mire.

L interviene con la familia: rf: qué decepción delante del niño

actituds
vocabulari?

No se habla con L para evitar el abuso

* Nueva *

llenguatge

verbal

Tono de piel oscuro L: pintar la cara de la castañera de color piel.

no verbal?

Actitudes con la familia se entiende. Qué decepción

Necesita mucho apoyo y info que le satisfaga.

llenguatge

AB

Muy movido, no aguanta sentado. No TDAH

"El malo y el culpable de todo"

M: le trata distinto que a los demás.

AB y S: son como el perro y el gato pero no pueden estar separados.

S: muy x encima del nivel de clase. Ya le cuenta hasta 60

AB: x debajo de S en el desarrollo

A S se le perdona todo (M y L)

AB paga por los dos.

*S aparece con una mordida en la mano y moratón, a D le dice que ha sido AA, a L y E dice que ha sido AB. Cuando le preguntan a S quién ha sido delante de la clase, duda. Dice que es AB, AB dice que él no ha sido (cuando AB hace algo, lo acaba reconociendo). S sigue sin decir la verdad, le echa la culpa a A. **Se queda ahí la movida.**

M Y AA

Problemas del lenguaje

M: soluciona a gritos y dejado en ridículo

Mira que estan xarran i no han fet...

Mira que están en babia..

L y M: como son de fuera... las familias serán...

M: **pues mira que el hermano** de AA es todo lo contrario a él (más extrovertido)

M va al logopeda y AA. L: **tiene más paciencia**

M y L

Se han conocido este año

M: +- 55-60. L: 50-55

M: no tiene buen rollo con la paralela, en general. En petits la ven como "la de reforç". Lleva 10 años en el cole.

Paralela de baja. Viene S, mucho mas joven nueva visión (+-35)

L: viene de coles más elitistas por lo que dice, y mejor economía.

*Las dos: **al cole se viene a trabajar***

M: me ve como que sobro, no le gusta mi forma de ver la educación y **se nota rn comentarios.** No le gusta ninguna de mis propuestas "això ho veus així ara que estas al grau, però així no es la realitat"

L: me repite que quiere aprender de mí, aportamos frescor que ella hace años que se sacó magisterio.

L se distancia de M y se une mucho más a S. S y E muy buen rollo, del mismo estilo

L pregunta x I, x como gestionar, como ayudarle, y hacerlo con la clase. A y S influyen mucho.

- **Hablo con L de comentarios tipo "color de piel", "color carne"...**

Le chocan neuronas pero lo va entendiendo. **Lo pone en práctica.** Siguiete propieta: de **quin color ens hem de pintar la cara? Blau? Verd? No! D'un color que s'assembli als colors de la pell.**

M: se queja de I, de que no hace caso, que la culpa es de casa.

Excusa para todos los comportamientos que no son lo que ella quiere.

Actituds?

I está "consentido" porque la familia es religiosa y "dios da y quita para poner a prueba su fe"

L A muy exigentes con I pero le entienden y le ayudan.

A del mismo palo que E y S. Sensorial para I y para todos.

Postura corporal= niños

L: al principio en silla en rotillana, luego suelo

M siempre en silla

M con J (4b) Tampoco sabe gestionar. Le sobrepasa.

Tanto M com L, 0 formación en att diversidad, no lo han estudiado, ni la importancia del aprendizaje significativo, ni hay formaciones así.

L quiere aprender de lo nuevo. M no, conflicto con CP

M:" No tiene el clip para ver que la culpa no es de los niños. Que no hay nada malo en no ser todos iguales. Su clase ideal es:

- Silencio
- Todos bien sentados
- No explica lo que se espera de ellos. Tipo objetivos de la sesión

L: vieja escuela pero quiere ver lo "actual"

conclusion

Otra categoría?

Conciencia?

formació

Actual? (A), (S)

(M), (L)

→ aprendizaje
proceso.

futurs estudis caldríen
entrenar x saber...

observar + oír.

B. ANÀLISI DE DADES

Taula 1. Taula d'anàlisi de dades

ACTITUDS	ADULTS		[...]que no está escoltant, després no saps fer[...] [...]A la saca de clase y habla con ella[...]
	INFANTS		[...]la peque se pone a llorar[...] [...] entra renovada.
APRENTATGE	ADULTS	Sense intervenció	[...]pintar la cara? De color carn[...]
		Amb intervenció	[...]Pintar la cara?de blau, verd [...] [...] els colors de la pell.
	INFANTS	Sense intervenció	[...] le quitan el juguete[...]
		Amb intervenció	Repiten que I no entiende las normas [...]
ESTRATÈGIA	ADULTS		No se ha explicado que pasa, se hizo en P3. Se une mucho más a S.
	INFANTS		Explican como hay que dirigirse a I.
LLENGUATGE	VERBAL		Qué decepción [...] [...]pintar la cara color piel[...] [...]al cole se viene a trabajar[...]
	NO VERBAL		No se habla con L para evitar el abuso [...] contención.

Taula 2. Taula de categorització de les dades

Dimensió	Codi	Categoria	Subcategoria	Definició
Actituds	A	ADULTS	X	En les notes de camp es fa referència a les actituds tan dels infants com dels adults.
		INFANTS	X	
Aprentatge	P	ADULTS	Sense intervenció	En les notes de camp es fa referència a l'evolució i al progrés que tenen tant els adults com els infants en vers una mateixa situació, abans i després d'una intervenció per part de l'observadora.
		INFANTS	Amb intervenció	
Estratègies	E	ADULTS	X	En les notes de camp es fa referència a les diferents estratègies o solucions en vers diferents situacions.
		INFANTS	X	
Llenguatge	L	VERBAL	X	En les notes de camp es fa referència al llenguatge verbal i no verbal, indiferentment de si és per part dels adults o dels infants.
		NO VERBAL	X	